



# ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS

---

ENGLISH LANGUAGE TEACHING UNDER A  
DECOLONIAL PERSPECTIVE: MULTIPLE PERSPECTIVES

Vicente Aguiar Parreiras<sup>1</sup>

*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*

Adriana Alves Pinto<sup>2</sup>

*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*

Geralda Aparecida do Carmo Schyra<sup>3</sup>

*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*

---

<sup>1</sup> vicenteparreiras@gmail.com

<sup>2</sup> drikaalves2908@gmail.com

<sup>3</sup> gschyra@gmail.com

**Resumo:** Este artigo reflete sobre o ensino de língua inglesa sob a perspectiva dos estudos decoloniais, visando conscientizar e desconstruir influências coloniais no ensino de idiomas (OLIVEIRA, 2012). Destaca-se a importância do reconhecimento do inglês como língua franca, conforme a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2018). Além disso, considera-se a visão colonialista nos exames de proficiência, que reforçam a noção da língua inglesa como estrangeira e sua suposta supremacia. O estudo também discute a aprendizagem da língua inglesa por estudantes em situação de deficiência, sob uma abordagem decolonial. Dessa forma, busca-se contribuir para um ensino mais inclusivo e equitativo.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa; Decolonialidade; Exames de Proficiência; Estudantes em Situação de Deficiência.

**Abstract:** *This article reflects on the teaching of the English language from the perspective of decolonial studies, aiming to raise awareness and deconstruct colonial influences in language education (OLIVEIRA, 2012). It highlights the importance of recognizing English as a lingua franca, as outlined in the BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2018). Additionally, it considers the colonialist perspective in proficiency exams, which reinforce the notion of English as a foreign language and its supposed supremacy. The study also discusses the learning of English by students with disabilities from a decolonial perspective. Thus, it seeks to contribute to a more inclusive and equitable education.*

**Keywords:** *English Language Teaching; Decoloniality; Proficiency Exams; Students with Disabilities.*

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre o ensino de línguas, particularmente o inglês, é atravessada por dinâmicas históricas e socioculturais que remetem ao colonialismo e à colonialidade. Neste contexto, a decolonialidade emerge como uma perspectiva essencial para repensar as práticas pedagógicas e as estruturas de poder que sustentam a hegemonia do inglês. A colonialidade do ser, do saber e da linguagem manifesta-se na naturalização do inglês como língua global e na imposição de padrões de proficiência que desconsideram a diversidade linguística e cultural dos falantes. Assim, este artigo propõe uma discussão em torno do ensino da língua inglesa a partir de uma perspectiva decolonial, problematizando a influência de modelos eurocêntricos na educação linguística.

A educação decolonial propõe uma reflexão crítica sobre as estruturas que perpetuam a colonialidade, promovendo o reconhecimento e a valorização dos saberes historicamente marginalizados. Para tanto, é essencial considerar as

perspectivas dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas, populações negras, mulheres e comunidades LGBTQIAPN+ (OLIVEIRA, 2012). A construção de uma pedagogia decolonial está intrinsicamente ligada às noções de interculturalidade, ecologia de saberes e epistemologias do Sul, elementos que desafiam a hegemonia eurocêntrica e possibilitam alternativas epistemológicas mais inclusivas.

No contexto do ensino de língua inglesa, essa perspectiva se torna ainda mais relevante, dado que o idioma é frequentemente apresentado como uma ferramenta de dominação cultural e econômica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) reconhece a língua inglesa como Língua Franca, enfatizando sua função comunicativa em contextos globais e não apenas como um código associado a países anglofônicos. No entanto, observa-se que exames de proficiência linguística continuam a reforçar padrões coloniais, privilegiando normas e contextos formais que nem sempre refletem o uso real da língua no cotidiano dos falantes.

Dessa forma, este artigo busca discutir o ensino de língua inglesa sob a perspectiva decolonial, abordando tanto as implicações da colonialidade nos exames de proficiência, no status da BNCC como Língua Franca, quanto os desafios da inclusão de estudantes em situação de deficiência. O estudo está estruturado em seções que exploram a relação entre Língua Inglesa e o seu status como Língua Franca na BNCC, os exames de proficiência em Língua Inglesa e o ensino de Língua Inglesa a pessoas em situação de deficiência. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências que fundamentaram a pesquisa.

Neste estudo, propomos a abordagem do ensino de inglês como Língua Franca, em um contexto inclusivo e decolonial. Reconhecemos que ao ensinar uma língua, nos deparamos com um desafio significativo: como ensinar inglês para estudantes, especialmente aqueles com transtornos globais de

desenvolvimento, em uma escola pública, considerando uma perspectiva decolonialista? Ademais, questionamos as questões que envolvem os exames de proficiência de língua inglesa, que são baseados em testes que não refletem o uso da língua no cotidiano dos falantes e sim, aborda temas em sua maioria, mais formais, acadêmicos e que muitas vezes, não foi abordado durante o percurso escolar dos estudantes.

A questão da noção de decolonialidade relacionada aos processos educativos nos remete ao pensamento de Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2021, p. 117), que trabalha com a ideia de “educação como prática de liberdade em oposição a educação bancária” em que o educador ao escolher o conteúdo e depositá-lo na cabeça dos estudantes, os doutrina para aceitar a sociedade opressora. Nesse sentido, sendo a “dimensão da cultura do silêncio, em que o educador bancário escolhe o conteúdo” (FREIRE, 2021, p. 82) e o estudante é o receptor desse conteúdo. Mignolo (2017, p. 08) afirma que o conhecimento

era a ferramenta básica e poderosa usada tanto para controlar a autoridade quanto para ser transferida como mercadoria. O conhecimento na MCP<sup>4</sup> era uma faca de dois gumes: por um lado, era a mediação para a ontologia do mundo, assim como um modo de ser no mundo (a subjetividade); por outro lado, uma vez que o conhecimento era concebido imperialmente como o verdadeiro conhecimento, se tornou uma mercadoria para ser exportada àqueles cujo conhecimento era alternativo ou não moderno, segundo a teologia cristã e, depois, a filosofia secular e as ciências. Essa combinação foi tão suficientemente eficaz, em termos de acumulação de riqueza e poder, que, até o final do século XIX, a China e a Índia tiveram que confrontar o fato de que os homens e as instituições ocidentais as viam como (isto é, construíam o conhecimento de tal modo que chegaram a vê-las como) atrasadas historicamente; e a história, para o Ocidente, era igual à modernidade. Dessa forma, o conhecimento ocidental tornou-se uma mercadoria de exportação para a modernização do mundo não ocidental (MIGNOLO, 2017, p. 08).

---

<sup>4</sup> Segundo Mignolo (2017), MCP= Matriz Colonial de Poder.

Nesse sentido é necessário um maior entendimento do que seria descolonizar e decolonizar, que é o enfoque do nosso trabalho. Para Oliveira decolonizar significa,

então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. [...] DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (OLIVEIRA, 2012 p. 03).

Como afirma Avila (2021, s/n° p.),

o pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados [...], a colonialidade continua presente nas mais diversas formas e, sobretudo, nos discursos reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade (AVILA, 2021, s/n° p.).

Na educação, o peso da colonização se torna ainda mais excludente, o que nos faz retomar os preceitos de Freire sobre o compromisso da escola, que vai muito além de ensinar a ler e a escrever essa é a discussão realizada por muitos autores, decolonizadores, sobre a libertação social, política, cultural e econômica que visa dar respeito e autonomia não só aos indivíduos, mas também aos grupos e movimentos sociais, como o feminismo, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência.

Dering (2021, p. 66), nos recorda que Paulo Freire “aproximou e promoveu diálogos entre os conhecimentos científicos privilegiados aos conhecimentos populares ou culturalmente diversos dos da elite” e como esses conhecimentos dialogam em um ou outro grau em todas as “esferas da sociedade”. Ainda segundo Dering (2021), a escola tem um papel importante na aquisição de

conhecimento, por ser ela o espaço democrático e vivo de possibilidades envolvendo todos os indivíduos e seus diversos saberes e nesse sentido,

a educação enquanto processo de escolarização formal – que, de forma ainda mais cruel, é uma maneira de garantir a não descolonização do ex-colonizado, uma vez que a escolarização brasileira ainda se utiliza da colonialidade do saber para manter um determinado padrão do que se deve ou não estudar, do que é ou não legitimado (...). Então, o fracasso escolar é uma discursivização falaciosa, um modo de culpabilizar a vítima pelo sucesso do projeto de Estado (DERING, 2021, 57).

## 1 LÍNGUA INGLESA E SEU STATUS COMO LÍNGUA FRANCA NA BNCC

Ao analisar a língua inglesa como um idioma que atende às demandas do mundo globalizado, é possível identificar, entre várias terminologias possíveis, a abordagem do inglês como Língua Estrangeira (LE), por considerarmos que a língua inglesa é estranha para os estudantes que, muitas vezes não a reconhecem como tendo uma aplicação prática em suas vidas e a Língua Franca (LF). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que estabelece as diretrizes educacionais do país, propõe o ensino da língua inglesa reconhecendo seu status como Língua Franca:

nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018, p. 241).

Diante disso, a BNCC (BRASIL, 2018) legitima o ensino de inglês como Língua Franca, e como tal, corrobora uma visão decolonial, ao desconsiderar o

inglês como pertencente a um território, a uma cultura ou a uma comunidade de uso da língua nativa. Assim, a BNCC enfatiza o ensino de uma língua em seus contextos de uso *in loco* e que privilegia a interculturalidade, ou seja, o seu uso reconhecendo e respeitando a pluralidade das culturas dos falantes. Além disso, reforça uma concepção de reflexão, incentivando os estudantes a adotarem um posicionamento crítico sobre as diversas maneiras de se ler o mundo.

No entanto, de acordo com Marson (2021), a BNCC reforça a lógica colonial ao estabelecer a língua inglesa como a única e obrigatória no ensino básico de todas as escolas do país. Isso contribui para fortalecer a concepção de hegemonia da língua do colonizador.

A visão colonial, como assevera Kumaravadivelu (2016), é aquela que se limita a produzir, organizar e distribuir conhecimento de acordo com a ótica determinada pelas nações hegemônicas. Alves e Siqueira (2020) ponderam que muitos professores de inglês ainda privilegiam, em sua prática pedagógica, um ensino da língua que se assemelhe à dos chamados “falantes nativos”, especialmente estadunidenses e britânicos. Para romper com essa visão colonial, os autores propõem legitimar a perspectiva de ensino de língua inglesa como Língua Franca, considerando-o um importante espaço de decolonialidade.

O inglês, visto como Língua Estrangeira, é aquele dado como superior ao inglês falado como Língua Franca, é o uso formal do idioma que privilegia a norma dos usuários anglo-centrados e não o uso eficiente de usuários da língua. No contexto do ensino de inglês, a distinção entre Língua Estrangeira (LE) e Língua Franca (LF) é fundamental. O ensino de inglês como LE tradicionalmente segue um modelo que busca a aproximação com os padrões dos falantes anglo-centrados, geralmente britânicos ou estadunidenses. Por exemplo, em muitos cursos de idiomas, os estudantes aprendem estruturas gramaticais e pronúncias baseadas no inglês padrão britânico ou americano, sendo frequentemente avaliados com base em sua proximidade a esses modelos.

O inglês como Língua Franca, segundo Graddol deve “ser ensinado e avaliado conforme as necessidades e aspirações de um número cada vez maior de falantes não nativos que utilizam o inglês para se comunicar com outros não nativos” (GRADDOL, 2006, p. 87). Portanto, o ensino de língua inglesa deve considerar a transnacionalidade, a multiplicidade de usuários da língua de maneira efetiva, pois

[...] a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos (GIMENEZ et al., 2015, p. 594).

Dessa forma, o ensino de inglês como Língua Franca (LF) reconhece o idioma como uma ferramenta de comunicação global, na qual falantes de diferentes nacionalidades interagem sem a necessidade de aderir a um único padrão anglo-centrado. Um exemplo disso ocorre em conferências internacionais ou em ambientes de negócios multinacionais, onde falantes de inglês da China, Brasil e Alemanha se comunicam utilizando o idioma com influências de suas línguas maternas, sem que um único sotaque ou norma gramatical seja considerado superior.

## 2 EXAMES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

A decolonialidade no ensino de línguas implica a desconstrução das hierarquias linguísticas estabelecidas pelo colonialismo e perpetuadas pela colonialidade. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder se expressa na subordinação epistêmica dos saberes locais aos padrões eurocentrados. No ensino de inglês, isso se traduz na primazia das variantes britânica e estadunidense, nos exames de proficiência e na marginalização de variedades periféricas do inglês.

Além disso, a colonialidade do saber (Mignolo, 2011) reforça a ideia de que apenas certas formas de conhecimento são legítimas, resultando na adoção de materiais didáticos e práticas pedagógicas que ignoram o pluricentrismo linguístico. Para que uma pedagogia decolonial seja possível, é fundamental incorporar perspectivas que reconheçam a diversidade linguística e questionem as estruturas de dominação que, historicamente, orientaram o ensino de inglês como língua estrangeira.

A influência de uma visão colonialista da língua inglesa pode ser observada em exames de proficiência linguística, como o TOEFL<sup>5</sup>, IELTS<sup>6</sup>, TOEIC<sup>7</sup>, e os testes de Cambridge, que priorizam as variedades estadunidense e britânica do idioma. Essa supremacia linguística reforça a concepção do inglês como Língua Estrangeira (LE), que, conforme Seidlhofer (2011, p. 173), incentiva os aprendizes a seguir modelos de falantes anglo-centrado “e a aceitar sua autoridade como distribuidores legítimos da língua”. Além das implicações pedagógicas, essa lógica sustenta um mercado multibilionário gerido por instituições estadunidenses e britânicas, que monopolizam a certificação da proficiência em inglês, influenciando políticas educacionais e critérios de empregabilidade em diversas partes do mundo.

A BNCC (BRASIL, 2018) aponta que o conceito de LE já não atende às concepções contemporâneas da língua inglesa e é amplamente criticado por sua visão eurocêntrica, uma vez que o inglês se tornou uma língua globalizada. A diversidade cultural e linguística dos falantes não anglo-centrados exige uma mudança de enfoque no ensino, promovendo o reconhecimento do inglês como uma ferramenta de comunicação intercultural. Ainda segundo Alves e Siqueira (2020), o ensino de inglês como LE reforça a ideia de que os candidatos aos testes

---

<sup>5</sup> Test of English as a Foreign Language.

<sup>6</sup> International English Language Testing System.

<sup>7</sup> Test of English for International Communication.

de proficiência aprendem o idioma principalmente para fins acadêmicos, seguindo padrões normativos rigidamente estabelecidos.

Dessa forma, qualquer variante que não esteja alinhada à norma culta do inglês estadunidense ou britânico é desconsiderada. Os autores enfatizam que a proficiência linguística deve ser ensinada e avaliada com base no contexto local e nas necessidades e identidades individuais dos aprendizes, em vez de ser submetida exclusivamente às normas impostas pelo mercado global de certificação linguística.

### **3 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA**

A discussão sobre a educação de estudantes em situação de deficiência frequentemente ignora a intersecção entre deficiência e colonialidade. Ao analisar a inclusão sob uma perspectiva decolonial, é necessário questionar se as práticas pedagógicas propostas de fato desafiam as hierarquias impostas pelo sistema colonial-moderno. Nesse sentido, uma abordagem decolonial exige o reconhecimento das epistemologias de grupos marginalizados e a valorização de metodologias que atendam às especificidades desses estudantes, garantindo não apenas acessibilidade, mas também autonomia e protagonismo.

Em face do exposto, Pardo (2019, p. 215) reitera que “língua e poder são inseparáveis e que sempre há uma forma de relação de poder entre o opressor e o oprimido.”<sup>8</sup> Partindo-se desse pressuposto, Pardo nos lembra que Freire (1996, p. 13) assevera ao dizer que o papel do professor é o de levar os estudantes a desenvolverem o “pensamento crítico, a curiosidade e a insubmissão.”

Conforme Oliveira (2012), a abordagem decolonial implica não apenas evidenciar o colonialismo que desumanizou os sujeitos subalternizados pela

---

<sup>8</sup> Nossa tradução de: “(...) language and power are inseparable and the unequal power relations between oppressor and oppressed” (PARDO, 2019, p. 215).

modernidade europeia, mas também construir uma crítica teórica à geopolítica do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma prática política que se contrapõe à lógica epistêmica ocidental e à monocultura do saber, ao mesmo tempo em que busca transformar as estruturas institucionais que sustentam a colonialidade, a racialização do mundo e a hierarquização dos saberes. Assim, a pedagogia decolonial emerge como uma ferramenta essencial para a desconstrução da hegemonia eurocêntrica e a promoção de uma educação mais justa e plural. Portanto, segundo Oliveira (2012) pedagogia decolonial é

expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (OLIVEIRA, 2012, p. 03).

Ao refletirmos sobre a diversidade e aquiescemos Oliveira em relação à educação decolonial e à necessidade de promover a equidade na educação, tema cada vez mais presente nos debates educacionais. Tratar os diferentes e acolher a pluralidade em sala de aula, com seus interesses, culturas e formas de aprendizagem, está em consonância com a afirmação de Foucault (2012 *apud* Nunes e Assmann 2000, p. 137) de que "o poder disciplinar presente nas escolas e universidades fabrica os corpos, produz seus comportamentos, assegura sua constante sujeição e impõe-lhes uma relação de docilidade-utilidade". Em semelhante pensamento, Arroyo (2003, p. 33) também questiona: "como pensar currículos, conteúdos e metodologias, como formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos produzem suas existências e seus aprendizados humanos?" o que nos leva a difundir a ideia de "assegurar a educação inclusiva e equitativa e

de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos" (ONU, 2025, s/nº p. ).

O processo educacional é mais desafiador para os estudantes em situação de deficiência, que são marginalizados e silenciados, sendo percebidos como diferentes. De acordo com Souza (2021), o estudante em situação de deficiência

é visto por suas limitações e não por suas potencialidades, falta formação docente inclusiva, o que provoca sentimentos de incapacidade sobre como ensiná-lo, como avaliá-lo e ainda se teme que sua presença em sala "reduza" o nível geral da turma e, em muitos casos, o processo de estimulação cognitiva fica relegado ao trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado — quando a escola o possui (SOUZA, 2021, p. 7).

Dessa forma, analisar os estudantes em situação de deficiência pelo viés da decolonidade é pensar na desconstrução de uma cultura enraizada, em que todos devem se encaixar em um perfil considerado por grupos dominantes como normal. É ressignificar a educação, pois é necessário não homogeneizar os educandos. Não pensar em uma única forma de currículo, pois são estudantes diferentes.

No que diz respeito ao objetivo em questão, é imprescindível promover a inclusão de todos os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, independentemente de terem transtornos de aprendizagem ou não, levando em consideração suas particularidades individuais. Dessa forma, o aprendizado da língua inglesa é definido como obrigatório pela BNCC a partir dos anos Finais do Ensino Fundamental, devendo assim fazer parte do processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes conforme salienta a BNCC

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o

acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2018, p. 241).

Tendo em vista a importância da língua inglesa pelo seu papel na comunicação mundial ao ser utilizada por falantes em contextos culturais e linguísticos em várias partes do mundo, o ensino da língua inglesa pode promover uma inclusão mais global dos estudantes no mundo uma vez que, segundo a BNCC,

(...) o estudo da língua inglesa pode possibilitar (...) a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018, p. 241).

A inclusão global só ocorrerá, verdadeiramente, se houver um traçado de ações que contemple a inclusão efetiva da diversidade e de uma reformulação curricular que ressignifique, *in loco*, ensino e aprendizagem significativos. Entretanto, no caso de estudantes em situação de deficiência não é especificado como pode ser feita essa inclusão no mundo. Os estudantes com deficiência, que ao longo da história têm sido privados da convivência com seus pares e marginalizadas, sendo frequentemente excluídos da sociedade e, conseqüentemente, de seus direitos legais a educação precisam ter sua educação garantida. Dessa forma, há de se pensar na inclusão de todos os estudantes de forma equitativa.

Em seus estudos Boas (2018), relata que em tempos remotos, essas pessoas eram mortas, como na Grécia Antiga, ou segregadas em asilos, ou hospitais mantidos pela Igreja na Sociedade Feudal. Infelizmente, elas eram consideradas

incapazes de viver em sociedade e eram silenciadas. Essa realidade persistiu e, em alguns casos, e ainda persiste até os dias atuais apesar de termos, leis internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e leis nacionais como a LDBEN (1996) e a Lei 13146 (2015) que garantem o direito de acesso das pessoas em situação de deficiência à sociedade e à educação.

No entanto, apesar dessas garantias legais, ainda hoje as crianças (estudantes) com deficiência enfrentam exclusão, sendo frequentemente segregadas em um canto da sala de aula, com pouca interação com seus colegas. Muitas vezes, sua interação se limita ao atendente escolar e à professora da Sala de Atendimento Escolar Especializado <sup>9</sup>. Essas pessoas são vistas, predominantemente, por meio do prisma de seus laudos médicos, que as classificam como deficientes, sendo percebidas com base em sua incapacidade e não no que são capazes de aprender e realizar.

Diante disso, a perspectiva decolonial busca desconstruir ideias e práticas que promovem a homogeneização dos perfis considerados "normais" pelos grupos dominantes, visando capacitar e valorizar as pessoas que aprendem de maneira diversa do padrão estabelecido como aceitável, reconhecendo sua capacidade de atuação na sociedade ao considerar suas limitações.

Mudar essa realidade que busca homogeneizar as pessoas é um processo lento e requer conscientização de toda a sociedade. Ser deficiente ou ser diferente do padrão estabelecido pelos grupos dominantes não deve ser uma condição para a exclusão social, como afirmado por Souza (2021),

Para pensar em uma sociedade menos excludente, é imprescindível considerar as políticas de inclusão na América Latina sob a ótica de uma pedagogia crítica, que reconhece a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas comuns, analisando sob o viés da criticidade os documentos-marco das políticas inclusivas, criados para que se tenha a impressão de que o problema foi resolvido, sob a bandeira da "acessibilidade", mas que deixam evidentes, na prática, as invisibilidades, as exclusões e violências

---

<sup>9</sup> Professora de atendimento especial

sofridas por esses estudantes em escolas e na sociedade (SOUZA, 2021, p. 12).

A heterogeneidade da sala de aula apresenta vários desafios a serem enfrentados por educadores e educandos que interferem no processo de ensino e de aprendizagem e no ensino da Língua Estrangeira para estudantes com ou em situação de deficiência como: o ensino da língua inglesa na escola pública é, muitas vezes, visto como uma matéria apenas para cumprir o currículo, sem ser considerado um ensino viável. Segundo, há a questão de incluir e ensinar o idioma aos estudantes com deficiência, respeitando seus limites. É fundamental desenvolver um ensino de inglês inclusivo que não condicione, não massifique e não resulte em uma falsa inclusão.

Neste sentido a educação inclusiva propõe igualdade no ensino de uma segunda língua, portanto é necessário ensinar a todos os aprendizes, independentemente de terem algum tipo de deficiência intelectual ou não. Conforme aponta Mantoan (2015, p. 71), é preciso

abandonar um modelo de ensino transmissivo e adotar uma abordagem pedagógica ativa, dialógica, interativa e integradora, que se oponha a visões unidirecionais, de transferência unilateral, individualizada e hierárquica do conhecimento (MANTOAN, 2015, p. 71).

Neste sentido, a decolonialidade traz novas possibilidades ao desafio de uma educação mediadora e cidadã na qual estudantes com deficiência possam aprender de maneira significativa e contextualizada, respeitando suas singularidades. A partir dessa perspectiva, a escola deve ir além da simples socialização, garantindo que esses estudantes tenham acesso efetivo ao conhecimento e participem ativamente do processo de construção do saber. Isso implica a criação de estratégias pedagógicas que não apenas os incluam fisicamente no espaço escolar, mas que também promovam o desenvolvimento de sua autonomia, pensamento crítico e protagonismo. Assim, a decolonialidade,

ao questionar hierarquias e formas tradicionais de ensino, possibilita um modelo educacional que reconhece e valoriza diferentes formas de aprendizado, contribuindo para a formação de sujeitos atuantes, críticos e plenamente inseridos na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando uma perspectiva decolonial do ensino de língua inglesa, é de suma importância implementar uma abordagem que promova o ensino do inglês como Língua Franca. Essa perspectiva permite superar a visão tradicional da língua como herança do colonizador, favorecendo a criticidade e a valorização da construção de conhecimentos baseados no reconhecimento da dignidade humana e na superação de estruturas hierárquicas excludentes. Nesse contexto, a abordagem proposta deve estimular reflexões que fomentem o desenvolvimento do pensamento crítico (FREIRE, 1996) sobre práticas políticas, sociais, étnico-raciais e de diversidade de gênero.

Além disso, é preciso repensar os exames de proficiência, que frequentemente reproduzem padrões coloniais e dificultam o acesso de estudantes historicamente marginalizados. Esses testes devem ser reformulados para refletir o uso real da língua em diferentes contextos, ampliando sua função comunicativa e inclusiva.

Por fim, é essencial que a diversidade cultural seja valorizada em suas múltiplas manifestações, utilizando o inglês como meio de comunicação intercultural. Dessa forma, é imperativo que o ensino da língua assegure a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de sua condição física ou psicológica, promovendo uma inclusão efetiva e significativa no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Polyanna Castro Rocha; SIQUEIRA, Sávio. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana*, v. 21, n. 2, p. 169-181, maio-agosto de 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n. 1, p. 28-49, 2003. Disponível em: [<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>]. Acesso em: 10/02/2022.

AVILA, Milena Abreu. *Colonialismo: o precedente da Colonialidade*. 2021. Disponível em: [<https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/#:~:text=O%20pensamento%20decolonial%20se%20coloca,durante%20muito%20tempo%20foram%20silenciados>]. Acesso em: 15/01/2022.

BOAS, Gilmar. *Retrospecto histórico da pessoa com deficiência na sociedade*. Portal Educação. 2018. Disponível em: [<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/retrospecto-historico-da-pessoa-com-deficiencia-na-sociedade/48757>]. Acesso em: 07/01/2022.

BRASIL. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)]. Acesso em: 07/01/2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495>]. Acesso em: 07/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, Brasília, 2018.

DERING, Renato de Oliveira. *A prova de redação do Enem [manuscrito]: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual*. 2021. 220f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiania.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. 1921-1997- 79. ed. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIMENEZ, Telma et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos Recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.

GRADDOL, David. *English next*. London: British Council, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. *The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?* TESOL Quarterly, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* Sumuns Editoria, São Paulo, 2015.

MARSON, Marilice Zavagli. Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade: uma possível discussão com base na BNCC. *REEDUC-UEG*, v. 7, n. 2, mai/ago 2021. Disponível em: [<https://www.praxia.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11455/8300>]. Acesso em: 05/02/2022.

MIGNOLO, Walter. Epistemic Disobedience and the Decolonial Option. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. 1, n. 2, 2011.

MIGNOLO, Walter. *Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade*. Duke University, Durham, NC, EUA. Tradução por Marco Oliveira Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro – RJ, Brasil - RBCS Vol. 32 n° 94, junho/2017.

NUNES, Nei Antonio; Assmann, Silvério José. *A escola e as práticas de poder*. Ed. Perspectiva. Florianópolis, v.18, n.33 p. 135-153, jan./jun. 2000.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *História da África e dos africanos na escola*. Desafios políticos, epistemológicos e identitário para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

ONU- Organização das Nações Unidas. Agenda 2030. In: *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivo 4*, 2025. Disponível em: [<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>]. Acesso em: 28/03/2025.

PARDO, Fernando da Silva. Decoloniality and language teaching: perspectives and challenges for the construction of embodied knowledge in the current political scene. *Revista Letras Raras*. v. 8, n. 3, 2019.

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

SEIDLHOFER, Barbara. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford, UK/China: Oxford University Press, 2011.

SOUZA, Adriana Alves Novais et al. *Interculturalidade e inclusão: uma crítica às políticas de inclusão de surdos no Brasil*. Debates em Educação. UF de Alagoas. Vol.13, Alagoas. 2021.

UNESCO & MEC-Espanha. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 25 de outubro de 2023.

Aprovado em sistema duplo cego em: 02 de dezembro de 2024.