



# A DIMENSÃO EXPERIENCIAL DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AMPLIADA EM LÍNGUA INGLESA: DELINEAMENTOS CONCEITUAIS

---

THE EXPERIENTIAL DIMENSION OF EXPANDED  
ENGLISH LANGUAGE EDUCATION:  
CONCEPTUAL OUTLINES

Diogo Oliveira do Espírito Santo<sup>1</sup>  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*

**Resumo:** A dimensão experiencial da educação linguística em língua inglesa reúne propostas teórico-metodológicas embasadas no translinguajar de sujeitos bi/multilíngues. Assim, neste texto, faço articulações com a translinguagem, com os estudos sobre repertório linguístico, com as opções decoloniais e com pesquisas sobre Inglês como Língua Franca (ILF) para a caracterização das bases epistemológicas dessa dimensão que busca reconceituar o ensino de línguas em lógicas outras. O objetivo, portanto, é delinear os fundamentos de um conceito que não só se pauta nas experiências de sujeitos cujas práticas de linguagem foram/são deslegitimadas por paradigmas modernos/monolíngues, como também se centra na compreensão de que agir por entre línguas e recursos diversos tem potencial disruptivo. Por fim, apresento o impacto dessa

---

<sup>1</sup> diogo.oliveira@ufrb.edu.br.

teorização numa educação linguística ampliada em língua inglesa preocupada não apenas com o saber, mas também com o ser e o sentir de maneira socialmente justa e afetivamente responsável.

**Palavras-chave:** Dimensão Experiencial; Educação Linguística Ampliada; Língua inglesa; Translinguagem.

**Abstract:** *The experiential dimension of expanded language education brings together theoretical and methodological proposals grounded in the translanguaging practices of bi/multilinguals. In this text, I draw connections with translanguaging theorization, studies on linguistic repertoire, decolonial approaches, and research on English as a Lingua Franca (ELF) to characterize the epistemological foundations of this dimension, which seeks to reframe our understanding of contemporary language education through alternative logics. The objective, therefore, is to outline the foundations of a concept that is not only based on the experiences of individuals whose language practices have been and continue to be delegitimized by modern/monolingual paradigms, but also centered on the idea that acting across languages and diverse resources holds disruptive potential. Finally, I present the impact of this theorization on the construction of an expanded English language education concerned not only with knowledge, but also with being and feeling otherwise in a socially just and affectively responsible way.*

**Keywords:** *Experiential Dimension; Expanded Language Education; English Language; Translanguaging.*

## INTRODUÇÃO

Este texto traz um recorte de reflexões desenvolvidas em minha pesquisa de doutoramento em que investiguei performances identitárias on-line de sujeitos bi/multilíngues<sup>2</sup> de países da Ásia e da África (Espírito Santo, 2021). Na ocasião, ao observar suas trajetórias linguísticas e a realidade de seus países de socialização (ex-colônias britânicas e americanas), ficou claro para mim que tanto as línguas quanto as performances identitárias negociadas na grande rede não podiam ser discutidas com base em concepções tradicionais, visto que aquelas formavam, em conjunto, um “complexo de traços de poder”, isto é, uma coleção

---

<sup>2</sup> Embora eu tenha consciência de que a escolha por qualquer termo em detrimento de outro nunca é isenta de crítica, neste texto, adotarei o par “bi/multilíngue” como termo guarda-chuva para me referir a sujeitos que agem no mundo a partir de recursos de mais de uma língua nomeada (inglês, português etc.) como estratégia para a performance de suas identidades. Essa opção se justifica também pela recorrência do termo em obras centrais da teorização translíngue, tais como a de Canagarajah (2013) e a de García e Li (2014).

transitória e situacional de recursos que acumulamos em diferentes experiências como uma estratégia discursiva e social (Blommaert; Backus, 2011).

Conseqüentemente, a compreensão de sujeito bi/multilíngue ligada a sua trajetória experiencial e ao sentimento de se “estar” na linguagem, para além da existência permanente, se apresentava como uma maneira de questionar uma gama de conceitos que há tempos vêm direcionando o nosso olhar na pesquisa e no ensino de línguas. Assim, é na esteira dessas reflexões que proponho pensar em como as experiências com complexos recursos semióticos podem orientar o nosso entendimento do que é língua inglesa e educação linguística na contemporaneidade.

Nesse sentido, este texto se embasa na experiência bi/multilíngue como mola propulsora para o debate sobre língua e educação a partir do que chamo de *dimensão experiencial*, um conceito teórico-metodológico que tanto se baseia nas vozes de sujeitos cujas práticas de linguagem foram/são deslegitimadas por paradigmas modernos/monolíngues, quanto se centra na compreensão de que agir por entre línguas e recursos diversos tem potencial disruptivo.

Tal dimensão é pensada para a análise e discussão de práticas de linguagem que evidenciam experiências coloniais, através de pressupostos que fundamentam o estudo de performances identitárias bi/multilíngues desde outras lógicas. Logo, com o objetivo de apresentar a dimensão experiencial atrelada à educação linguística em língua inglesa, este texto se divide da seguinte forma: nas primeiras seções, faço uma apresentação da noção de repertório linguístico e de sua relação com o conceito de experiência e de língua sob o prisma da translíngua; em seguida, reflito sobre o lugar da teorização decolonial na caracterização da dimensão experiencial; na sequência, debato a necessidade de uma reconceituação do que entendemos por língua inglesa em tempos marcados pelo multilinguismo; e, por fim, articulo os reflexos dessa discussão com uma educação linguística ampliada e afetivamente orientada.

Com isso, este texto delinea os fundamentos de um conceito que busca articular propostas contemporâneas voltadas às vivências bi/multilíngues com os estudos sobre a língua inglesa. Sob o nome de dimensão experiencial, ele procura abrigar discussões que podem ajudar pesquisadores e professores de línguas a lançarem mão de alternativas teórico-metodológicas que desafiam a herança colonial em nossa relação com a existência entre línguas. A translinguagem é a primeira dessas alternativas a ser discutida.

## 1 A TRANSLINGUAGEM PELO OLHAR DOS REPERTÓRIOS EXPERIENCIAIS

O conceito de translinguagem tem ganhado espaço considerável na Linguística Aplicada e Sociolinguística, principalmente através dos trabalhos de García (2009), que o adota para fazer referência às práticas discursivas de sujeitos bi/multilíngues. Devido ao crescente interesse de pesquisadores em descrever e analisar as formas em que os sentidos são construídos através do emprego de diferentes semioses, as premissas que orientam a discussão sobre translinguagem podem ser compreendidas também a partir de outras lentes, como a do plurilinguismo (Conselho Da Europa, 2000), bilinguajamento (MIGNOLO, 2003), bilinguismo flexível (Creese; Blackledge, 2010), metrolinguismo (Pennycook; Otsuji, 2015) e do translinguajar (Lucena; Hall, 2019).

Salvaguardadas as diferenças contextuais das diferentes propostas “trans”, a meu ver, o que as une é o entendimento de que o processo de construção de sentido não está atrelado ao uso de “línguas”, compreendidas como um conjunto finito, discreto e enumerável de recursos linguísticos. Seus autores defendem, ao contrário, que diferentes recursos semióticos estão disponíveis em repertórios (Gumperz; Hymes, 1972), que se estendem por entre e para além das “línguas” e “variedades” que, ao longo dos anos, têm sido associadas a específicos grupos nacionais, territoriais e sociais. Dessa forma, o

conceito de repertório linguístico tem oferecido diferentes lentes a partir das quais podemos investigar como os sujeitos se valem de diferentes recursos para construírem sentido.

O olhar para as práticas de linguagem com foco nos recursos que trazemos para a comunicação tem uma de suas origens nos estudos de John Gumperz e Dell Hymes (1972, p. 20- 21)<sup>3</sup>, que definem repertório como “[...] a totalidade de recursos linguísticos [...] disponíveis aos membros de comunidades particulares”<sup>4</sup>. A partir dessa proposta, o termo repertório passou a ser usado para descrever todas as formas de falar que os sujeitos conhecem e usam em processos comunicativos. Ao trazer a noção de repertório para se refletir sobre a translinguagem e, mais amplamente, sobre a ação da linguagem em tempos de mobilidade, migração e tecnologia digital, Blommaert e Backus (2011; 2013) e Canagarajah (2017) debatem que os repertórios não se desenvolvem linearmente, mas de acordo com a situação comunicativa. Dessa forma, os sujeitos aprendem usos situados de recursos que mudam de acordo com o contexto e com as semioses à disposição. Nesse processo, alguns recursos são permanentes e duradouros, enquanto outros mais temporários e dinâmicos (Blommaert; Backus, 2013).

É por essa razão que muitas das investigações centradas no conceito de repertório se deslocam das “línguas” para os “recursos”. Essa defesa é seguida por Blommaert (2010), que indica que precisamos de um estudo da linguagem de recursos móveis e não de línguas imóveis. Para esse autor, “[...] [n]osso foco, portanto, deveria ser os repertórios, os complexos recursos que as pessoas têm e empregam” (Blommaert, 2010, p. 102)<sup>5</sup> e complementa dizendo que o

---

<sup>3</sup> As traduções de textos em língua que não a portuguesa são de minha responsabilidade.

<sup>4</sup> Do original: The totality of linguistic resources [...] available to members of particular communities.

<sup>5</sup> Do original: Our focus should, therefore, be on repertoires, on the complexes of resources people actually possess and deploy.

multilinguismo deveria ser visto não como uma “coleção de línguas” que os sujeitos controlam, mas como

[...] um complexo de recursos semióticos específicos, alguns dos quais pertencem a uma ‘língua’ convencionalmente definida, enquanto outros pertencem a uma outra ‘língua’. Tais recursos concretos são sotaques, variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades como a escrita – formas de usar a língua em contextos comunicativos particulares e esferas da vida, incluindo as ideias que as pessoas têm sobre tais formas de uso, suas ideologias linguísticas [...] (Blommaert, 2010, p. 102)<sup>6</sup>.

Com base nessa afirmação, torna-se possível sugerir que todos somos potencialmente bi/multilíngues, uma vez que o repertório não trata apenas de “línguas”, mas das maneiras reais de se negociar sentido a partir delas e de outros recursos.

Outros estudiosos que se embasam na ideia de recursos móveis são Pennycook e Otsuji (2015), através da noção de repertórios espaciais. Para esses autores, a compreensão de repertório como recursos disponíveis demanda uma consideração das diversas línguas e de todo o entorno semiótico que modela e é modelado pelas nossas ações. Pennycook e Otsuji (2015) estão interessados, assim, nas relações entre os sujeitos e os recursos espaciais que participam da construção de suas práticas situadas.

Já as contribuições de Megale e Liberali (2020) avançam na caracterização do que entendo por repertório desde uma mirada experiencial. A partir da proposta de patrimônio vivencial, essas autoras defendem que

[...] os repertórios parecem nos permitir documentar as trajetórias percorridas pelos sujeitos: as oportunidades, os limites, as desigualdades que vivenciaram, os ambientes de aprendizagem que tiveram (ou não) acesso,

---

<sup>6</sup> Do original: a complex of specific semiotic resources, some of which belong to a conventionally defined ‘language’, while others belong to another ‘language’. The resources are concrete accents, language varieties, registers, genres, modalities such as writing – ways of using language in particular communicative settings and spheres of life, including the ideas people have about such ways of using, their language ideologies.

seus movimentos através do espaço físico e social e seu potencial de agência em disputas sociais específicas (Megale; Liberali, 2020, p. 66).

Com isso em mente, não seria inadequado atrelar a ideia de patrimônio vivencial ao próprio conceito de experiência como desenvolvido por Miccoli e Vianini (2015), para as quais a experiência é concebida como inerentemente dual, isto é

[...] além de seu aspecto vidual e subjetivo, pois o que acontece, acontece a alguém em particular, a experiência possui, ao mesmo tempo, um lado coletivo, de natureza social – o que acontece, acontece em contextos sociais. Além disso, as experiências influenciam e modificam tanto quem vive a experiência quanto os contextos em que as experiências acontecem (Miccoli; Vianini, 2015, p. 154-155).

Importante destacar que o interesse pela experiência e suas implicações nas relações sociais e, principalmente, na educação, não é novo. Nesse campo, são referências os estudos de Kolb (1984) sobre ensino experiencial que, por sua vez, retomam a Teoria da Experiência de John Dewey (1978), uma abordagem que foca na construção de conhecimento por meio da experiência e da aplicação prática. Na educação de línguas, a aprendizagem experiencial se embasa no princípio de que se aprende de forma significativa a partir do envolvimento em projetos e tarefas que se assemelham ao que fazemos fora da sala de aula, o que expressa o esforço de se enxergar a educação e a língua em uso como atividades sociais.

Outro nome de destaque nessa discussão é o de Jorge Larrosa, educador espanhol para o qual a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21). Segundo o autor, compreender a potência da experiência na educação abre brechas para uma linguagem livre de amarras positivistas e saberes quantificáveis, mensuráveis e manipuláveis. Para Larrosa (2011), tal linguagem deve ser sensível, corporificada e atravessada de exterioridade e de alteridade. Por fim, estar aberto à experiência no campo educativo, significa “[...] reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de

habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos” (Larrosa, 2011, p. 24).

É pensando nessas contribuições que, aqui, ao me reportar aos repertórios que são manejados pelos sujeitos em suas práticas comunicativas, os chamarei de *repertórios experienciais*, isto é, um processo linguístico-identitário vivo que emerge da nossa existência. Tal conceito se afasta da ideia de que as línguas são sistemas fechados e a de que os repertórios são meramente linguísticos, já que ao ligar repertório à noção de experiência, podemos considerar as desigualdades e as diferenças de poder que os recursos semióticos podem forjar. Face ao exposto, ao inserir o sujeito que experiencia em uma outra ordem epistemológica e ética, ou, nas palavras de Larrosa (2002, p. 26), um sujeito que se expressa “produtivamente em forma de saber e em forma de práxis”, o repertório experiencial nos permite vislumbrar formas de conhecimento e existência que se constroem para além dos quadros de referência impostos por matrizes coloniais de poder. No bojo dessa discussão, as opções decoloniais<sup>7</sup>, como veremos a seguir, podem contribuir com esses novos pontos de partida.

## 2 A DIMENSÃO DECOLONIAL DAS EXPERIÊNCIAS

Além das discussões emergentes sobre repertório linguístico, a dimensão experiencial, como aqui defendida, tem nos chamados estudos, opções ou pensamentos decoloniais uma de suas bases. Essas propostas estão ligadas, principalmente, a uma rede de pesquisadores latino-americanos, caribenhos e latinos, conhecida como grupo “Modernidade/ Colonialidade”, integrado por Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómes,

---

<sup>7</sup> Assim como Walsh (2009), entendo que o termo decolonial marca uma distinção com o de descolonial, em seu sentido clássico, visto que o primeiro não diz respeito a uma tentativa de desfazer o colonial ou revertê-lo, superando o momento colonial pelo pós-colonial, mas indica uma transgressão de normas pré-estabelecidas de se fazer pesquisa e de se pensar o mundo, implicando, portanto, uma luta contínua. Por esse motivo, ao longo deste texto, farei opção pelo termo decolonial e seus pares decolonialidade/decolonizar.

Catherine Walsh e Nelson Maldonado-Torres, para citar alguns, cujo interesse recai na busca de alternativas ao pensamento monocêntrico e ocidental de produção de conhecimento.

Segundo Mignolo (2008), projetos de cunho decolonial não podem ser construídos sobre categorias e premissas das ciências modernas/ocidentais, já que, para esse autor,

[a] colonialidade<sup>8</sup> e de-colonialidade introduzem fraturas tanto nos projetos eurocêntricos da pós-modernidade e no projeto da pós-colonialidade, extremamente dependente do pós-estruturalismo na medida em que Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida têm sido reconhecidos como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabha. Decolonialidade começa a partir de outras fontes. Da virada de-colonial já implícita em *Nueva corónica and buen gobierno* de Waman Puma de Ayala; na crítica de-colonial e ativismo de Mahatma Gandhi; na fratura do marxismo em seus encontros com legados coloniais nos Andes, articulados por José Carlos Mariátegui; na radical mudança política e epistemológica promovida por Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros. A virada de-colonial, em outras palavras, é um projeto de desligamento (Mignolo, 2008, p. 452, grifos do autor).

O que Mignolo advoga com a sua proposta de desligamento (*de-linking* ou *desprendimiento*) é um movimento em direção à política geo-histórica do corpo que denuncia a pressuposta universalização de uma etnicidade específica (política do corpo), localizada em uma parte específica do planeta (geopolítica), isto é, na Europa. Portanto, o *desprendimiento* se configura como uma virada epistêmica rumo a uma outra universalidade.

Devido ao seu foco numa configuração biográfica de gênero, religião, classe, etnia e língua, as epistemologias modernas ocultaram outras maneiras de pensar, sentir e agir; e é por esse motivo que o pensamento decolonial foca no ato

---

<sup>8</sup> O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000) introduziu o conceito de colonialidade, que tem sido central nos estudos decoloniais, a partir da diferença deste com a noção de colonialismo. Assim, este último diz respeito a situações coloniais impostas pela presença de uma administração colonial, enquanto aquele se refere à continuidade das formas coloniais de dominação (GROSFOGUEL, 2008).

enunciativo, uma vez que para ser operacionalizado, ele deve propor alternativas a partir de enunciações negadas pelo domínio e hegemonia da geopolítica do conhecimento ocidental. Para tanto, o pensamento decolonial se volta para o lócus da enunciação, isto é “[...] o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala [...]” (Grosfoguel, 2008, p. 119). Outrossim, para Baptista (2019, p. 127):

[...] [o] lócus de enunciação remete a um espaço sócio histórico de enunciação, a partir do qual os sujeitos subalternizados, no âmbito da colonialidade/modernidade, podem alcançar representatividade e, conseqüentemente, instaurar uma perspectiva outra de conhecimento como enunciadores [...].

Com isso em mente, o lócus de enunciação busca deslocar o paradigma a partir do qual as perspectivas são pensadas e se mostra, conforme aponta Veronelli ([2015] 2021 p. 83), como “[...] um espaço para perspectivas epistêmicas e experiências outras que emanam de uma multiplicidade de subjetividades que a relação modernidade/colonialidade ignorou, deslocou e subalternizou intencionalmente a nível global”.

Assim, a dimensão experiencial aqui proposta se engaja com estudos que problematizam os reflexos do colonialismo na linguagem e na existência humana, comumente entendidos nas formas de colonialidade da linguagem e do ser, com ambas operando como processos de desumanização das populações colonizadas e afetando a lógica da percepção que tais sujeitos têm de si e de suas formas de expressão.

Desse modo, mover-se por uma dimensão experiencial significa revelar o lado colonial e monolinguageiro da linguagem, isto é, a ideia “[...] de que os colonizadores-colonializadores têm linguagem, assim como, [a] de que os colonizados-colonializados<sup>9</sup> carecem dela [...]” por não terem “expressividade

---

<sup>9</sup> Veronelli, embasada em Noboa (2005, p. 95), usa este tandem para “referir-se à diferença e relação entre situações de colonialismo no sentido estrito e situações coloniais em tempos em que tais administrações coloniais desapareceram quase por completo do sistema-mundo capitalista, ou seja, situações de colonialidade”.

valorizada do ponto de vista eurocêntrico” (Veronelli, [2015] 2021, p. 92). Ademais, tal dimensão busca trazer à tona os efeitos da colonialidade nas experiências vividas que produzem matrizes hegemônicas orientadas “[...] por composições binárias homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual” (Cadilhe, 2022, p. 241).

Portanto, a dimensão experiencial das práticas de linguagem pela perspectiva decolonial significa considerar estratégias que escancaram não apenas os efeitos da colonização em nossas subjetividades, mas também as contribuições de grupos racializados e de subjetividades colonizadas na produção de conhecimento e pensamento crítico (Maldonado-Torres, 2007). Nesse sentido, a dimensão experiencial, como atitude face às práticas comunicativas de nossos tempos, encontra na translíngua um meio de revelar as ideologias monolíngues que estão por trás da ideia moderna de se falar, escrever e pensar em uma só língua (MIGNOLO, 2003), tendo como seu alicerce as experiências, por entre línguas, de sujeitos bi/multilíngues. Tal relação será detalhada a seguir.

### 3 UM PENSAMENTO OUTRO EM LÍNGUAS OUTRAS

García e Alvis (2019) expandem o potencial da dimensão experiencial para o estudo da linguagem quando apontam que as opções decoloniais focam na construção de conhecimento que a colonialidade relegou à invisibilidade, através do que Santos (2007) chama de “pensamento abissal”. O “pensamento abissal”, assim, põe em questão que, embora os sujeitos do Sul não tenham seus conhecimentos e práticas de linguagem validadas e reconhecidas, eles (re)existem em terrenos contra-hegemônicos de tensão e resistência (García; Alvis, 2019). Esses sujeitos pensam e agem desde um lócus enunciativo ou pensamento liminar/fronteiriço outro (Mignolo, 2003).

Com isso em mente, por transcender as barreiras intelectuais que foram criadas a partir de interesses ocidentais e modernos, o pensamento fronteiriço tem o potencial de decolonizar epistemologias cúmplices da formação dos Estados-nação e da noção de língua e identidade como algo dado e pré-existente. Logo, como nos diz Mignolo (2003, p. 339): “[...] ‘[u]ma outra língua’ é a condição necessária para ‘um outro pensamento’ e para a possibilidade de ultrapassar a defesa das línguas e das ideologias nacionais”. É esse “pensar outro” que faz a dimensão experiencial da translinguagem encontrar na *mestiza consciousness* (consciência mestiça), da chicana Gloria Anzaldúa (1987), uma possibilidade de enxergar o bi/multilinguismo como uma forma de subversão da lógica colonial. Para Anzaldúa, o falante bilíngue ocupa uma posição de fronteira onde suas línguas e culturas colidem. Assim, ainda para a autora, “nós somos nossa língua” e desenvolvemos nossa consciência mestiça a partir “da transferência dos valores culturais e espirituais de um grupo para outro” (Anzaldúa, 1987, p. 78)<sup>10</sup>. Desse modo, a translinguagem opera nas frestas da capacidade de aceitar as ambiguidades e contradições de nossa existência e da possibilidade de navegar por múltiplas línguas e culturas como um ato identitário. Assim, é dessa posição *mestiza* “entre línguas” que o conceito de dimensão experiencial nos permite entender o sujeito bi/multilíngue como aquele “[...] situado em um espaço em que representações alternativas e enunciações podem ser construídas, [onde] histórias enterradas são libertadas e conhecimentos alternativos e contraditórios são produzidos” (García; Leiva, 2014, p. 204)<sup>11</sup>. Conforme foi possível observar até aqui, a relação simbiótica entre translinguagem e decolonialidade impulsionou um movimento de reflexão sobre nossa existência e experiências com as línguas. Não diferentemente, esse diálogo tem levado linguistas aplicados

---

<sup>10</sup> Do original: of the transfer of the cultural and spiritual values of one group to another.

<sup>11</sup> Do original: situated in a space where alternative representations and enunciations can be generated because buried histories are released and alternative, conflicting knowledges are produced.

a propor, por exemplo, conceitos de língua inglesa que sejam responsivos a uma postura questionadora do eurocentrismo que invisibiliza comunidades diversas fora do Norte global. Um olhar mais cuidadoso sobre essa questão será oferecido na sequência.

#### 4 O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: DO NORTE AO *MADE IN BRAZIL*

Pesquisas sobre a linguagem, de maneira mais ampla, têm absorvido discussões sobre superdiversidade (Vertovec, 2007), mobilidade (Canagarajah, 2017) e globalização (Blommaert, 2010) como um indicativo da necessidade de se investigar o mundo contemporâneo como marcado pela diversificação da diversidade (Hollinger, 1995). Estudos sobre a língua inglesa não ficaram imunes a tal realidade. Muito pelo contrário. Eles são centrais na problematização dos efeitos desses fenômenos que colaboraram para elevar o inglês ao *status* de língua global (Crystal, 2003). Com isso, da tentativa de melhor capturar essa influência nas novas formas de comunicação e na educação linguística em língua inglesa emerge o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF).

Após mais de duas décadas de investigação, o campo do ILF foi e tem sido orientado por diferentes perspectivas. Jenkins (2015) oferece uma visão geral dessas e destaca o que parece ser o fio condutor do que ela chama de terceira fase do ILF, em que ele “é concebido dentro de um quadro de multilinguismo (em contraste com o multilinguismo dentro de um quadro de ILF)” (Jenkins, 2015, p. 75)<sup>12</sup>.

Ao deslocar o foco da língua inglesa *per se* para as situações multilíngues, Jenkins (2015, 2018) busca ressaltar os repertórios em que recursos linguísticos de outras línguas são usados em combinação com o inglês. Desse modo, essa terceira fase dos estudos do ILF diz respeito “a contextos comunicativos multilíngues nos quais o inglês é conhecido por todos os presentes e, portanto, está sempre

---

<sup>12</sup> Do original: is conceived as within a framework of multilingualism (versus multilingualism within a framework of ELF).

potencialmente ‘em jogo’, independentemente de ser realmente usado” (Jenkins, 2015, p. 74)<sup>13</sup>. Tal percepção representa uma evolução em definições anteriores cujo foco se centrava na quantidade e na frequência com que a língua inglesa era usada em interações de ILF. Ademais, agora, a língua deixa de ser vista como o único meio de comunicação entre falantes de diferentes primeiras línguas (Seidlhofer, 2011) e passa a ser encarada como mais um recurso disponível para a construção de sentido (Jenkins, 2015).

Essa mirada ao multilinguismo, no entanto, já havia sido destacada por Pennycook (2010) e Canagarajah (2007; 2013). Denominando tal prática de Língua Franca Inglês (LFI) (tradução livre de *Lingua Franca English - LFI*), Pennycook (2010) afirma que a distinção entre Inglês como Língua Franca e Língua Franca Inglês é de grande importância, pois enquanto o primeiro se volta para um entendimento de uma língua pré-existente que é usada por diferentes falantes, o segundo sugere que o LFI emerge do contexto de uso.

Assim, o inglês passa a ser concebido como uma língua co-construída em situações específicas de comunicação, atendendo a propósitos sociais distintos e concebendo as regras linguísticas que regem seus usos como locais e emergentes. Segundo Jenkins (2018, p. 7)<sup>14</sup>, então, o inglês deve ser entendido como uma multilíngua franca (IMF), isto é, dentro de um paradigma que “reduz a centralidade do inglês no ILF e foca mais no multilinguismo da maioria dos usuários”.

Embora a noção de inglês como uma multilíngua franca possa trazer novos olhares para o lugar dessa e de outras línguas na comunicação intercultural, é através da perspectiva *made in Brazil* que as relações entre decolonialidade e dimensão experiencial se tornam mais visíveis. Jordão (2023),

---

<sup>13</sup> Do original: multilingual communicative settings in which English is known to everyone present, and is therefore always potentially ‘in the mix’, regardless of whether or not, and how much, it is actually used.

<sup>14</sup> Do original: reduces the size of English in ELF and focuses more on the multilingualism of most ELF users.

Duboc (2019) e Duboc e Siqueira (2020) contribuem com essa discussão quando destacam a necessidade de um compromisso ético voltado à justiça social, preocupação essa que parecia faltar, até então, em problematizações sobre língua franca. Para esses autores, o conceito de *ILF feito no Brasil* pode preencher (como também evidenciar) tal lacuna, por propor “uma resposta local conectada a como pessoas específicas, em sua corporalidade, têm sido afetadas por práticas coloniais violentas na área do ILF” (Jordão, 2023, p. 5)<sup>15</sup>.

Em uma crítica contundente à maneira como os estudos são “reconceituados” por Jenkins (2015), na terceira fase do ILF, Duboc e Siqueira (2020) discutem que *ILF feito no Brasil* representa uma longa e esperada ruptura onto-epistemológica com o *rationale* eurocêntrico, se configurando, portanto, como resultado de um diálogo intenso com as Epistemologias do Sul (Santos; Meneses, 2010), com áreas “críticas” da Pedagogia, dos Estudos de Letramento e da Linguística Aplicada, e com os princípios freireanos. Isto posto, os interesses de investigação ultrapassam uma mera adequação do ILF às discussões sobre mobilidade e translinguagem, já que para esses autores, o *ELF made in Brazil* se centra na

intrínseca relação entre língua, política e poder, envolvendo temas como sujeito, identidade, cultura, cosmopolitismo subalterno, colonialidade, imperialismo, translinguagem/práticas translíngues, letramentos transnacionais, entre outros (Duboc; Siqueira, 2020, p. 312-313)<sup>16</sup>.

Desse modo, me parece adequado relacionar a dimensão experiencial a uma visão de língua inglesa corporificada e localmente situada, tal como propõe esses autores, visto que essa perspectiva encontra nas vozes do sul (Moita Lopes, 2006) seu ponto de partida para ação e reflexão.

---

<sup>15</sup> Do original: a local response connected to how specific, embodied people have been affected by violent colonial practices in the area of ELT.

<sup>16</sup> Do original: intrinsic relationship between language, politics, and power, themes involving subject, identity, culture, subaltern cosmopolitanism, colonialism, coloniality, imperialism, translanguaging/translingual practices, transnational literacies, among others.

Face ao discutido, é possível perceber que a necessidade de uma reconfiguração nos estudos sobre ILF *vis-à-vis* às noções de multilinguismo, translinguagem, repertório linguístico e decolonialidade motivou a adoção de olhares alternativos para o que conhecemos como língua inglesa hoje, abrindo caminhos para pensarmos a construção de uma dimensão teórico-metodológica orientada por esse diálogo. Assim, indico os seguintes pontos como cruciais para a compreensão da ideia de língua inglesa pelo olhar da dimensão experiencial, tendo em vista que ela:

- a) se pauta nas experiências de sujeitos cujas práticas de linguagem foram silenciadas pelo monolinguismo e ocidentalismo europeu;
- b) concebe a língua inglesa apenas como mais um recurso disponível em repertórios linguísticos para a construção de sentido em encontros multilíngues;
- c) entende que as práticas comunicativas se moldam às situações de interação e aos propósitos sociais dos sujeitos, e que, por isso, devem ser interpretadas como emergentes e não como tributárias de normas e formas linguísticas pré-existent;
- d) evidencia o fato de a língua inglesa estar sempre *potencialmente misturada*, podendo assumir formas que colocam em xeque perspectivas que enaltecem a pureza e separação das línguas.

Conforme podemos observar, muito se tem debatido sobre a natureza multilíngue do inglês. Conseqüentemente, tais reflexões chegaram ao campo da educação linguística, espaço em que o ILF, como um fenômeno “‘glocal’, fluido, descentrado, emergente, complexo, híbrido, impuro, profundamente intercultural, permeado de forma ampla por práticas translíngues [e] interações multilíngues” tem o potencial de “desconstruir muitos dogmas e práticas arraigadas” (Siqueira, 2025, p. 91). Embora se apresentem como promissoras, acredito que essas teorizações, para serem efetivas, precisam vir acompanhadas

de um deslocamento do nosso olhar frente a todo o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na contemporaneidade. As discussões sobre educação linguística podem colaborar com esse cenário.

## 5 A DIMENSÃO EXPERIENCIAL DAS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES EM UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AMPLIADA

Segundo Ferraz (2018), ensinar uma língua e educar linguisticamente são práticas distintas. Para esse autor (2018, p. 93), ensinar “significa, mesmo em tempos contemporâneos, ‘passar’ o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos”, enquanto educar envolve revisitar esse “ensinar”, considerando os novos papéis que as línguas desempenham em diferentes contextos. Ferraz (2018, p. 93) discute, então, que educação linguística em língua inglesa “significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas” e “fomentar a produção de conhecimentos e criticidade”. O que o autor propõe com sua definição de educação linguística, portanto, é uma ampliação da maneira como as línguas e a educação são concebidas, de modo a trazer à tona o entendimento de que todas “as teorizações/fundamentações, as formações docentes, as metodologias e métodos [e] as práticas pedagógicas [...] estão baseadas em alguma visão epistemológica e ontológica” (Ferraz, 2019, p. 23).

Nos moldes da discussão trazida acima e ecoando a defesa de Cavalcanti (2011, 2013), entendo que uma visão ampliada de educação deve ter como mote a problematização da própria educação de professores, uma vez que é com eles que a educação linguística ganha seus contornos. Sobre isso, Cavalcanti (2013) nos diz que o professor precisa “subverter o ensino”, indicando a necessidade de ele se orientar por outras histórias, experiências e conhecimentos. Nesse sentido, então,

[a] educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco, para incluir os estudos de letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e de práticas translíngues (Cavalcanti, 2013, p. 226).

Com isso, Cavalcanti apresenta as bases teóricas de uma educação linguística ampliada alinhada à proposta de uma dimensão experiencial, uma vez que a defesa das práticas translíngues e da noção de um educador socialmente engajado se alinha à tentativa de decolonizar as grandes narrativas modernas, que ainda subjazem nossos currículos e ações pedagógicas. Além disso, é uma forma de acentuar a interculturalidade que perpassa toda nossa relação com o mundo, o que nas palavras de Mendes (2022, p. 125),

[...] representa uma dimensão mais ampla da democratização do acesso às línguas, maternas e estrangeiras/segundas, e inclui não apenas o processo de ensino-aprendizagem de línguas em si, mas também a formação de professore(a)s, o desenvolvimento de currículos, o desenho de materiais instrucionais, os processos de avaliação e certificação e as políticas linguísticas criadas, em contextos institucionais ou não, para a promoção e a valorização das línguas, para o ensino-aprendizagem de línguas, para a formação de novo(a)s professore(a)s, entre outros aspectos.

Uma educação linguística ampliada, tal como pensada aqui, deve também pressupor ações decoloniais que priorizem o corpo, as subjetividades e as emoções como centrais para se repensar as experiências de vida e a ação política (Walsh, 2019). Assim, quando defendo uma educação linguística ampliada em língua inglesa com base na experiência, me alinho a uma proposta de pedagogia decolonial, isto é, uma forma de conhecimento que tem sua razão de ser nos corpos individuais e coletivos e nas experiências subjetivas e emocionais, com vistas à integração do que a modernidade dicotomizou e hierarquizou: corpo e mente, emoção e razão, individualidade e coletividade (Walsh, 2019). Nesse sentido, Walsh contribui com o debate quando defende uma educação linguística decolonial não preocupada apenas com o saber, mas também com o cuidado do

ser e do sentir de maneira socialmente justa e afetivamente responsável.

Essa postura dialoga, sobremaneira, com as discussões de Morgan, Rocha e Maciel (2021, p. 344-345)<sup>17</sup>, para os quais a afetividade se apresenta como uma possibilidade de nos colocarmos abertos a “uma nova lógica, a uma nova forma de sentir o mundo; no sentido de ruptura com formas hegemônicas de saber, de educar, de aprender”. Para esses autores, é imperativo discutir a educação linguística contemporânea a partir do “poder disruptivo do afeto”. Logo, uma educação linguística ampliada atrelada à dimensão experiencial das práticas comunicativas contemporâneas representa um esforço para superar os efeitos das colonialidades, que pregam a separação do sujeito do sentir, do saber e do viver. Foi com esse pensamento em mente que, em outro momento (Espírito Santo, 2025), propus a translíngua como uma estratégia político-afetiva potente na (re)consideração do sujeito de forma holística em nossas preocupações com a educação linguística. Fundamentado em García (2020) e em Sánchez e García (2022), discuti que a translíngua abre brechas para a ideia de língua não perpassada apenas pelo linguístico, já que ela trata de uma conexão social que torna possível a atuação conjunta de corpo e da mente na integração das práticas de linguagem.

Para além das propostas teóricas que emergem dos conceitos supracitados, tenho observado que ações práticas voltadas à inclusão desses na educação linguística têm sido, felizmente, cada vez mais crescentes, o que demonstra uma abertura a epistemologias outras no campo aplicado no Brasil. Silva e Espírito Santo (2023), por exemplo, se inserem nesse grupo ao investigarem o impacto do paradigma monolíngua em narrativas de professores de inglês que atuam com ensino a distância. Orientados pela noção de *sensibilização translíngua* no ensino e na formação de professores, esses autores defendem a “criação de espaços em que todo(a)s possam compartilhar suas

---

<sup>17</sup> Do original: a new logic, a new way of sensing the world; new in the sense of rupture with hegemonic forms of knowing, of educating, of learning.

experiências e práticas afetivas a partir dos repertórios que mobilizam para fazerem sentido”, como uma maneira de denunciar os modos a partir dos quais as “ideologias monolíngues ainda se encontram emaranhadas aos meios comunicativos e às práticas de professore(a)s de línguas” (Silva; Espírito Santo, 2023, p. 128). Também com foco em narrativas de professores, Neves e Aires (2024) discutem os efeitos das práticas translíngues na constituição identitária e nas práticas pedagógicas de uma professora de inglês, em uma escola indígena Pataxó, na Bahia. Embasadas nos Estudos Culturais, na Psicanálise e na translinguagem, as autoras investigam ideologias linguísticas que emergem de contextos interculturais de ensino. Assim, por meio do que chamam de *letramento decolonizante*, as autoras problematizam atitudes sobre a língua inglesa em comunidades indígenas, que se deslocam, ora por posições de rejeição e resistência por parte dos alunos, ora por práticas que buscam oferecer discursos e perspectivas outras sobre as línguas. Através da imbricação de saberes e posturas teóricas, Neves e Aires (2024, p. 155) concluem que o estudo de práticas pedagógicas pelo olhar da translinguagem oferece “possibilidade de distanciamento de padrões homogeneizadores em favor de outra ecologia de saberes em consonância com identidades e epistemes culturais abertas que falam e escutam entre si”.

Em linhas semelhantes e ressaltando a necessidade de uma escuta ativa e corporificada no ensino de língua inglesa, Kawachi, Rocha e Maciel (2022, p. 38) apresentam uma ação pautada na educação linguística afetiva transformadora, realizada “através de um constante e dinâmico exercício de aprofundamento de nossa curiosidade epistemológica, que permite a criticidade ser experimentada em todo seu potencial de resistência e de renovação social”. Por meio da proposta do Letramento Crítico-Afetivo, esses autores problematizam o lugar do afeto na condução de aulas de língua inglesa com professores em formação e advogam pela construção de alianças pautadas na amorosidade freireana. Assim, Kawachi, Rocha e Maciel (2022, p. 49) propõem a afetividade como uma alternativa crítica

ao enfrentamento “da colonialidade que atravessa e sustenta discursos autoritários das mais variadas ordens, em uma sociedade marcadamente antidemocrática e opressora”.

Trabalhando com trans-identidades e linguagem inclusiva, Mizan e Ferraz (2023) também contribuem com estudos alinhados a uma perspectiva de educação linguística ampliada, como os aqui apresentados. Para isso, os autores discutem o potencial de uma atitude decolonial na análise e na proposição de paisagens linguísticas como uma ferramenta para e no ensino de línguas desde um viés crítico. A cidade de São Paulo ganha destaque nessa problematização por ser pano de fundo das manifestações que acolhem a diversidade linguística e de gênero em seus espaços públicos. A partir das práticas translíngues, dos letramentos visuais e da decolonialidade, os autores argumentam que tais perspectivas podem oferecer lentes através das quais as trans-identidades possam ser vistas como uma forma de desobediência epistêmica por promoverem uma ruptura “com as estruturas linguísticas normativas da epistemologia moderna, que as transformam em entidades invisíveis” (MIZAN; FERRAZ, 2023, p. 7)<sup>18</sup>.

Com essa breve apresentação, é possível perceber o interesse de pesquisas voltadas às implicações dos estudos translíngues, decoloniais e afetivos/experienciais na maneira como investigamos a educação linguística contemporânea. Tais propostas, respeitadas as suas especificidades, constituem práticas educativas que Kumaravadivelu (2016), pautado em Mignolo (2010), chama de *gramática da decolonialidade*, isto é, um plano de ação estratégico traçado nas subjetividades e experiências dos subalternos. Para Kumaravadivelu (2016, p. 81)<sup>19</sup>, esse plano precisa ser “formulado e implementado por sujeitos que

---

<sup>18</sup> Do original: normative language structures of modern epistemology, that turns them into invisible entities.

<sup>19</sup> Do original: formulated and implemented by local players who are knowledgeable about, and sensitive to, local conditions.

conhecem e são sensíveis às condições locais” e deve envolver, dentre outros fatores, o desenvolvimento de estratégias e materiais didáticos que levem em consideração as demandas sociais, culturais e educacionais locais, bem como uma reformulação de programas de formação com vistas à promoção de novos olhares face às identidades dos professores.

No entanto, assim como Cavalcanti (2013, p. 215), que reconhece que uma educação linguística em sua visão ampliada não é tarefa fácil, visto que exige “muito mais do(a) professor(a) em formação ou serviço do que a educação em conteúdo linguístico”, Kumaravadivelu (2016) ressalta que a execução de uma gramática decolonial é complexa e demanda um esforço coletivo; mas, que se levada à sério, “tem o potencial de ajudar comunidades subalternizadas a avançar” (Kumaravadivelu, 2016, p. 82)<sup>20</sup>.

Com base no exposto, uma educação linguística ampliada e pautada na dimensão experiencial faz de toda relação desigual entre os sujeitos seu objeto de reflexão, a fim de se propor alternativas locais à toda prática de desumanização, silenciamento e violência que marcou e marca a educação linguística em língua inglesa. Assim, a dimensão experiencial encontra na decolonialidade, na translíngua e nos repertórios bi/multilíngues sua força motriz, aquela ancorada na “experiência de ser e de viver no mundo que extrapolam a dimensão linguística *stricto sensu*” (Mendes, 2022, p. 123-124). Por isso e, por fim, tal educação precisa ser forjada com e pelos próprios sujeitos do Sul, já que, é a partir deles que emerge o entendimento “de que a vivência *das* línguas e *com* as línguas se dá de modo conjunto, num roçar de experiências de vida e a partir de deslocamentos constantes” (Mendes, 2022, p. 125, grifos da autora).

---

<sup>20</sup> Do original: the potential to help the subaltern community to move forward.

## CONCLUSÃO

Neste texto, delineei as bases de um conceito que busca articular propostas contemporâneas voltadas às vivências bi/multilíngues com os estudos sobre a língua inglesa. Sob o nome de dimensão experiencial, tal conceito abriga discussões que podem ajudar pesquisadores e professores a lançarem mão de alternativas teórico-metodológicas que se afastam de premissas que camuflam os efeitos da colonialidade em nossa relação com o mundo. Assim, como conceito e prática, a dimensão experiencial tem o potencial de: oferecer princípios outros nos quais nos orientamos em termos de pesquisa e de ensino; responder eticamente às situações de uso da linguagem que marginalizam os sujeitos; expor as feridas coloniais que marcam a percepção que temos de nós mesmos; e curar toda forma de opressão, com vistas à construção de novas formas de ser e estar na linguagem.

Nesse sentido, quando atrelada à educação linguística ampliada em língua inglesa, a dimensão experiencial alerta para a necessidade de os processos de ensino e aprendizagem terem como pontapé inicial as práticas de linguagem nas quais os sujeitos se envolvem dentro e fora das salas de aula. Desse modo, ao invés de o foco ser dado a apenas uma variedade e/ou norma linguística, é sugerido que se priorize o engajamento com diferentes repertórios linguísticos e experienciais. Ademais, como uma maneira de ultrapassar a ideia de ensino atrelada unicamente ao desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, espaço deve ser reservado à construção de uma *consciência mestiça*, ou seja, uma atitude política e linguística que permite os sujeitos a navegar, resistir e remodelar as fronteiras — literais e metafóricas — que os dividem.

Face ao exposto, e me encaminhando para a finalização da discussão teórica aqui empreendida, faço um resumo dos possíveis impactos da adoção da dimensão experiencial no estudo das práticas comunicativas contemporâneas, considerando que ela:

- a) pode ampliar o desenvolvimento de opções decoloniais, seja na pesquisa e na educação linguística, pela sua preocupação com o combate a práticas sociais, epistêmicas e linguísticas que nos desumanizam;
- b) engloba ferramentas conceituais que têm o potencial de problematizar as noções de língua e abrir espaço para a construção de histórias alternativas, representações e conhecimentos outros em línguas outras;
- c) se afasta da ideia de língua como um fato e nos move em direção à noção de que falar e escrever em línguas é, na verdade, um conjunto de estratégias para orientar e manipular domínios sociais de interação;
- d) nos possibilita chamar atenção para os efeitos da colonialidade na maneira como agimos e pensamos sobre a língua(gem) e sobre nós mesmos.

Nesse contexto, a dimensão experiencial das práticas de linguagem pode ser uma opção analítica e teórica para se reconhecer as vozes e epistemologias periféricas, como coloca Rocha (2019, p. 28), “[...] em uma ótica que rompe com o olhar corretivo e com uma ordem social pré-estabelecida, colonizadora e universalista [...]”. Ela, então, se configura como um recurso possível para se confrontar as situações de opressão às quais fomos submetidos, com vistas à construção de novas realidades, agora, embasadas na justiça social e na cura de nossas feridas coloniais.

## REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- BLOMMAERT, Jan. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, p. 1-26, 2011.

- BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. In: SAINT-GEORGES, Ingrid; WEBER, Jean-Jacques. (Org.). *Multilingualism and multimodality*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013, p. 11-32.
- CADILHE, Alexandre José. Masculinidades em performances. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (Org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 239-244.
- CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 91, n. 1, 2007, p. 923-939.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, Suresh. (Org.). *The Routledge handbook of migration and language*. New York: Routledge, 2017.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingües. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.
- CREESE, Angela; BLACKLEDGE, Adrian. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, v. 94, n. 1, p. 103-115, 2010.
- CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos: [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- DUBOC, Ana Paula. Frankly speaking: reading the concept of “English as a lingua franca” within the national common core curriculum in the light of Bakhtinian thought. *Revista da Anpoll*, v. 48, n. 1, p. 10-22, 2019.
- DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestionis*, v. 2, n. 19, 2020, p. 231-258.
- ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do. *A translanguagem entre o fixo e o fluido das performances identitárias no Facebook*. Salvador. 398f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
- ESPIRITO SANTO, Diogo Oliveira do. Letramento Crítico-Afetivo e a possibilidade de existir na (trans)linguagem: ações e emoções voltadas à justiça social em aulas de línguas. *Entretextos*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 339–362, 2025.
- FERRAZ, Daniel de Melo. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pire Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 103-117.
- FERRAZ, Daniel de Melo. (Pós) modernidade, (Pós) estruturalismo e educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações In: ANDRADE, Maria

Eugênia Sebba Ferreira; HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho. (Org.). *(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 17-40.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia. Foreword: co-labor and re-peformances. In: MOORE, Emilee; BRADLEY, Jessica; SIMPSON, James. (Org.). *Translanguaging as transformation: the collaborative construction of new linguistic realities*. Bristol: Multilingual Matters, 2020, p. 1-6.

GARCÍA, Ofelia; LEIVA, Camila. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In: BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. (Org.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer, 2014, p. 199-216.

GARCÍA, Ofelia; LI, Wey. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. New York: Palgrave MacMillan, 2014.

GARCÍA, Ofelia; ALVIS, Jorge. The decoloniality of language and translanguaging: Latinx knowledge production. *Journal of Postcolonial Linguistics*, v. 1, p. 26-40, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, p. 115-147, 2008.

GUMPERZ, John; HYMES, Dell. (Org.). *Code switching in Sociocultural Linguistics. Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1972.

HOLLINGER, David. *Postethnic America*. New York: Basic Books, 1995.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JENKINS, Jennifer. Not English but English-within-multilingualism. In: COFFEY, Simon; WINGATE, Ursula. (Org.). *New Directions for research in foreign language education*. Routledge, 2018, p. 1-13.

JORDÃO, Clarissa. A case for ELF feito no Brasil. *ELT Journal*, v. 77, n. 19, p. 1-9, 2023.

KAWACHI, Guilherme Jotto; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea: Reflexões Sobre Propostas Educativas na Universidade. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 25, n. 2, p. 36-52, 2022.

KOLB, David. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

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

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez, p. 4-27, 2011.

- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.
- LUCENA, Maria Inêz Probst; HALL, Silvia Cristina. Barros de Souza. Protagonismo local e crítico no translinguajar de quatro moradoras de Alter do Chão. *Letras & Letras*, v. 35, n. especial, p. 344-360, 2019.
- MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda Coelho. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-instituto Pensar, Universidad Central-iESCO, Siglo del hombre, 2007. p. 127-168.
- MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (Org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 123-134.
- MICCOLI, Laura Stella; VIANINI, Carolina. Análise experiencial: um marco de referência para pesquisar o ensino em sala de aula. In: SILVA, Kléber Aparecido da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim. (Org.). *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 153-169.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter. Delinking: the rethoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In: MIGNOLO, Walter; ESCOBAR, Arturo. (Org.). *Globalization and the decolonial option*. New York, NY: Routledge, 2010, p. 303-368.
- MIZAN, Souza; FERRAZ, Daniel de Melo. Quem tem medo da fluidez na linguagem? Podem es trans-subaltnes falar? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 23, n. 1, p. 1-20, 2023.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MORGAN, Brian; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Literacies in time of crisis: a trioethnography on affective and transgressive practices. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, p. 333-369, 2021.
- NEVES, Maralice de Souza; AIRES, Ângela Carolina Coelho Renovato. Práticas de translinguagem e hibridação nos modos de fazer de uma professora de língua inglesa em uma escola indígena Pataxó. *Revista Leia Escola*, v. 24, n. 2, p. 140-157, 2024.

NOBOA, Patricio. La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad. In: WALSH, Catherine. (Org.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito: Abya-Yala, 2005. p. 71-109.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. Oxford: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, Alastair; OTSUJI, Emi. *Metrolingualism: language in the city*. Oxon, UK: Routledge, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, eurocentrism and Latin America. *Nepantla*, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 4, 1-39, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledges. *Review* (Fernand Braudel Center), v. 30, n. 1, p. 45-89, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁNCHEZ, Maite; GARCÍA, Ofelia. (Org.). *Transformative translanguaging spacios: Latinx students and their teachers rompiendo fronteras sin miedo*. Bristol: Multilingual Matters, 2022.

SILVA, Marlos Gabriel de Castro; ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do. Narrativas sobre o ensino monolíngue de inglês: o que podemos aprender com uma abertura à translíngua? *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n.32, ago. 2023.

SIQUEIRA, Sávio. É possível descolonizar o conteúdo dos materiais didáticos de língua inglesa? ação na reflexão. *Paraguaçu: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, v. 2, n. 1, p. 83-110, 2025.

SEIDLHOFER, Barbara. *Understanding ELF*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

VERONELLI, Gabriela. Sobre a colonialidade da linguagem. Tradução de Silvana Daitch. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021 [2015].

VERTOVEC, Steven. Super-Diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 29, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista da Faculdade de Direito de Pelotas*, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 31 de março de 2024.

Aprovado em sistema duplo cego em: 07 de maio de 2025.