



# A colonialidade no ensino de inglês: desafios e perspectivas para uma abordagem decolonial na inserção da tecnologia digital na educação básica /

*The coloniality in english teaching: challenges and perspectives for a decolonial approach with the inclusion of digital technology in basic education*

*Tayse Barbosa Orige\**

Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão/ SC, Professora de Língua Inglesa pela Prefeitura Municipal de Pescaria Brava e pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Formada em Letras Inglês pela UNIASSELVI (2020), com pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (2020). Mestranda em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2024), na linha de pesquisa Relações Culturais e Históricas na Educação. Formada em Letras Português e Espanhol pelo Centro Universitário FAVENI (2024). Bacharela em Relações Internacionais pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2008) e em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (2019). Especialista em Docência para a Educação Profissional pelo Instituto Federal de Santa Catarina (2019).



<https://orcid.org/0000-0001-6078-9048>

*Vera Rejane Niedersberg Schuhmacher\**

Educadora da Universidade do Sul de Santa Catarina onde atua como docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui pós-doutorado em Tecnologia da Educação - Universidade do Minho, Campus de Gualtar. Doutorado em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como pesquisadora em temas como tecnologias digitais da informação e comunicação na Educação em Ciências, obstáculos epistemológicos e didáticos do uso das TDIC na Educação, pensamento computacional, ambientes de ensino/aprendizagem digitais no processo educativo e robótica na Educação.



<https://orcid.org/0000-0002-4828-2946>

*Luciano Daudt da Rocha\**

Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE/UNISUL), na linha de pesquisa "Relações Culturais e Históricas na Educação". Doutor em

\*

[tayseorige@gmail.com](mailto:tayseorige@gmail.com)

\*

[vera.schuhmacher@animaeducacao.com.br](mailto:vera.schuhmacher@animaeducacao.com.br)

\*

[lucianocoordenacao@gmail.com](mailto:lucianocoordenacao@gmail.com)



História Global (2021) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação (2006) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciado em História (2001) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor dos cursos de Graduação em História e Relações Internacionais da UNISUL. Pesquisa e orienta pesquisas sobre História Global e Educação para a Democracia a partir de perspectivas interseccionais e decoloniais. Membro do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Sul de Santa Catarina (CEP/UNISUL).



<https://orcid.org/0000-0002-2548-2961>

Recebido em: 24 de jan. de 2025. Aprovado em: 10 de jul. de 2025.

**Como citar este artigo:**

ORIGE, Tayse Barbosa; SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; ROCHA, Luciano Daudt. A colonialidade no ensino de inglês: desafios e perspectivas para uma abordagem decolonial na inserção da tecnologia digital na educação básica. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 1, p. e6260, set. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17215087

**RESUMO**

O presente artigo aborda os desafios e as perspectivas para a implementação de uma abordagem decolonial no ensino de inglês na educação básica, destacando o papel transformador das tecnologias digitais nesse processo. Por meio de uma revisão teórica fundamentada em autores como Mignolo, Walsh e Lévy, discute-se como práticas pedagógicas decoloniais podem questionar estruturas eurocêntricas e promover a valorização da diversidade cultural e linguística. O estudo explora como ferramentas digitais, como plataformas interativas e redes sociais, podem facilitar o acesso a conteúdos de diferentes culturas anglófonas, criando ambientes de aprendizado mais inclusivos e significativos. Conclui-se que o ensino de inglês pode ser transformado em uma prática pedagógica crítica e adaptável, contribuindo para uma educação mais equitativa e plural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de inglês. Tecnologias digitais. Diversidade cultural.

**ABSTRACT**

The present article addresses the challenges and perspectives of implementing a decolonial approach to English language teaching in basic education, highlighting the transformative role of digital technologies in this process. Through a theoretical review grounded in authors such as Mignolo, Walsh, and Lévy, it discusses how decolonial pedagogical practices can challenge Eurocentric structures and promote the appreciation of cultural and linguistic diversity. The study explores how digital tools, such as interactive platforms and social media, can facilitate access to content from different Anglophone cultures, creating more inclusive and meaningful learning environments. It concludes that English language teaching can be transformed into a critical and adaptable pedagogical practice, contributing to a more equitable and plural education.

**KEYWORDS:** English teaching. Digital technologies. Cultural diversity.



## 1 Introdução

Ao olharmos para o mundo contemporâneo e reconhecermos a influência da colonialidade<sup>1</sup> nos processos da globalização, torna-se necessário refletir sobre como isso afeta nossa prática docente, especialmente no ensino da língua inglesa. Observamos que, tanto nas escolas de idiomas quanto no ensino regular no Brasil, ainda persistem práticas enraizadas em lógicas coloniais. Um exemplo disso é a manutenção de uma abordagem monolíngue, que tende a ignorar a diversidade linguística dos contextos educacionais. Embora o inglês seja frequentemente apresentado como uma “língua global”. Outro ponto de atenção diz respeito à centralidade atribuída aos materiais didáticos, métodos e tecnologias desenvolvidos no Norte Global. Em sala de aula, por exemplo, o uso recorrente de músicas, filmes e recursos audiovisuais oriundos dos Estados Unidos ou da Europa acaba por invisibilizar outras culturas anglófonas, além de desconsiderar as realidades locais dos estudantes.

Nesse cenário, a decolonização do estudo da língua inglesa surge como um movimento crítico que visa desafiar e reconfigurar as formas tradicionais de ensinar e compreender o inglês. Este movimento questiona as estruturas de poder, o eurocentrismo e o colonialismo que historicamente moldaram a maneira como a língua é apresentada e utilizada no mundo. O foco está em reconhecer a pluralidade linguística e cultural dos contextos em que o inglês é utilizado, questionando sua imposição como “padrão” global — um conceito frequentemente sustentado por ideologias colonialistas (PENNYCOOK, 1994). Ao abraçar essa perspectiva, podemos contribuir para um ensino mais inclusivo e representativo, que respeite as identidades dos nossos alunos e amplie suas possibilidades de expressão.

A decolonização do ensino de inglês na educação básica é essencial para promover uma prática pedagógica que respeite e valorize a diversidade cultural e linguística dos alunos. Como argumenta Catherine Walsh (2019), a decolonialidade no campo educacional exige um movimento de

---

<sup>1</sup> Aníbal Quijano (2005), consiste na dominação de um povo sobre o outro no plano das ideias, das subjetividades, das culturas, das artes, das linguagens, dos gêneros, das sexualidades, das crenças, da natureza e dos recursos naturais etc. A colonialidade é procedente do colonialismo (são datados), consiste na exploração político-administrativa e econômica de uma nação sobre a outra, de um poder institucionalizado - com todas as suas estruturas legitimadas - sobre o outro, de um povo sobre o outro.



“desaprender para aprender, desestruturar para construir”, reconhecendo as epistemologias subalternizadas e promovendo um diálogo que valorize as realidades e identidades dos sujeitos. Walsh, cuja trajetória se insere nas áreas da pedagogia decolonial e dos estudos interculturais na América Latina, contribui para repensarmos o ensino de línguas não apenas como transmissão de códigos, mas como prática político-pedagógica. Ao adotar seus aportes, propomos aplicar sua perspectiva ao ensino de inglês na educação básica, com o objetivo de desafiar as lógicas eurocentradas que moldam os currículos e os materiais didáticos.

Esse processo crítico exige mais do que reconhecer a diversidade; é preciso compreender como o eurocentrismo atuou historicamente para moldar o ensino de línguas. Essa influência pode ser observada, por exemplo, na ênfase conferida às variedades britânica e norte-americana do inglês como as únicas legítimas ou “corretas”, na exclusão de conteúdos culturais não ocidentais e na desvalorização das línguas maternas dos estudantes. O eurocentrismo, nesse contexto, não apenas determina o que deve ser ensinado, mas também quem é autorizado a ensinar e quais saberes são considerados válidos. A decolonialidade propõe, assim, uma ruptura com essas estruturas, abrindo espaço para uma pedagogia que valorize múltiplas vozes, realidades e formas de saber.

Para transformar essa realidade, é fundamental que o currículo não se limite a apresentar o inglês como uma língua “padrão”, mas sim como um processo de comunicação, que pode ser adaptada às realidades e contextos dos alunos. Ao compreendê-la como um processo comunicativo em constante construção — e não como um simples instrumento externo —, abrimos espaço para uma abordagem mais crítica, sensível e conectada com a diversidade dos alunos. É importante destacar que outros fatores, como raça, classe e gênero, também contribuem para essa idealização, o que muitas vezes provoca, em professores e alunos de inglês, sentimentos de inadequação e frustração diante de um inglês que muitas vezes não dialoga com suas vivências. De acordo com Walter Mignolo (2017, p. 15), a decolonialidade não propõe um novo universal, mas sim uma opção epistêmica que se desvincula das cronologias estabelecidas pela lógica dominante da modernidade.

Segundo o autor:

A decolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de



pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade... etc.). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento decolonial.

Essa proposta se aproxima da ideia de uma pedagogia decolonial, que busca romper com modelos impostos e abrir caminhos para novos sentidos no processo educativo. É a partir dessa abertura que a tecnologia passa a desempenhar um papel fundamental. Com o advento de plataformas digitais e recursos interativos, os professores têm a oportunidade de acessar e compartilhar materiais que refletem uma variedade de culturas anglófonas. Essas culturas englobam tanto países onde o inglês é a primeira língua (como Reino Unido, Estados Unidos e Austrália), quanto contextos onde é língua oficial (como Índia, Nigéria, Filipinas) ou língua adicional/estrangeira, como ocorre em muitos países latino-americanos, inclusive o Brasil. Essa ampliação de olhares rompe com a limitação tradicional aos modelos britânico e norte-americano. Como afirma Pierre Lévy (1993), as tecnologias contemporâneas oferecem oportunidades de acessar materiais diversos e autênticos, que ampliam a visão limitada e padronizada do inglês. Essa perspectiva é reforçada por Catherine Walsh (2019), ao defender o uso de tecnologias e práticas pedagógicas que rompam com a hegemonia eurocêntrica e valorizem saberes locais. Ferramentas como vídeos, aplicativos e redes sociais permitem que os alunos explorem o inglês em contextos mais diversos, ouvindo vozes que geralmente são silenciadas nos livros didáticos tradicionais. Consequentemente, ao incorporar a perspectiva decolonial na tecnologia, a educação assume um papel transformador, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e que valorizam as diversas identidades e culturas dos estudantes.

Este manuscrito científico aborda a temática a partir do seguinte questionamento: “Como o ensino de inglês na educação básica pode ser transformado em uma prática pedagógica decolonial, e qual o papel da tecnologia digital nesse processo?” Ou seja, como a tecnologia digital pode facilitar a colaboração entre alunos de diferentes regiões e culturas, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Ao utilizar as tecnologias digitais, os educadores podem criar experiências de aprendizagem que não apenas ensinam o inglês, mas também desenvolvem habilidades críticas e de reflexão sobre a língua e sua função no mundo. No entanto, as tecnologias digitais possuem o potencial de transformar a educação ao criar ambientes de aprendizado colaborativos e culturalmente



inclusivos. Esses espaços permitem que os alunos explorem suas próprias identidades enquanto desenvolvem habilidades globais necessárias para atuar em um mundo interconectado.

Deste modo, a tecnologia educacional deve ser vista como uma ferramenta que transcende a simples transmissão de conhecimento. Ela pode ser utilizada para promover a participação crítica, estimular a diversidade cultural e criar oportunidades que desafiem e reequilibrem as dinâmicas de poder que historicamente moldam o acesso ao saber. Sendo assim, a prática pedagógica se transforma em um espaço de construção coletiva e crítica, onde as identidades dos alunos não apenas são respeitadas, mas se tornam elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Essa valorização pode se concretizar, por exemplo, na escolha de materiais que refletem as realidades dos estudantes, no incentivo à produção textual em diferentes variedades do inglês, na análise crítica das representações culturais presentes nos conteúdos e no uso da tecnologia para fomentar o intercâmbio com comunidades diversas. Dessa forma, contribuímos para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e conectada com o mundo contemporâneo.

## 2 Colonialidade no ensino de Inglês

A consolidação do inglês como língua dominante da modernidade está diretamente relacionada a uma combinação de fatores históricos, econômicos, políticos e culturais. Para compreender esse processo, é necessário, antes, refletir sobre o próprio conceito de modernidade. Trata-se de um projeto civilizatório oriundo da Europa ocidental que, a partir do século XVI, passou a se expandir globalmente por meio da colonização, promovendo valores como progresso, razão, ciência, desenvolvimento e universalidade — sempre a partir de uma lógica eurocentrada (QUIJANO, 2005). Nessa perspectiva, a modernidade não pode ser desvinculada da colonialidade, pois ambas caminham juntas: enquanto a modernidade promove a ideia de um mundo “avançado” e “racional”, a colonialidade sustenta essa visão através da dominação e subalternização de outros povos, culturas e saberes.

Foi nesse contexto que o inglês se expandiu, inicialmente com a colonização promovida pelo Império Britânico, e posteriormente com o fortalecimento político, econômico e cultural dos Estados



Unidos. No auge do Império Britânico (século XIX e início do XX), o inglês foi introduzido como língua oficial ou administrativa em várias colônias, abrangendo grandes territórios na África, Ásia, América do Norte e Caribe. Isso estabeleceu uma base sólida para o uso do inglês em diversos continentes. Como argumenta Pennycook (1994), a expansão do inglês não é apenas a disseminação de uma língua, mas também a propagação de ideais ocidentais, como progresso e modernidade, que reforçam dinâmicas coloniais.

Mesmo após o fim do colonialismo formal, seus efeitos continuam presentes. Os impactos da colonialidade ultrapassam os limites do período colonial, mantendo-se nas práticas, nos discursos e nas estruturas sociais atuais. De acordo com Maldonado-Torres (2007), embora o colonialismo — enquanto dominação direta de uma nação sobre outra — tenha terminado, a colonialidade persiste e influencia profundamente o modo como pensamos, educamos, consumimos e nos relacionamos. Trata-se de uma matriz de poder que organiza o mundo segundo hierarquias raciais, epistêmicas e linguísticas, e que, no campo educacional, sustenta a ideia de que apenas determinados saberes, línguas e culturas são legítimos. Ou seja, “embora o colonialismo tenha surgido antes da colonialidade, a colonialidade persiste após o colonialismo” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Os impactos da colonialidade vão além do período colonial, persistindo até os dias atuais nos modos de pensar, agir e organizar o mundo. Essa persistência manifesta-se na marginalização sistemática de grupos sociais e conhecimentos historicamente situados fora dos centros hegemônicos de poder. Como aponta Ramón Grosfoguel (2013), a colonialidade opera produzindo hierarquias entre sujeitos e saberes, relegando à invisibilidade tudo aquilo que não se encaixa nos moldes do pensamento europeu moderno e capitalista. Ao contrário do que pode parecer em uma leitura apressada, não são os saberes europeus que são marginalizados, mas sim aqueles provenientes de povos indígenas, africanos, latino-americanos e de outros territórios colonizados, considerados inferiores ou não legítimos dentro das lógicas do sistema-mundo moderno/colonial.

A Revolução Industrial começou na Grã-Bretanha no final do século XVIII. A inovação tecnológica e as novas formas de organização econômica e social, amplamente difundidas a partir desse momento, tiveram o inglês como um dos principais meios de comunicação. Isso criou um vínculo entre a língua inglesa e a modernidade tecnológica e industrial.



Segundo o sociólogo português Sousa Santos (2007), o projeto colonial europeu resultou em um abismo abissal que reflete uma desigualdade que gera exclusão e ignorância em relação a outras realidades e saberes, entre o que hoje conhecemos como norte global e o sul global. Essa lógica de exclusão epistêmica é intensificada pelas linhas simbólicas que dividem o mundo entre Norte e Sul globais, como explica Sousa Santos (2007). Essas linhas não são apenas geográficas ou econômicas, mas epistêmicas e civilizatórias: de um lado, o “universo deste lado da linha”, composto por saberes, línguas, práticas e instituições reconhecidas como legítimas — geralmente do hemisfério norte, ocidentais, europeias e estadunidenses; de outro, o “universo do outro lado da linha”, onde estão os povos e saberes desautorizados, subalternizados ou invisibilizados. Não se trata exatamente da divisão entre oriente e ocidente, nem de uma delimitação geográfica rigorosa entre hemisférios norte e sul, mas de uma lógica civilizatória e colonial que estrutura desigualdades globais e epistemológicas. É nesse contexto que a colonialidade se atualiza e se entrelaça com a globalização.

Após a Primeira e Segunda Guerras Mundiais, os Estados Unidos emergiram como a principal potência econômica e militar global. A força econômica americana, combinada com o poder de suas empresas multinacionais, fez do inglês uma língua essencial para o comércio e as relações internacionais. A ascensão do inglês como língua global está diretamente conectada a esse processo. Após a consolidação do Império Britânico, os Estados Unidos fortaleceram o papel internacional do inglês, não apenas por meio do poder político e econômico, mas sobretudo por meio da indústria cultural, da tecnologia e da ciência. Filmes de Hollywood, música pop, a expansão da internet e o domínio das grandes plataformas digitais consolidaram o inglês como uma língua de circulação mundial. Como aponta David Crystal (2009), o inglês se tornou a língua franca global não apenas por razões políticas, mas por seu papel central nos meios de comunicação, na diplomacia, no comércio e na academia. Essa hegemonia, no entanto, não é neutra: ela carrega consigo os valores e a visão de mundo de quem detém o poder.

Com a intensificação da globalização a partir do final do século XX, essas dinâmicas foram ainda mais aprofundadas. Embora muitas vezes tratadas como fenômenos distintos, a globalização e a colonialidade são interdependentes. A globalização, tal como se configurou, tem base na expansão dos modelos econômicos, linguísticos e culturais do Norte Global — e, portanto, reproduz a mesma



lógica de dominação e exclusão que a colonialidade instituiu. A língua inglesa é um dos principais vetores desse processo, sendo difundida como idioma do progresso, da inovação e da modernidade.

A globalização é, em grande medida, articulada em inglês. Embora outras línguas coexistam e sejam parte integral da contemporaneidade, o inglês ocupa uma posição central no cenário global. Essa predominância se torna ainda mais evidente no ciberespaço, onde a necessidade de uma língua comum para conectar pessoas de diferentes partes do mundo é amplificada. Pierre Lévy, em sua obra *Cibercultura* (1999), reflete sobre as dinâmicas do ciberespaço como um ambiente que expande o acesso ao conhecimento e facilita as interações humanas. No entanto, ele também alerta para os perigos da padronização cultural e linguística que podem surgir nesse processo. Enquanto o inglês se consolida como língua franca digital, o ciberespaço corre o risco de reforçar padrões globais que desvalorizam a pluralidade de idiomas e culturas.

Para Pierre Lévy, a solução passa pelo incentivo a uma “inteligência coletiva” que reconheça e valorize as múltiplas perspectivas e saberes. O ciberespaço, longe de ser apenas um reproduutor de hegemonias, deve ser um espaço de promoção da diversidade cultural e linguística, contrariando a tendência à homogeneização imposta pela centralidade de uma única língua. Assim, as tecnologias digitais podem tanto refletir quanto reequilibrar as dinâmicas de poder no acesso ao conhecimento. Em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo ciberespaço. A definição de ciberespaço, segundo Pierre Lévy, é um conceito que se refere ao espaço virtual criado pela interconexão de redes digitais e pela troca de informações em ambientes online.

O ciberespaço é o espaço de interconexão e de interatividade proporcionado pelas tecnologias da informação e da comunicação, onde as relações sociais e culturais se transformam em um novo tipo de espaço que não é nem físico, nem totalmente virtual. (Lévy, 1999, p. 152).

Nesse sentido, Lévy enfatiza que o ciberespaço não apenas altera a forma como nos comunicamos, mas também reconfigura as relações sociais, culturais e econômicas, criando um novo ambiente onde o conhecimento pode ser compartilhado e construído coletivamente.



A indústria cultural dos Estados Unidos, em particular Hollywood, produziu filmes, séries e música que chegaram a públicos de todo o mundo. O consumo dessa mídia fez com que o inglês se tornasse familiar em diversas partes do globo, reforçando sua importância cultural.

O inglês é amplamente considerado a língua da ciência moderna e da academia. Artigos científicos, conferências internacionais e colaborações acadêmicas ocorrem majoritariamente em inglês, mesmo entre falantes não nativos. Universidades de prestígio nos Estados Unidos e no Reino Unido também atraem estudantes de todo o mundo, reforçando o status do inglês como língua da inovação e do conhecimento.

Em resumo, a hegemonia do inglês no mundo moderno é resultado de uma confluência entre colonialismo histórico, colonialidade persistente e globalização assimétrica. A forma como a língua é ensinada e concebida ao redor do mundo está ancorada em visões que privilegiam certos modos de falar, certos saberes e certas culturas, em detrimento de outras. Compreender essa interseção entre língua, colonialidade e globalização é essencial para repensar práticas pedagógicas e construir abordagens de ensino que sejam mais plurais, críticas e sintonizadas com as realidades dos estudantes.

### **3 Abordagem decolonial na educação básica**

A proposta de implementar uma abordagem decolonial no ensino de inglês na educação básica brasileira envolve enfrentar uma série de desafios teóricos e práticos. Diferentemente de abordagens tradicionais, como a abordagem comunicativa, que foca na competência linguística e na interação entre falantes, a abordagem decolonial se ancora em uma crítica política e epistemológica ao modo como as línguas são ensinadas, privilegiando a valorização de identidades, saberes e culturas historicamente marginalizadas. Nesse sentido, ensinar inglês sob uma perspectiva decolonial significa questionar a centralidade do inglês “padrão”, desnaturalizar as hierarquias linguísticas e promover práticas pedagógicas que reconheçam os múltiplos repertórios e realidades dos estudantes.

Essa é uma discussão ainda emergente na academia, especialmente no campo da Linguística Aplicada crítica, que nos últimos anos tem se voltado com mais intensidade para os efeitos da



colonialidade nas práticas de ensino de línguas. Consequentemente, muitos professores da educação básica pública brasileira ainda enfrentam dificuldades para incorporar tais perspectivas em sua prática, seja por falta de formação específica em pedagogias decoloniais, seja pela ausência de materiais didáticos que dialoguem com essa abordagem. Além disso, o currículo escolar vigente, em grande parte estruturado a partir de referenciais eurocêntricos, tende a privilegiar conteúdos vinculados a países anglófonos ocidentais, deixando de lado a diversidade de experiências culturais, linguísticas e identitárias que compõem o contexto dos alunos brasileiros.

O sistema educacional atua como uma extensão do sistema colonial moderno, pois, em sua estrutura, carrega raízes eurocêntricas que sustentam ideias e padrões hegemônicos, frequentemente excluindo outras formas de conhecimento e suas maneiras próprias de desenvolvimento. Nesse contexto, torna-se essencial desestruturar e provocar mudanças nas relações acadêmicas, promovendo o que Catherine Walsh define como o movimento de “desaprender para aprender”. Esse processo implica a necessidade de romper com as estruturas eurocêntricas que historicamente definiram o que é considerado conhecimento válido e quem são os sujeitos autorizados a ensiná-lo. Desaprender, portanto, é questionar a ideia de língua como sistema fechado, padronizado e centrado em normas britânicas ou norte-americanas, e aprender é abrir-se para conceber a linguagem como prática situada, relacional e pluriversal — profundamente enraizada nas experiências, identidades e realidades dos sujeitos. Como enfatiza Catherine Walsh (2017, p. 65):

Pensamos esta questão de descolonizar não só noções epistemológicas, técnica, ontológica e existencialmente, mas também os sujeitos e as estruturas; isso é parte do decolonial pensar que não é suficiente liberarmos para sentirmos melhor, para estar felizes neste momento, mas também devemos mudar as estruturas e instituições, incluindo a universidade, para começar a encaminhar tipos distintos de pedagogia.

A decolonialidade deve orientar as práticas educacionais, promovendo a consciência crítica dos alunos sobre as relações de poder no conhecimento. Isso envolve valorizar as culturas, línguas e identidades dos estudantes. No ensino de inglês, implica reconhecer diferentes variedades da língua além da britânica e norte-americana, e refletir criticamente sobre estereótipos e silenciamentos em materiais didáticos.



Essa abordagem busca ressignificar a educação, promovendo um diálogo entre diferentes saberes e experiências que foram marginalizadas. A pedagogia decolonial é vista como um movimento de resistência teórica e prática que desafia as estruturas hegemônicas da educação. A pedagogia decolonial é um conceito que emerge como uma crítica à lógica da modernidade e à sua retórica. Ela busca ressignificar a educação a partir de uma perspectiva que reconhece e valoriza as diversas formas de conhecimento e experiências que foram marginalizadas pela colonialidade. A pedagogia decolonial propõe um repensar crítico e transdisciplinar da educação, promovendo um diálogo entre diferentes saberes e práticas educativas que desafiem as tendências eurocêntricas.

Por outro lado, as tecnologias digitais e técnicas pedagógicas podem abrir novas portas para superar essas dificuldades. O uso de recursos digitais é uma maneira poderosa de acessar conteúdos que refletem uma variedade de culturas anglófonas, ampliando a visão dos estudantes sobre o inglês. Isso permite que conheçam e respeitem diferentes contextos culturais. Ferramentas como vídeos, plataformas interativas e projetos colaborativos online podem potencializar esse movimento, desde que utilizadas de forma crítica e intencional. Não se trata apenas de trocar os meios, mas de transformar os fins. Um projeto de produção audiovisual, por exemplo, pode convidar os estudantes a refletirem sobre suas comunidades, suas línguas locais e suas identidades, articulando tudo isso em práticas de letramento bilíngue. Redes sociais e canais de vídeo como YouTube e TikTok podem ser explorados para que os alunos conheçam e assistam falantes de inglês de diferentes origens, promovendo o reconhecimento da diversidade linguística global.

Adotar uma perspectiva decolonial na educação linguística significa ampliar a compreensão de língua, cultura, identidade e comunicação, superando visões normativas. O inglês deixa de ser visto como algo a ser imitado e passa a ser entendido como um recurso comunicativo passível de ressignificação pelos alunos. As práticas pedagógicas tornam-se dialógicas, construídas a partir das vivências dos estudantes, promovendo sentidos plurais e contextualizados.

Nesse contexto, é essencial reconhecer que o ensino do inglês está profundamente enraizado em dinâmicas de poder globais. Como destaca Pennycook (1994), a expansão do inglês não é apenas a expansão de uma língua, mas também a difusão de um conjunto de discursos que, ao promoverem o inglês, promovem concomitantemente ideais do Ocidente e da modernidade, como progresso,



liberalismo, capitalismo, democracia etc. Dessa forma, é crucial que as práticas pedagógicas utilizem as tecnologias digitais não apenas como ferramentas de ensino, mas como meio para questionar e superar as narrativas hegemônicas, criando oportunidades para valorizar a pluralidade cultural e linguística. Como ele afirma, “é nesse sentido que o mundo é inglês” (Pennycook, 1994, p. 52).

Os currículos e programas de ensino de inglês, tanto na educação básica quanto na formação docente, geralmente privilegiam autores e textos da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, reforçando uma visão normativa e ocidentalizada da língua. Essa abordagem está presente em diferentes contextos educacionais, desde escolas públicas até instituições bilíngues ou internacionais, e também nas licenciaturas em Letras, que frequentemente priorizam produções do centro hegemônico global.

A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade. Mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada (Ortiz, 2006, p. 17).

A crítica aqui é que tais currículos reforçam uma visão limitada e eurocêntrica da língua, desconsiderando a riqueza de literaturas, culturas e perspectivas de falantes de inglês fora do “padrão” global, especialmente nas antigas colônias. A perspectiva decolonial propõe ampliar essas referências, incorporando autores e vozes de regiões historicamente marginalizadas, como África, Caribe, América Latina e Ásia. Essa ampliação vai além da troca de nomes — exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas e dos sentidos construídos em sala de aula. Isso pode envolver, por exemplo, o uso de textos locais em escolas, discussões críticas sobre variedades de inglês em cursinhos, ou debates epistemológicos nos cursos de formação docente. No entanto, incluir novas vozes não basta: é necessário um compromisso crítico e transformador que repense a educação desde sua base ontológica e epistemológica.

Historicamente, o ensino da língua inglesa tem favorecido o inglês “padrão”, principalmente o britânico ou americano, como formas legítimas ou “corretas” de falar e escrever. No entanto, a decolonização questiona essa hierarquia, argumentando que outras variedades de inglês — como o inglês africano, caribenho, indiano — devem ser igualmente valorizadas. Ao tratar das variedades de inglês faladas em contextos pós-coloniais, como os da África, do Caribe ou do Sul da Ásia, é necessário evitar a essencialização linguística com base em categorias nacionalistas. A proposta



decolonial questiona a fixação de sotaques ou modos de falar como representações homogêneas de uma nação. Essa crítica já foi apontada, por exemplo, na problematização dos círculos concêntricos de Kachru (1992), que classificavam os falantes em “círculos interno, externo e em expansão”, contribuindo, inadvertidamente, para uma nova forma de hierarquização linguística.

Portanto, não é apenas a teoria que questiona as hierarquias linguísticas impostas pelo colonialismo — são os professores e pesquisadores que, ao se apropriarem das epistemologias decoloniais, passam a reconfigurar suas práticas pedagógicas. Esses sujeitos buscam compreender a linguagem como fenômeno situado, relacional e pluriversal, promovendo ambientes de aprendizagem que legitimem os múltiplos repertórios dos estudantes, em vez de impor padrões monolíticos baseados em modelos euro-americanos.

Essas variedades carregam a identidade e a experiência histórica de seus falantes, e não devem ser vistas como “subalternas” ou incorretas. Essas variedades representam a identidade cultural e as experiências históricas de seus falantes e, ao serem legitimadas, ajudam a descentralizar o ensino de inglês.

A tecnologia digital, nesse contexto, surge como uma aliada fundamental para realizar essa mudança. Ela permite a criação de ambientes de aprendizado mais inclusivos e interativos, onde diferentes variedades do inglês podem ser exploradas e valorizadas. Plataformas digitais, por exemplo, possibilitam o acesso a conteúdos e materiais de diversas culturas e regiões, proporcionando aos alunos uma visão mais plural do inglês e incentivando o reconhecimento de diferentes sotaques, expressões e contextos culturais.

Dessa forma, o uso de tecnologias digitais no ensino da língua inglesa pode, por um lado, democratizar o acesso a uma diversidade de conhecimentos, práticas linguísticas e repertórios culturais que frequentemente não aparecem nos livros didáticos tradicionais. Ao integrar a tecnologia a práticas pedagógicas que desafiam a hegemonia do inglês “padrão”, é possível promover um ensino mais plural, que valorize diferentes formas de falar, pensar e existir em inglês — ampliando a perspectiva dos alunos e legitimando vozes historicamente marginalizadas no mundo anglófono.

Apesar de oferecerem oportunidades para práticas decoloniais, as tecnologias também podem reforçar ideologias linguísticas dominantes, como o mito do falante nativo e a padronização do



inglês. Plataformas digitais e redes sociais frequentemente promovem modelos normativos, dificultando uma abordagem crítica. Por isso, é fundamental que educadores usem essas ferramentas de forma consciente, questionando os discursos que elas propagam e incentivando os alunos a refletirem sobre diversidade linguística e autoridade discursiva. Assim, a tecnologia pode se tornar aliada de uma pedagogia decolonial que valoriza as múltiplas vozes do inglês no mundo.

#### **4 Papel da tecnologia**

A tecnologia acompanha a humanidade ao longo de sua história. No entanto, o conceito moderno de “tecnologia” emerge com força apenas no final do século XVIII, durante a Revolução Industrial, quando as inovações deixam de ser exclusivas das fábricas e começam a entrar nos lares ao redor do mundo. Desde então, a discussão sobre tecnologia e sua influência na sociedade e na educação tornou-se cada vez mais profunda e complexa, especialmente com a expansão das tecnologias digitais.

As tecnologias digitais oferecem um potencial significativo para o ensino, possibilitando a criação de um espaço de aprendizado que ultrapassa fronteiras físicas e permite a diversificação dos conteúdos abordados. Álvaro Bravo (2010) observa que a tecnologia não é, por si só, boa ou má; seus impactos variam conforme o modo como é empregada, sendo sua utilidade e os benefícios decorrentes determinados pelo uso social que se faz dela. O autor também destaca que tais benefícios não são distribuídos de forma equitativa, o que exige uma análise crítica sobre suas implicações sociais e educacionais. Enquanto alguns grupos podem obter grandes vantagens, outros podem ser desfavorecidos, o que ressalta a necessidade de uma análise crítica sobre a implementação dessas ferramentas no contexto educacional. Álvaro Bravo também enfatiza que os aspectos sociais não devem ser dissociados dos aspectos técnicos e econômicos, pois é o ser humano quem desenvolve a tecnologia e é a ele que seu uso deve beneficiar.

No contexto educacional, especialmente no ensino de inglês, as tecnologias digitais podem ser integradas de forma crítica, desde que sirvam não apenas para diversificar conteúdos, mas também para problematizar os fundamentos que sustentam as práticas pedagógicas tradicionais.



Historicamente, o ensino de inglês tem sido informado por concepções eurocêntricas que tratam a língua como um sistema normativo, estável e pertencente a países centrais, como Reino Unido e Estados Unidos. Nessa lógica, a cultura é frequentemente reduzida a elementos superficiais e padronizados — como datas comemorativas, pratos típicos ou sotaques “aceitáveis” —, apagando as relações de poder que moldam essas construções.

Ao adotar uma perspectiva decolonial, o uso da tecnologia passa a servir não apenas ao pluralismo, mas à crítica das epistemologias hegemônicas e à abertura para outras formas de saber, ser e ensinar. Isso significa, por exemplo, questionar a centralidade do inglês “padrão”, valorizar os repertórios linguísticos híbridos dos estudantes, e criar espaços pedagógicos em que a linguagem seja compreendida como prática social situada. A tecnologia, nesse sentido, pode contribuir para visibilizar vozes historicamente silenciadas, mas apenas se for orientada por uma práxis comprometida com a transformação das relações de poder que estruturam o ensino de línguas.

Em seu artigo “As tecnologias da inteligência, o futuro do pensamento na informática”, Lévy (1993) discute como a tecnologia pode expandir as capacidades humanas, sugerindo que a integração de ferramentas digitais na educação pode potencializar o aprendizado e a criatividade dos estudantes. No entanto, ele também alerta para o risco de uma dependência excessiva das tecnologias, que pode levar à desumanização do processo educacional se a interação humana e a dimensão crítica forem deixadas de lado.

De acordo com Conte, Habowski e Rios (2019), no artigo “Ressonâncias das Tecnologias Digitais na Educação”, enfatiza-se a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias na educação. Os autores argumentam que, embora as tecnologias digitais possam criar ambientes de aprendizado inclusivos, elas também têm o potencial de perpetuar desigualdades e exclusões. Para contrabalançar esses desafios, os autores defendem a construção de espaços de interação e mediação que promovam a participação coletiva e a ressignificação das práticas educativas.

Nesse contexto, plataformas digitais interativas, como Duolingo e Quizlet, oferecem recursos que podem ser personalizados para incluir conteúdos de diferentes culturas anglófonas. Por meio dessas ferramentas, os professores têm a oportunidade de apresentar variações culturais e



linguísticas de países como Índia, Nigéria e Jamaica, ampliando a visão dos alunos sobre a língua inglesa. Essa diversidade é fundamental, pois permite que os estudantes reconheçam e valorizem as ricas tradições culturais que a língua carrega.

O conceito de “inteligência coletiva” proposto por Lévy (1994) destaca que, na era digital, o conhecimento é construído coletivamente e em rede, favorecendo a troca entre culturas e a valorização dos saberes locais. Essa abordagem se alinha ao objetivo de uma pedagogia decolonial, que busca romper com a hierarquização de culturas e saberes. Nesse sentido, propõe-se um ambiente de aprendizado onde diferentes contextos culturais são vistos como enriquecedores e válidos, promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

Redes sociais como YouTube, Instagram e Twitter também servem como fontes de contato direto com falantes de inglês de várias partes do mundo. Os alunos podem seguir influenciadores, educadores e organizações de países como África do Sul e Filipinas, o que permite uma exposição cotidiana a diferentes sotaques, dialetos e contextos culturais. Esse tipo de interação ajuda a valorizar a diversidade linguística e a quebrar a centralização do inglês britânico ou americano como os únicos “modelos” legítimos de aprendizado. Além disso, o uso dessas redes reforça a ideia de que o conhecimento é dinâmico e colaborativo, como argumenta Pierre Lévy (1999) ao discutir como a “cibercultura” desafia as tradições centralizadas de produção e disseminação do saber.

Ferramentas digitais como YouTube e Vimeo oferecem ainda a possibilidade de acesso a vídeos educacionais, documentários e entrevistas que abordam realidades culturais de diferentes países anglófonos. Esses recursos podem ser incorporados no ensino de inglês de maneira estratégica, trazendo para a sala de aula uma variedade de perspectivas culturais que ampliam a experiência dos alunos. Segundo Lévy (1994), o ciberespaço permite a construção de novos saberes ao conectar pessoas e informações, superando as limitações físicas da sala de aula. Aplicado ao ensino de inglês, isso significa que os alunos podem aprender sobre o idioma em contextos que dialogam com a sua própria realidade e que valorizam outras culturas e formas de expressão.

Por fim, o uso de atividades colaborativas online, como videoconferências e projetos em rede, pode permitir que alunos se conectem com estudantes de outras partes do mundo, criando oportunidades para o contato com diferentes práticas culturais e linguísticas. Ferramentas como



Google Classroom, Skype e outras plataformas educacionais digitais viabilizam a partilha de experiências entre estudantes de diferentes contextos. No entanto, é importante reconhecer que essas interações não são, por si só, neutras nem necessariamente simétricas. As trocas culturais promovidas por meio das tecnologias digitais também podem reproduzir desigualdades, exotificações ou reforçar padrões linguísticos hegemônicos.

Essa ambivalência exige que tais práticas sejam mediadas de forma crítica, comprometidas com uma abordagem decolonial da linguagem e da comunicação. Conforme discutido por autores como Duboc e Siqueira (2020), Diniz de Figueiredo (2017), Jordão (2019) e Haus (2024), o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) precisa ser pensado de forma situada e politicamente consciente, especialmente no contexto brasileiro. O que está em jogo não é apenas o inglês como meio de comunicação global, mas os valores, ideologias e relações de poder que circulam junto com ele.

Assim, com o suporte crítico das tecnologias digitais, o ensino de inglês pode deixar de reproduzir a ideia da língua como símbolo de status e superioridade cultural, e passar a promover experiências pedagógicas que reconheçam a multiplicidade dos usos do inglês e legitimem os repertórios locais dos estudantes. Nessa perspectiva, a aprendizagem do inglês deixa de ser uma adequação a modelos externos e passa a ser um espaço de negociação, resistência e reconstrução de sentidos.

Em suma, a introdução de tecnologias digitais no ensino de inglês proporciona visão ampliada do mundo anglófono e favorece uma prática pedagógica decolonial que valoriza a diversidade e a identidade cultural dos estudantes. As tecnologias digitais, como argumenta Pierre Lévy (1999), permitem que o conhecimento seja construído de maneira coletiva e democrática, abrindo caminho para um ensino de inglês que rompe com o eurocentrismo e respeita os múltiplos contextos culturais que compõem o mundo atual.

### **Considerações finais**

A reflexão sobre a colonialidade no ensino de inglês ressalta a necessidade urgente de repensar práticas pedagógicas ainda moldadas por uma visão eurocêntrica e hierárquica da língua. A



adoção de uma abordagem decolonial no ensino da língua na educação básica não apenas respeita a diversidade cultural dos alunos, mas também potencializa suas experiências de aprendizado ao incorporar múltiplas perspectivas. Nesse sentido, reformular currículos para incluir vozes de diferentes culturas anglófonas e valorizar as diversas variedades do inglês torna-se essencial. Essa abordagem reconhece o inglês como uma língua rica e multifacetada, indo além do paradigma centrado no “inglês padrão” associado ao Reino Unido e aos Estados Unidos.

Nesse cenário, a tecnologia emerge como uma ferramenta crucial. Por meio de plataformas digitais, redes sociais e recursos interativos, é possível acessar conteúdos que refletem a pluralidade cultural e histórica do inglês. Esses recursos não apenas democratizam o aprendizado, mas também criam oportunidades para interações entre alunos de diferentes contextos, ampliando horizontes e promovendo a inclusão. Pierre Lévy (1999) aponta que o ciberespaço transforma as interações humanas, permitindo trocas culturais enriquecedoras que podem romper com estruturas hegemônicas no ensino de línguas.

Portanto, transformar o ensino de inglês em uma prática decolonial significa ressignificar a língua: não como um símbolo de prestígio, poder ou superioridade cultural, mas como um meio de comunicação plural, acessível e adaptável às realidades dos sujeitos. Trata-se de deslocar o foco do ensino da normatividade para a agência dos aprendizes, valorizando suas experiências, saberes e repertórios linguísticos.

Entretanto, é importante reconhecer que esse movimento não ocorre de forma neutra nem garantida. Ele se dá dentro de um sistema educacional e sociolinguístico ainda profundamente marcado por relações assimétricas de poder, onde certas variedades de inglês, certos sotaques e certos corpos seguem sendo mais legitimados do que outros. Nesse cenário, o uso consciente das tecnologias digitais e a adoção de uma pedagogia decolonial são estratégias potentes — mas não suficientes por si só.

A pergunta que se impõe é: é possível romper com essas estruturas? Talvez a resposta não esteja em negar sua existência, mas em criar fissuras. Trabalhar com uma pedagogia decolonial implica tensionar essas hierarquias, reconhecer seus efeitos e, ao mesmo tempo, abrir brechas para



outras formas de ensinar, aprender e se relacionar com a língua. Significa transformar a sala de aula em um espaço de escuta, negociação e produção de sentidos que desafiem o modelo hegemônico.

Assim, mais do que preparar os alunos para um mundo interconectado e culturalmente diverso, o desafio é preparar esse mundo para acolher sujeitos diversos — com suas línguas, histórias e identidades. E esse é um trabalho pedagógico e político de longo prazo, feito nas margens, nos desvios e nas micro-revoluções do cotidiano escolar.

#### CRediT

##### Reconhecimentos:

**Financiamento:** Não é aplicável.

**Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Aprovação ética:** Não é aplicável.

##### Contribuições dos autores:

###### **ORIGE, Tayse Barbosa.**

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

###### **SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg.**

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

###### **ROCHA, Luciano Daudt.**

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

#### Referências

BRAVO, Álvaro S. *A nova sociedade tecnológica: da inclusão ao controle social*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Míriam Benites. *Ressonâncias das tecnologias digitais na educação*. Revista Ibero-América de estudos da Educação, (2019) v. 14, n. 1, jan./mar.



Disponível em: [<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11110>]. Acesso em: 02 nov. 2024.

CRYSTAL, David. *A encyclopédia de língua inglesa*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Contexto, 2009.

DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. *Inglês como língua franca em uma perspectiva crítica e decolonial: ILF made in Brasil*. In: SIQUEIRA, Sávio; DUBOC, Ana Paula (orgs.). Língua(s) Inglesa(s) em Perspectiva(s) Crítica(s). Salvador: EDUFBA, 2020. p. 111–132.

DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. Repensando o inglês como língua franca: uma perspectiva brasileira. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 49–59, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cti.2017.151.06>. Acesso em: 6 jul. 2025.

KACHRU, Braj B. *The other tongue: English across cultures*. 2. ed. Urbana: University of Illinois Press, 1992.

GROSFOGUEL, Ramón. *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemocidios del largo siglo XVI*. Tabula Rasa, Bogotá. n 19, p. 31-58, jul-dez, 2013. [<https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/103202/58468>]. Acesso em: 02 nov. 2024.

HAUS, Vanessa Massi. Englishes e práticas linguísticas decoloniais: pensando o inglês a partir da América Latina. Curitiba: CRV, 2024.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Inglês como língua franca crítica: uma agenda possível para o Brasil? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 464–486, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655164>. Acesso em: 6 jul. 2025.

MIGNOLO, Walter. *Desafios decoloniais hoje*. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu, PR, p. 12-32, 2017.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência - O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. 1993

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del sur: contribuciones al desarollo de un concepto*. In CASTRO - GOMÉZ, Santiago, GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más alla del capitalismo global (compiladores)*. Bogotá: siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Ciencias Sociales Comtemporaneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 127-168, 2007. [<https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/103202/58468>]. Acesso em: 02 nov. 2024.



ORTIZ, Renato. 2006. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo, Brasiliense, p. 214.

PENNYCOOK, Alastair. 1994. *The cultural politics of English as an international language*. London, Longman, 365 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 78, p. 3-46, out. 2007. Disponível em: [[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4675957/mod\\_resource/content/1/147\\_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal\\_RCCS78.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4675957/mod_resource/content/1/147_Para%20alem%20do%20pensamento%20abissal_RCCS78.pdf)]. Acesso em: 31 out. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales*. In: ALARCÓN, Tatiana Gutiérrez (y otros 6). *Convergencias y Divergencias: hacia educaciones y desarrollos “otros”*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Centro de Educación para el Desarrollo (CED), 2017. p. 55 - 77. ARTIGO - [<https://www.sbmembra.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3693/2589>]. Acesso em: 02 nov. 2024.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial*. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 1-34, Jan 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 17 nov. 2024.