

JNT FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL
ISSN: 2526-4281 - ANO 2026 - MÊS DE SETEMBRO
DOSSIÊ TEMÁTICO: "SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO:
ABORDAGENS CRÍTICAS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS"
Ed. 77. Vol. 1 - Págs. 137-160
DOI: 10.5281/zenodo.22904661



QUALIS
A2



SOCIOLINGÜÍSTICA QUALITATIVA, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, ENSINO E DECOLONIALIDADE: UMA REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA¹

QUALITATIVE SOCIOLINGUISTICS, INTERCULTURAL EDUCATION, TEACHING AND DECOLONIALITY: A CRITICAL LITERATURE REVIEW

SOCIOLINGÜÍSTICA CUALITATIVA, EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ENSEÑANZA Y DECOLONIALIDAD: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LA LITERATURA

137

Jocirley de OLIVEIRA
Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT)
E-mail: oliveiraaraguaina2013@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-4126-0091>

Severina Alves de ALMEIDA Sissi
Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT)
E-mail: sissi@faculadefacit.edu.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5903-6727>

Francisco Edviges ALBUQUERQUE
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
E-mail: fedviges@uol.com.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0004-1887>

RESUMO

Este artigo discute e analisa as interfaces entre sociolinguística qualitativa e educacional, interculturalidade e ensino no âmbito da decolonialidade. O intuito é compreender como essas tradições teóricas, quando articuladas, podem sustentar práticas educativas capazes de reconhecer repertórios plurais sem reduzir as diferenças a manifestações culturais superficiais, nem reproduzir hierarquias linguísticas, raciais e epistêmicas. Nesse sentido, realizamos uma revisão crítica da literatura, de natureza qualitativa, interpretativa e interdisciplinar. O corpus teórico foi constituído por livros, capítulos e artigos seminais e contemporâneos, localizados mediante combinações dos descritores do estudo em português, espanhol e inglês. A análise foi organizada por leitura exploratória, seleção por pertinência, fichamento, codificação temática, comparação de argumentos e síntese crítico-interpretativa. Os resultados indicam que a variação linguística não pode ser reduzida à suposta

¹ COMO CITAR: (ABNT): OLIVEIRA, J.; ALMEIDA, S. A.; ALBUQUERQUE, F. E. Sociolinguística Qualitativa, Educação Intercultural, Ensino e Decolonialidade: Uma Revisão Crítica da Literatura. **JNT Facit Business and Technology Journal**. Qualis A2. ISSN: 2526-4281, Mês de Setembro de 2026 - Ed. 77. VOL. 01. Págs. 137Disponível: <http://revistas.faculadefacit.edu.br>. Acesso em: __/__/__.

inadequação escolar. Antes, constitui prática social indexada por relações de identidade e poder. Demonstrem, ainda, que a interculturalidade somente adquire potencial transformador quando ultrapassa a celebração abstrata da diversidade e enfrenta assimetrias históricas. A perspectiva decolonial amplia essa crítica ao revelar como a escola e o currículo legitimam determinadas línguas, normas e epistemologias enquanto inferiorizam outras. Conclui-se que uma educação linguística intercultural e decolonial requer pedagogias sensíveis aos repertórios, formação docente crítica, participação das comunidades, materiais contextualizados e avaliação não discriminatória. Todavia, a convergência dos campos não elimina suas diferenças conceituais, mas oferece um quadro analítico forte para compreender a sala de aula como espaço de disputa, negociação e produção de conhecimentos.

Palavras-chave: Sociolinguística educacional. Educação intercultural. Diversidade linguística. Decolonialidade. Formação docente.

ABSTRACT

This article discusses and analyzes the interfaces between qualitative and educational sociolinguistics, interculturality, and teaching within the framework of decoloniality. The aim is to understand how these theoretical traditions, when articulated, can support educational practices capable of recognizing plural repertoires without reducing differences to superficial cultural manifestations, nor reproducing linguistic, racial, and epistemic hierarchies. To this end, we conducted a critical literature review of a qualitative, interpretative, and interdisciplinary nature. The theoretical corpus consisted of seminal and contemporary books, chapters, and articles, located using combinations of the study's descriptors in Portuguese, Spanish, and English. The analysis was organized through exploratory reading, selection by relevance, note-taking, thematic coding, comparison of arguments, and critical-interpretative synthesis. The results indicate that linguistic variation cannot be reduced to supposed school inadequacy. Rather, it constitutes a social practice indexed by relations of identity and power. They also demonstrate that interculturality only acquires transformative potential when it transcends the abstract celebration of diversity and confronts historical asymmetries. The decolonial perspective expands this critique by revealing how schools and curricula legitimize certain languages, norms, and epistemologies while devaluing others. It concludes that an intercultural and decolonial language education requires pedagogies sensitive to repertoires, critical teacher training, community participation, contextualized materials, and non-

discriminatory assessment. However, the convergence of these fields does not eliminate their conceptual differences, but offers a strong analytical framework for understanding the classroom as a space of dispute, negotiation, and knowledge production.

Keywords: Educational sociolinguistics. Intercultural education. Linguistic diversity. Decoloniality. Teacher training.

RESUMEN

Este artículo analiza las interrelaciones entre la sociolingüística cualitativa y educativa, la interculturalidad y la enseñanza en el marco de la decolonialidad. El objetivo es comprender cómo estas tradiciones teóricas, al articularse, pueden sustentar prácticas educativas capaces de reconocer repertorios plurales sin reducir las diferencias a manifestaciones culturales superficiales ni reproducir jerarquías lingüísticas, raciales y epistémicas. Para ello, se realizó una revisión crítica de la literatura de carácter cualitativo, interpretativo e interdisciplinario. El corpus teórico consistió en libros, capítulos y artículos fundamentales y contemporáneos, localizados mediante combinaciones de los descriptores del estudio en portugués, español e inglés. El análisis se organizó mediante lectura exploratoria, selección por relevancia, toma de notas, codificación temática, comparación de argumentos y síntesis crítico-interpretativa. Los resultados indican que la variación lingüística no puede reducirse a una supuesta insuficiencia escolar, sino que constituye una práctica social indexada por relaciones de identidad y poder. También demuestran que la interculturalidad solo adquiere potencial transformador cuando trasciende la celebración abstracta de la diversidad y confronta las asimetrías históricas. La perspectiva decolonial amplía esta crítica al revelar cómo las escuelas y los currículos legitiman ciertas lenguas, normas y epistemologías, mientras devalúan otras. Concluye que una educación lingüística intercultural y decolonial requiere pedagogías sensibles a los repertorios, formación docente crítica, participación comunitaria, materiales contextualizados y evaluación no discriminatoria. Sin embargo, la convergencia de estos campos no elimina sus diferencias conceptuales, pero ofrece un sólido marco analítico para comprender el aula como un espacio de debate, negociación y producción de conocimiento.

Palabras clave: Sociolingüística educativa. Educación intercultural. Diversidad lingüística. Decolonialidad. Formación docente.

INTRODUÇÃO

A escola do século XXI é perpassada por diferenças linguísticas, culturais, territoriais, étnico-raciais e epistêmicas que desafiam modelos pedagógicos alicerçados na homogeneidade. Migrações, mobilidades, redes digitais, línguas indígenas, línguas de sinais, variedades populares, falares rurais e urbanos bem como práticas translíngues coexistem nas trajetórias dos estudantes. Apesar disso, currículos, avaliações e rotinas escolares frequentemente continuam orientados pela ficção de uma comunidade monolíngue e por uma norma concebida como medida universal de inteligência, competência e pertencimento. Segundo Cavalcanti (1999), o cenário brasileiro é sociolinguisticamente complexo e que a invisibilização de contextos bilíngues e multilíngues empobrece tanto a pesquisa quanto a educação.

A sociolinguística rompe com a ideia de língua como sistema autônomo e homogêneo ao demonstrar que a variação é estruturada, socialmente significativa e constitutiva de toda comunidade de fala. Nesse sentido, Labov (2008) evidenciou a sistematicidade da heterogeneidade, enquanto Hymes (1972) deslocou a atenção da competência gramatical abstrata para a competência comunicativa. Enquanto isso, Gumperz (1982) mostrou que inferências conversacionais e pistas de contextualização podem produzir aproximações, mal-entendidos e desigualdades. No campo educacional brasileiro, Bortoni-Ricardo (2004, 2005) converte essas contribuições em uma pedagogia culturalmente sensível, capaz de ampliar os recursos linguísticos do estudante sem desqualificar sua variedade de origem.

A educação intercultural, por conseguinte, não se limita à convivência entre culturas. Em sua vertente crítica, indaga as condições históricas e políticas dessa convivência, denunciando assimetrias que distribuem voz e silêncio, além dos mecanismos pelos quais certas diferenças são toleradas, desde que não alterem o centro do poder. Candau (2008, 2012), Maher (2007) e Walsh (2009) convergem ao defender que reconhecer identidades exige enfrentar desigualdades, deslocar essencialismos culturais e criar espaços efetivos de negociação entre saberes.

Nesse contexto, a decolonialidade radicaliza a pergunta sobre a produção da legitimidade, denunciando que a independência jurídico-política das antigas colônias não extinguiu classificações raciais, formas eurocentradas de conhecimento e hierarquias que transpassam trabalho, cultura e educação. Quijano (2005) denomina esse padrão de colonialidade do poder, enquanto Mignolo (2007) enfatiza a colonialidade do saber. Maldonado-Torres (2007) discute a colonialidade do ser,

enquanto Walsh (2009, 2013) situa pedagogias decoloniais como práticas de insurgência, reexistência e transformação.

Nessa perspectiva indagamos: “como a articulação entre sociolinguística qualitativa e educacional, interculturalidade crítica e pensamento decolonial pode contribuir para compreender e transformar o ensino em contextos sociolinguisticamente diversos?” Desse modo, uma resposta consistente demanda evitar dois reducionismos: o linguístico, que descreve variedades sem examinar poder e racialização, bem como o culturalista, que celebra diferenças sem considerar usos concretos da linguagem. Sendo assim, o artigo aqui descrito propõe uma síntese crítica dessas tradições, identifica convergências e tensões e deriva implicações para currículo, formação docente, práticas de sala de aula e avaliação.

A pesquisa se justifica pela notável relevância científica da temática que identifica a fragmentação entre campos que investigam problemas interdependentes. Isso porque a sociolinguística educacional oferece instrumentos para compreender a variação e o preconceito linguístico. Os estudos interculturais, nesse sentido, interrogam relações entre sujeitos, culturas e instituições, enquanto a crítica decolonial evidencia a persistência de matrizes de poder e conhecimento. Entretanto, quando trabalhadas isoladamente essas perspectivas podem deixar zonas cegas². Segundo Morin (2000), a fragmentação e a especialização do conhecimento podem impedir a compreensão global dos fenômenos, deixando determinadas dimensões da realidade invisibilizadas ou insuficientemente analisadas.

Nossa compreensão é de que uma sociolinguística apenas descritiva corre o risco de catalogar diferenças sem discutir por que algumas formas são estigmatizadas. Ademais, uma interculturalidade genérica pode converter diversidade em evento comemorativo, enquanto uma crítica decolonial pouco atenta à interação pode perder os mecanismos cotidianos pelos quais a desigualdade se realiza na linguagem.

O estudo tem uma justificativa social e educacional ancorada na persistência do preconceito linguístico e na distância entre o reconhecimento normativo da diversidade e a experiência escolar. Segundo Bagno (2007), julgamentos sobre erro frequentemente encobrem avaliações sociais de seus falantes. Bortoni-Ricardo (2004) argumenta que a escola deve ensinar os recursos associados à escrita e às situações monitoradas, mas não pode fazê-lo mediante a destruição simbólica dos repertórios familiares. Essa questão torna-se ainda mais sensível em escolas indígenas, do campo,

² “Zonas cegas” são aspectos, problemas ou dimensões que determinada teoria, análise ou metodologia não consegue perceber ou explicar adequadamente. É uma expressão metafórica equivalente a “pontos cegos”. No campo acadêmico, indica limitações de uma abordagem: aquilo que fica oculto, negligenciado ou insuficientemente analisado (Morin, 2000).

quilombolas, de fronteira, de comunidades surdas e em territórios marcados por mobilidade e contato linguístico.

A relevância política da pesquisa reside no fato de que língua e conhecimento não são distribuídos de forma neutra e aleatória. Isso porque a colonialidade estabelece classificações que aproximam determinados modos de falar do prestígio, da racionalidade e da cidadania, enquanto associa outros à deficiência (Bagno, 2007). Quijano (2005) permite compreender a dimensão estrutural dessas classificações, enquanto Freire (1996) oferece uma ética pedagógica baseada no diálogo, no respeito aos saberes dos educandos e na recusa da discriminação. Walsh (2009), por conseguinte, situa a interculturalidade crítica como projeto de transformação, e não mera administração da diversidade.

Por fim, o estudo justifica-se por sua utilidade formativa, uma vez que professores precisam de categorias que os auxiliem na interpretação de situações concretas. Como exemplo apresentamos correções públicas que geram silenciamento, avaliações equivocadas que confundem domínio da norma com capacidade cognitiva, conteúdos que representam povos tradicionais apenas no passado e políticas bilíngues que mantêm a língua dominante como horizonte exclusivo. Assim, sistematizar autores, conceitos e implicações favorece a tomada de decisões pedagógicas mais reflexivas e cria horizontes novos para investigações empíricas.

Diante disso, temos como objetivo geral analisar criticamente a produção teórica sobre sociolinguística qualitativa e educacional, interculturalidade, ensino em contextos sociolinguisticamente diversos e decolonialidade, identificando convergências, tensões, lacunas e implicações para práticas educativas comprometidas com justiça linguística, cultural e epistêmica.

Como objetivos específicos elencamos: 1) Conceituar sociolinguística qualitativa e sociolinguística educacional, destacando suas contribuições para a compreensão da interação, da variação e do ensino; 2) Distinguir multiculturalismo, interculturalidade funcional e interculturalidade crítica, examinando seus efeitos no campo educacional; 3) Problematicar o ensino em contextos indígenas, multilíngues, migratórios, periféricos, rurais e de fronteira, considerando repertórios e relações de poder; 4) Examinar os conceitos de colonialidade do poder, do saber, do ser e da linguagem, relacionando-os ao currículo e às políticas linguísticas. 5) Organizar autores e contribuições em quadro descritivo, favorecendo uma leitura comparativa do campo e, 6) Produzir síntese crítico-interpretativa e indicar princípios para currículo, formação docente, avaliação e pesquisa.

Tais objetivos se desdobram nas seguintes hipóteses: i) A articulação entre sociolinguística educacional, interculturalidade crítica e decolonialidade produz uma compreensão mais abrangente das desigualdades escolares do que a aplicação isolada de cada perspectiva, porque integra interação, cultura, história e poder; ii) O reconhecimento da variação linguística, quando desacompanhado de uma crítica às hierarquias raciais e epistêmicas, pode permanecer no plano da tolerância e não alterar práticas curriculares discriminatórias; iii) Práticas de ensino baseadas em repertórios, diálogo intercultural, participação comunitária e ampliação consciente de recursos comunicativos tendem a favorecer pertencimento e aprendizagem sem exigir assimilação linguístico-cultural; iv) A formação docente que problematiza ideologias linguísticas e colonialidade oferece melhores condições para distinguir ensino de convenções acadêmicas de correção estigmatizante e para construir avaliações mais equitativas.

METODOLOGIA: NATUREZA E DELINEAMENTO DA REVISÃO CRÍTICA

Metodologicamente realizamos uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, interpretativa e interdisciplinar, desenvolvida por meio de revisão crítica da literatura. Grant e Booth (2009) descrevem a revisão crítica como modalidade que ultrapassa a enumeração de estudos, antes, examina pressupostos, avalia contribuições, confronta tradições teóricas e pode produzir uma síntese conceitual ou uma nova interpretação. Sua força reside na profundidade analítica e na capacidade de integrar materiais diversos. Sua limitação é não pretender, necessariamente, uma exaustividade ou reprodutibilidade estatística equivalente à revisão sistemática.

Segundo Snyder (2019) a revisão de literatura é um procedimento metodológico de pesquisa que apresenta questão explícita, estratégia de busca, critérios de seleção e procedimento de análise coerentes com o objetivo. Para esse autor, a denominação “crítica” não autoriza seleção arbitrária, mas exige transparência sobre o corpus, reflexividade do pesquisador e argumentação sustentada num corpo teórico representativo. Neste artigo, a crítica se efetiva em três níveis: 1) epistemológico, ao perguntar quais concepções de língua, cultura e conhecimento orientam as obras; 2) político, ao examinar relações de poder; e, 3) pedagógico, ao avaliar consequências para o ensino.

Questão de Revisão, Fontes e Descritores

A questão da revisão foi formulada nos seguintes termos: “quais contribuições, convergências, tensões e lacunas emergem da literatura sobre sociolinguística

qualitativa e educacional, interculturalidade crítica, ensino em diversidade sociolinguística e decolonialidade?” para isso, foram consideradas obras recuperáveis em bases e portais acadêmicos SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico e repositórios universitários, além de livros seminais reconhecidos nos respectivos campos.

As buscas combinaram, com os operadores AND e OR ³, os descritores: “sociolinguística qualitativa”, “sociolinguística educacional”, “etnografia da comunicação”, “educação intercultural”, “interculturalidade crítica”, “diversidade linguística”, “educação bilíngue”, “repertórios linguísticos”, “translinguagem”, “colonialidade”, “decolonialidade”, “colonialidade da linguagem” e equivalentes em espanhol e inglês. Não se estabeleceu marco cronológico rígido, pois a revisão combina textos fundacionais e estudos contemporâneos; a ênfase recaiu sobre trabalhos publicados entre 1972 e 2025.

Crítérios de Inclusão, Exclusão e Análise

Foram incluídos: a) trabalhos com contribuição conceitual reconhecida; b) estudos que relacionam linguagem, educação, diversidade e poder; c) produção latino-americana e brasileira pertinente ao problema; d) textos disponíveis integralmente ou com dados bibliográficos verificáveis; e) obras em português, espanhol e inglês. Excluíram-se duplicatas, textos sem autoria ou procedência acadêmica identificável, publicações apenas tangenciais aos descritores e estudos centrados exclusivamente em aspectos clínicos, computacionais ou formais da linguagem sem relação educacional.

O procedimento compreendeu seis movimentos: 1) busca e identificação; leitura de títulos e resumos; 2) seleção por pertinência; leitura integral e fichamento; 3) codificação temática; e, 4) síntese crítico-comparativa. As unidades de análise foram: concepção de língua, concepção de cultura, unidade privilegiada de observação, tratamento do poder, papel do professor, papel dos estudantes e implicações curriculares. A síntese foi organizada em quatro eixos correspondentes aos descritores. Como se trata de revisão crítica e não de revisão sistemática, não se afirma esgotamento do universo bibliográfico nem se realiza metanálise. A qualidade do estudo é assegurada pela explicitação dos critérios, pela triangulação entre tradições e pela distinção entre descrição das obras e interpretação dos autores do presente artigo.

³ Os operadores booleanos possibilitam organizar e refinar as estratégias de busca bibliográfica: AND restringe os resultados mediante a interseção dos descritores, enquanto OR amplia a recuperação ao reunir sinônimos e termos relacionados (Galvão e Ricarte, 2019).

Limitações

A amplitude interdisciplinar para a realização da pesquisa e elaboração do artigo implicou escolhas e ausências. Segundo Smith (2021), conhecimentos produzidos por povos indígenas e comunidades tradicionais permanecem frequentemente marginalizados nos circuitos acadêmicos, enquanto teorias e obras vinculadas às tradições ocidentais alcançam maior legitimidade e circulação. Essa assimetria decorre, em parte, de uma história científica marcada pela apropriação dos conhecimentos indígenas e pela desautorização de seus próprios modos de pesquisar, conhecer e transmitir saberes (Smith, 2021).

Além disso, o pensamento decolonial não constitui um campo teórico homogêneo, uma vez que foi constituído a partir do diálogo, da aproximação e da ruptura com diferentes tradições críticas, apresentando diversidade conceitual e diferentes apropriações políticas e educacionais (Ballestrin, 2013). Para esse autor, essas limitações podem ser compreendidas como fundamentos epistemológicos, desde que, revisar criticamente a literatura também significa reconhecer os mecanismos que determinam quais autores, conhecimentos e perspectivas alcançam maior visibilidade na produção científica.

A DIALÉTICA DAS TEORIAS

A dialética das teorias pode ser compreendida como um processo crítico de aproximação, confronto e reconstrução entre diferentes perspectivas teóricas, no qual as divergências não são tratadas como obstáculos, mas como possibilidades de ampliação do conhecimento. Nessa perspectiva, nenhuma teoria é considerada isoladamente suficiente para explicar a complexidade da realidade. Cada abordagem evidencia determinadas dimensões do fenômeno e, simultaneamente, apresenta limites que podem ser identificados no diálogo com outras interpretações (Kosik (1976).

O pensamento dialético busca ultrapassar explicações fragmentadas e aparências imediatas, compreendendo a realidade como uma totalidade dinâmica, histórica e constituída por relações e contradições. Assim, a dialética das teorias não consiste em reunir conceitos de forma superficial nem em eliminar suas diferenças, mas em colocá-los em interlocução crítica, identificando convergências, tensões e complementaridades capazes de produzir interpretações mais abrangentes. No campo educacional, por exemplo, o diálogo entre sociolinguística, interculturalidade e decolonialidade permite compreender conjuntamente as dimensões linguísticas,

culturais, históricas e políticas do ensino, preservando as especificidades e os limites de cada campo teórico (Almeida e Moreira, 2011; Kosik, 1976).

Sociolinguística Qualitativa e Educacional e Translinguagem

A sociolinguística qualitativa investiga a linguagem situada, priorizando sentidos construídos na interação, práticas sociais, identidades e contextos. Embora a sociolinguística também reúna tradições quantitativas, a abordagem qualitativa indaga como os participantes interpretam eventos, como mobilizam recursos verbais e não verbais e como as categorias sociais são produzidas no uso; a competência comunicativa para explicar que falar uma língua envolve saber quando, com quem, para quê e de que modo enunciar; a etnografia da comunicação, portanto, desloca o foco da sentença idealizada para eventos de fala culturalmente organizados (Almeida, 2015; Bortoni-Ricardo, 2014; Hymes, 1972).

Gumperz (1982) demonstra que os interlocutores mobilizam pistas de contextualização prosódia, escolhas lexicais, alternância de códigos, ritmo e conhecimentos pressupostos para inferir intenções. Para esse autor, encontros institucionais, diferenças nessas convenções podem ser interpretadas como falta de cooperação ou incapacidade. Erickson (1986), por conseguinte, acrescenta que a microanálise da interação escolar permite observar participação, enquadres e negociações que métodos exclusivamente macrosociais não captam. A sala de aula aparece, assim, como ecologia comunicativa na qual autoridade e aprendizagem são realizadas turno a turno.

A ecologia comunicativa corresponde ao conjunto de relações, participantes, normas, recursos linguísticos, gestos, conhecimentos culturais e condições institucionais que organizam a comunicação em determinado ambiente. Na sala de aula, por exemplo, essa ecologia envolve professores e estudantes, formas de tomar a palavra, momentos de silêncio, perguntas, respostas, gestos, entonações, línguas e variedades linguísticas utilizadas, materiais didáticos e regras que determinam quem pode falar, quando pode falar e quais formas de expressão são consideradas legítimas (Bortoni-Ricardo; Almeida, 2015).

Essa compreensão encontra fundamento também em Hymes (1974) para quem a comunicação deve ser analisada dentro dos eventos sociais e culturais em que ocorre, considerando participantes, finalidades, normas de interação, gêneros discursivos e modos de organização da fala. Desse modo, compreender a sala de aula como uma ecologia comunicativa significa reconhecer que o ensino e a aprendizagem não dependem apenas das palavras pronunciadas, mas de uma rede dinâmica de relações,

convenções, repertórios e posições de poder que influencia a participação e a construção dos conhecimentos (Hymes, 1974).

Segundo Labov (2008), a variação não é caos, pois correlaciona-se com fatores linguísticos e sociais ao mesmo tempo em que integra a gramática das comunidades em seus contextos sociais, culturais e linguísticos. Essa constatação tem efeito pedagógico decisivo, pois, se variedades são sistemáticas, não faz sentido classificar seus falantes como desprovidos de linguagem. Contudo, reconhecer equivalência estrutural não significa ignorar desigualdades de valor social. A escola, desse modo, opera em contextos linguísticos nos quais alguns recursos têm maior legitimidade, e o acesso às convenções prestigiadas pode ampliar participação. A questão ética que se coloca é ensinar tais convenções como adição e reflexão, não como substituição identitária.

No Brasil, Bortoni-Ricardo (2004, 2005) formula uma sociolinguística educacional comprometida com a análise dos contínuos rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística. Isso porque o estudante transita entre práticas, estilos e domínios, cabendo à escola promover consciência sociolinguística e expansão de repertório. A pedagogia culturalmente sensível, segundo essa autora, acolhe saberes comunicativos familiares, torna explícitas as diferenças entre variedades e cria condições para o domínio da escrita monitorada. Essa proposta se opõe tanto ao purismo quanto ao espontaneísmo que negaria ao aluno acesso a gêneros valorizados.

Bagno (2007) compreende que preconceito linguístico se alimenta de mitos sobre unidade do português, superioridade da escrita e relação direta entre língua e inteligência. Para esse autor, o “erro” escolar frequentemente é diferença previsível entre sistemas ou efeito de convenções de letramento ainda em aprendizagem. Assim, uma educação sociolinguística crítica precisa distinguir análise linguística, convenção ortográfica, adequação a gêneros e estigma social. Sem essa distinção, a correção pode converter-se em vigilância do corpo e da origem do falante.

Com efeito, perspectivas atuais ampliam a noção de língua delimitada, conforme Blommaert (2010) que analisa recursos móveis distribuídos de maneira desigual em escalas locais e globais. Nessa mesma direção, García e Wei (2014) propõem a translanguagem para compreender como sujeitos bilíngues mobilizam repertórios integrados, ainda que instituições separem línguas por fronteiras rígidas. Essa abordagem é produtiva para contextos de migração e educação bilíngue, mas deve ser situada: celebrar fluidez não pode apagar direitos a línguas nomeadas, especialmente quando povos minorizados lutam por manutenção, oficialização e escolarização de suas línguas.

Tudo isso converge para a translinguagem, categoria que emerge do uso integrado e flexível de diferentes recursos linguísticos por uma pessoa para comunicar-se, aprender e produzir significados. García e Wei (2014) compreendem que em uma prática translíngue, o falante não mantém as línguas rigidamente separadas, negando qualquer tipo de dicotomia, ao mesmo tempo em que pode mobilizar palavras, expressões, gestos, imagens e estruturas de diferentes línguas conforme a situação comunicativa.

Segundo García e Wei (2014) um estudante indígena pode:

- Conversar em sua língua materna com os colegas;
- Consultar um texto escrito em português;
- Explicar oralmente o conteúdo utilizando recursos das duas línguas;
- Produzir um trabalho bilíngue com textos, imagens e conhecimentos comunitários.

Para esses autores, isso constitui uma prática translíngue porque o estudante utiliza todo o seu repertório comunicativo para compreender e produzir conhecimento.

A translinguagem, nessa perspectiva, não é simplesmente misturar línguas por desconhecimento. É, antes, uma prática comunicativa por meio da qual sujeitos bilíngues ou multilíngues mobilizam seus repertórios de maneira estratégica e significativa (García e Wei, 2014). Esses autores explicam que os falantes não utilizam necessariamente sistemas linguísticos completamente separados, mas recorrem a um repertório integrado para pensar, aprender e interagir.

Nesse contexto trabalhamos com a orientação desses autores, ou seja, as práticas translíngues correspondem ao uso dinâmico e integrado dos diferentes recursos linguísticos, culturais, gestuais e semióticos que compõem o repertório dos falantes, especialmente em contextos bilíngues e multilíngues.

Interculturalidade e Educação Intercultural

Interculturalidade designa muito mais do que a presença simultânea de diferentes grupos étnicos ou comunidades num determinado contexto sociocultural, uma vez que sua incidência implica relações, conflitos, traduções e negociação de sentidos. Estudando a interculturalidade e suas conexões, Candau (2008) diferencia perspectivas que assimilam diferença em relação à cultura dominante; perspectivas multiculturalistas que reconhecem grupos, porém os mantêm separados; e uma interculturalidade crítica orientada para a transformação das assimetrias. A educação intercultural, nesse sentido, exige desnaturalizar preconceitos, articular igualdade e

diferença, e conceber identidades como processos históricos, relacionais e heterogêneos.

Estudiosos como Walsh (2009) distinguem interculturalidade relacional, funcional e crítica. A relacional enfatiza contato e intercâmbio, mas pode ocultar estruturas. A funcional incorpora a diversidade ao sistema sem alterar suas bases, tornando-se compatível com políticas de inclusão. A interculturalidade crítica parte do problema estrutural-colonial e busca construir condições distintas de poder, saber e ser. Não se constitui como estado alcançado, mas projeto e prática política. No campo escolar, essa distinção permite avaliar se uma atividade efetivamente redistribui voz e autoridade ou apenas exhibe elementos culturais (Almeida, 2015; Walsh, 2009).

Maher (2007) compreende que educação intercultural e formação docente não se resolvem com receitas. Para essa autora, em contextos indígenas professores atuam em projetos linguísticos e políticos comunitários, e as decisões sobre língua de instrução, alfabetização e conteúdos envolvem relações históricas com o Estado. Cavalcanti (1999) e Bagno (2007) criticam o mito do monolinguismo brasileiro e ampliam a visibilidade de cenários de fronteira, imigração, surdez e povos indígenas. Ambas autoras mostram que interculturalidade requer leitura situada das demandas, e não aplicação de um modelo universal.

A interculturalidade crítica também interroga a representação, de modo que currículos podem incluir personagens indígenas, africanos ou migrantes e, ainda assim, conservar o outro como objeto descrito pelo centro. A mudança exige participação na seleção de conhecimentos, reconhecimento de autoria e possibilidade de contestação Maher (2007). Paulo Freire (1996) oferece base ética para essa posição, uma vez que ensinar demanda respeito aos saberes dos estudantes, criticidade, diálogo e consciência do fundamento político da prática. O diálogo, contudo, não se restringe a conversa sem conflito, mas supõe condições para que vozes historicamente desautorizadas possam produzir leituras do mundo e conhecimento científico.

Ensino em Contextos Sociolinguísticos Diversos

Com efeito, contextos sociolinguisticamente diversos não constituem exceção, pois toda escola reúne repertórios diferenciados. A diversidade, nesse contexto, torna-se mais visível em territórios indígenas, comunidades quilombolas, zonas rurais, fronteiras nacionais, escolas de surdos, periferias urbanas e espaços de acolhimento de migrantes. O desafio não é “administrar” estudantes considerados diferentes, mas revisar a norma institucional que produz alguns sujeitos como problema (Freire, 1996). Segundo Cavalcanti (1999), reconhecer a complexidade sociolinguística

brasileira e abandonar a equivalência simplificadora entre território nacional e uma única língua legítima é uma urgência no sistema de ensino.

Segundo Bortoni-Ricardo (2014) e Almeida (2015), no ensino de língua portuguesa uma abordagem sociolinguística articula reflexão sobre usos, gêneros, estilos e efeitos de sentido. Sendo assim, a norma de referência pode ser ensinada como recurso associado a práticas específicas, sem ser apresentada como única forma lógica ou moralmente correta. Bortoni-Ricardo (2004) recomenda identificar regras variáveis e oferecer intervenções que preservem a dignidade do estudante. Bagno (2007) reforça a compreensão de que a escola deve combater mitos e explicitar a história social das avaliações linguísticas.

Na educação bilíngue e multilíngue, a escolha das línguas de instrução envolve direitos, acesso e continuidade intergeracional. García e Wei (2014) valorizam o uso pedagógico do repertório integrado para aprender conceitos, interpretar textos e produzir sentidos. Todavia, uma política que amplie repertórios deve conviver com ações de fortalecimento de línguas minorizadas. Caso a flexibilidade ocorra apenas em benefício da língua dominante, a translanguagem pode ser apropriada por uma lógica assimilacionista (García e Wei, 2014). A pergunta crítica a ser formulada é quem pode usar qual recurso, em qual espaço e com quais consequências.

A avaliação merece uma atenção mais elaborada. Uma vez que provas padronizadas tendem a converter familiaridade com gêneros, vocabulários e pressupostos culturais em indicador neutro de mérito (García e Wei, 2014). Gumperz (1982) e Erickson (1986) contribuem com a percepção de que respostas são produzidas em enquadres interacionais específicos, o que pode gerar falhas e divergências de contextualização, e não de ausência de conhecimento. Para Gumperz (1982), uma avaliação equitativa deve combinar critérios explícitos, múltiplas formas de demonstração da aprendizagem, tempo para revisão e distinção entre conteúdo, convenção linguística e propósito do gênero.

Nesse sentido, podemos argumentar que a formação docente precisa de articular conhecimento linguístico, etnografia da sala de aula e reflexão sobre poder. Não basta aprender listas de variedades ou datas festivas. Antes, os professores devem observar interações, registrar padrões de participação, identificar episódios de estigmatização, dialogar com famílias e comunidades e revisar materiais. A pesquisa qualitativa colaborativa é especialmente adequada porque trata estudantes e docentes como intérpretes da realidade, não meras fontes de dados.

Colonialidade e Decolonialidade

Colonialismo e colonialidade não são sinônimos. O primeiro remete à dominação político-administrativa direta e o segundo designa padrões de poder que sobrevivem ao fim formal dos impérios. Segundo Quijano (2005), a classificação racial da população, a divisão internacional do trabalho e o eurocentrismo constituíram a modernidade colonial. Para esse autor, a educação participa desse padrão quando apresenta experiências europeias como história universal e conhecimentos de outros povos como crença, tradição ou objeto folclórico estigmatizado.

Segundo Mignolo (2007), a noção de diferença colonial reside no fato de que a geopolítica do conhecimento define centros de enunciação autorizados. Para esse autor, o pensamento de fronteira não significa uma simples inversão que substitui um cânone por outro, mas permite visibilidade à localização de todo conhecimento, abribo espaço para epistemologias subalternizadas. Nessa mesma direção Maldonado-Torres (2007) identifica a colonialidade do ser que incide na experiência de humanidade dos sujeitos. Na escola, isso se manifesta quando sotaques, nomes, corpos e memórias são convertidos em sinais de incapacidade ou não pertencimento (Mignolo, 2007).

Nesse contexto a colonialidade da linguagem emerge e se perpetua a partir do momento em que a língua do colonizador é tomada como medida de razão e humanidade, enquanto línguas e práticas colonizadas são classificadas como incompletas. Veronelli (2015) argumenta que a modernidade colonial institui uma relação entre raça e linguagem que nega plena interlocução aos sujeitos racializados. Essa contribuição aprofunda a sociolinguística educacional, considerando que o estigma não opera apenas entre variantes, mas pode integrar projetos históricos de desumanização e silenciamento (Bortoni-Ricardo, 2024).

Tais inferências permitem afirmar que a decolonialidade não equivale a remover conteúdos europeus, nem tampouco reivindicar pureza cultural. Antes, constitui uma prática contínua de desaprendizagem de hierarquias e construção de outras relações. Walsh (2013) concebe pedagogias decoloniais como práticas que nascem de lutas, memórias e modos de reexistir. Freire (1996), embora não utilize o vocabulário decolonial contemporâneo, converge na recusa à educação bancária e na defesa de práxis que une reflexão e ação. Hooks (2013) também compreende a sala de aula como lugar de transgressão, presença e liberdade, evidenciando que voz e experiência precisam de integrar a produção do conhecimento sem hierarquias desmobilizadoras.

Por fim, uma pedagogia decolonial da linguagem interroga quatro dimensões: 1) o cânone, perguntando quem é lido; 2) a língua, indagando quais repertórios podem produzir conhecimento; 3) a autoridade, questionando quem define problemas e métodos; e 4) a finalidade, perguntando a quais projetos de vida o ensino serve. Tais dimensões não fornecem uma técnica universal, mas constituem critérios para analisar escolhas situadas e impedir que “decolonial” se torne etiqueta esvaziada (Walsh, 2013).

QUADRO DESCRITIVO DOS AUTORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES

O Quadro 1 reúne autores centrais selecionados para a síntese. A organização não sugere homogeneidade: aproxima obras por sua contribuição dominante, preservando diferenças de objeto, contexto e tradição.

Quadro 1: Autores, conceitos e contribuições para a educação linguística intercultural e decolonial

AUTOR(ES)	EIXO	CONCEITO CENTRAL	CONTRIBUIÇÃO EDUCACIONAL
Hymes (1972)	Sociolinguística qualitativa	Competência comunicativa; etnografia da comunicação	Situa o saber linguístico em eventos, normas de uso e comunidades.
Gumperz (1982)	Sociolinguística interacional	Pistas de contextualização; inferência	Explica mal-entendidos e desigualdades em encontros institucionais.
Erickson (1986)	Etnografia educacional	Microanálise da interação; participação	Permite observar como inclusão e exclusão se realizam em sala.
Labov (2008)	Sociolinguística variacionista	Heterogeneidade ordenada	Demonstra a sistematicidade das variedades e combate a noção de deficit.
Bortoni-Ricardo (2004; 2005)	Sociolinguística educacional	Contínuos; monitoração; pedagogia culturalmente sensível	Propõe ampliar repertórios sem estigmatizar a variedade do estudante.
Bagno (2007)	Educação linguística crítica	Preconceito linguístico; mitos	Relaciona julgamentos de língua a desigualdades sociais.
Cavalcanti (1999)	Linguística Aplicada e multilinguismo	Complexidade sociolinguística; mito do monolinguismo	Visibiliza contextos indígenas, de fronteira, imigração e surdez.
Maher (2007)	Educação indígena/intercultural	Formação docente; projetos comunitários	Situa escolhas linguísticas em relações políticas e históricas.

Candau (2008; 2012)	Educação intercultural	Igualdade, diferença e identidades	Defende interculturalidade crítica e transformação das assimetrias.
Walsh (2009; 2013)	Interculturalidade crítica/decolonialidade	Funcional versus crítica; pedagogias decoloniais	Conecta diferença, poder, saber, insurgência e reexistência.
Blommaert (2010)	Sociolinguística da globalização	Mobilidade, recursos e escalas	Explica distribuição desigual do valor dos repertórios.
García e Wei (2014)	Educação bilíngue	Translinguagem; repertório integrado	Fundamenta práticas que mobilizam todos os recursos do aprendiz.
Quijano (2005)	Pensamento decolonial	Colonialidade do poder; eurocentrismo	Explica a persistência de classificações raciais e epistêmicas.
Mignolo (2007)	Pensamento de fronteira	Diferença colonial; desobediência epistêmica	Questiona a geopolítica da produção de conhecimento.
Maldonado-Torres (2007)	Filosofia decolonial	Colonialidade do ser	Evidencia efeitos da colonialidade sobre humanidade e existência.
Veronelli (2015)	Colonialidade da linguagem	Racialização e monolingüismo	Mostra como sujeitos colonizados são negados como interlocutores.
Freire (1996)	Pedagogia crítica	Diálogo; práxis; respeito aos saberes	Oferece ética político-pedagógica para práticas transformadoras.
hooks (2013)	Pedagogia engajada	Voz, presença e transgressão	Concebe a sala de aula como espaço de liberdade e contestação.

Fonte: Elaboração própria, com base nas obras indicadas (2026).

RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Da Diferença Linguística ao Problema da Legitimidade

A leitura comparativa indica uma primeira convergência: diferenças linguísticas são constitutivas da vida social, mas seus valores são produzidos historicamente. Hymes (1972), Gumperz (1982), Labov (2008) e Bortoni-Ricardo (2004) desmontam, por caminhos distintos, a associação entre variedade não padrão e ausência de competência. Quijano (2005) e Veronelli (2015) permitem avançar: certas classificações linguísticas não são apenas avaliações locais, pois se articulam à racialização e à colonialidade. O objeto da intervenção pedagógica deixa de ser o

estudante “deficiente” e passa a incluir a própria ordem institucional que transforma diferença em deficits.

Esse resultado confirma Hipótese 1: que a sociolinguística descreve sistematicidade e mecanismos interacionais; a interculturalidade pergunta como grupos negociam presença e reconhecimento; e a decolonialidade reconstrói a genealogia do poder que autoriza algumas vozes. A integração evita que a crítica fique restrita ao nível individual. Um professor pode respeitar seus estudantes e, simultaneamente, aplicar currículo e avaliação que deslegitimam seus repertórios. A transformação exige ações no cotidiano e na estrutura.

Reconhecimento, Inclusão e o Limite da Interculturalidade Funcional

O segundo resultado é a diferença entre visibilidade e redistribuição de autoridade. Festivais culturais, datas comemorativas e textos sobre diversidade podem ampliar representação, mas não constituem por si só educação intercultural crítica. Conforme Walsh (2009), a interculturalidade funcional acomoda a diferença sem modificar o padrão que a subordina. Candau (2008) reforça que igualdade e diferença precisam ser articuladas: igualdade não pode significar assimilação, e diferença não pode justificar desigualdade.

A análise confirma Hipótese 2: que o reconhecimento da variação é insuficiente quando a norma dominante conserva exclusividade na produção de conhecimento, na avaliação e na participação pública. Afinal, uma escola pode afirmar que “todas as formas de falar merecem respeito”, mas continuar corrigindo apenas estudantes racializados em exposições orais, impedir línguas comunitárias nos trabalhos e selecionar exclusivamente autores do cânone eurocentrado. Ademais, a coerência intercultural exige revisar relações de autoridade, critérios de excelência e condições materiais de participação.

Repertórios, Direitos Linguísticos e uma Tensão Produtiva

A literatura revela tensão entre perspectivas de repertório fluido e políticas de manutenção de línguas nomeadas. García e Wei (2014) mostram que separar rigidamente línguas não corresponde às práticas de sujeitos bilíngues. Blommaert (2010) evidencia mobilidade e desigualdade de recursos. Em contrapartida, contextos indígenas e minoritários demonstram que línguas nomeadas são também territórios políticos, direitos coletivos e projetos de continuidade. Maher (2007) e Cavalcanti (1999) impedem que fluidez seja transformada em justificativa para reduzir espaços institucionais das línguas minorizadas.

A síntese proposta é utilizar repertórios integrados como recurso pedagógico e, simultaneamente, criar tempos, espaços, materiais e formação destinados ao fortalecimento das línguas comunitárias. Não há contradição necessária entre translinguagem e direitos linguísticos, desde que se avaliem assimetrias. A flexibilidade deve servir ao aprendiz e à comunidade, não apenas acelerar sua adaptação à língua dominante.

Implicações para práticas pedagógicas

Os resultados sustentam Hipótese 3 e permitem derivar cinco princípios:

- **Primeiro, diagnóstico etnográfico:** conhecer repertórios, trajetórias, usos familiares e expectativas comunitárias antes de planejar;
- **Segundo, ampliação aditiva:** ensinar convenções acadêmicas como novos recursos, explicitando contextos de circulação;
- **Terceiro, mediação metalinguística:** comparar formas, discutir efeitos e analisar preconceitos;
- **Quarto, autoria e participação:** incluir sujeitos e comunidades na definição de temas, fontes e produtos;
- **Quinto, avaliação plural:** diversificar modos de demonstrar aprendizagem e não confundir sotaque ou variante com domínio conceitual.

Esses princípios podem ser efetivados em sequências que recolham narrativas locais, comparem gêneros orais, escritos, sinalizados e multimodais, analisem paisagens linguísticas do território, investiguem nomes de lugares, produzam glossários comunitários, discutam episódios de discriminação e elaborem materiais bilíngues com participação de falantes reconhecidos. A tecnologia pode ampliar circulação, mas requer consentimento, proteção de conhecimentos sensíveis e retorno às comunidades.

Formação docente e reflexividade

A Hipótese 4 encontra apoio na convergência entre Bortoni-Ricardo (2004), Maher (2007), Candau (2012) e Walsh (2013). Isso porque a formação não deve limitar-se à transmissão de conceitos. Antes, precisa de criar condições para que docentes examinem sua própria trajetória linguística, suas expectativas de estudante modelo e os protocolos institucionais de correção. A reflexividade inclui reconhecer que o pesquisador e o professor ocupam posições de poder e que toda descrição seleciona categorias.

Propomos, assim, que a formação combine: fundamentos sobre variação e interação, história das políticas linguísticas, estudos de colonialidade, análise de vídeos e registros de aula, planejamento com as comunidades, elaboração de rubricas avaliativas e pesquisa-ação. Nesse sentido, o conhecimento sobre a norma continua é necessário, mas reinscrito em uma educação linguística mais ampla, na qual forma, função, identidade e poder são analisados simultaneamente.

Lacunas da literatura e agenda de pesquisa

A revisão identificou seis lacunas:

- A primeira é a insuficiente presença de autores indígenas, quilombolas e comunitários como formuladores teóricos, e não apenas participantes;
- A segunda é a escassez de estudos longitudinais sobre efeitos de pedagogias interculturais na aprendizagem e no pertencimento;
- A terceira diz respeito a instrumentos de avaliação sociolinguisticamente justos;
- A quarta é a necessidade de investigar plataformas digitais e inteligência artificial, cujos modelos podem reproduzir vieses contra variedades e línguas de poucos recursos;
- A quinta é a articulação ainda incipiente entre acessibilidade, Libras, raça, território e decolonialidade;
- A sexta é a pouca descrição dos conflitos e negociações que ocorrem quando propostas decoloniais entram em instituições reguladas por currículos e exames padronizados.

Nessa perspectiva, a elaboração de uma agenda consequente deve e pode privilegiar pesquisa colaborativa, autoria compartilhada, devolução social e produção multilíngue. Também deve examinar resultados adversos e contradições, evitando tratar qualquer prática denominada intercultural como automaticamente emancipatória. O critério central é observar se a intervenção amplia capacidade de ação, redistribui autoridade e fortalece direitos sem romantizar identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final consideramos que a revisão respondeu ao problema ao demonstrar que a articulação entre sociolinguística qualitativa e educacional, interculturalidade crítica e decolonialidade oferece um quadro forte para compreender o ensino em contextos sociolinguisticamente diversos. A linguagem, por conseguinte, foi avaliada como, simultaneamente, sistema variável, prática interacional, índice de identidades e campo

de poder. Por isso, intervenções limitadas à correção formal ou à celebração da diversidade não alcançam as estruturas que produzem desigualdade.

A sociolinguística educacional, por sua vez, contribui ao assegurar a sistematicidade das variedades e propor ampliação consciente de repertórios. Nesse sentido, a educação intercultural crítica desloca o foco da coexistência para a transformação das relações, enquanto a decolonialidade revela a genealogia racial e epistêmica das hierarquias e convida a reconstruir cânone, autoridade e finalidade da escola. Por fim, a convergência não dissolve especificidades, mas cria uma zona de diálogo na qual cada campo corrige limites dos demais.

Ademais, as hipóteses foram sustentadas pela síntese teórica, embora devam ser examinadas empiricamente. Isso porque reconhecer variação sem enfrentar poder pode produzir tolerância superficial, repertórios e diálogo somente se tornam emancipatórios quando acompanhados de direitos e participação. Desse modo, formação docente reflexiva constitui condição primordial para distinguir ensino de convenções de correção discriminatória. No âmbito da escola, precisa-se garantir acesso aos gêneros valorizados, porém esse acesso não pode exigir apagamento de origem, língua ou memória.

Conclui-se, ademais, que uma pedagogia sociolinguística, intercultural e decolonial se constrói por decisões concretas, por exemplo: escutar comunidades, mapear repertórios, explicitar normas, pluralizar fontes, rever avaliações, formar professores e transformar relações de autoria. Todavia é fundamentos considerar que não se trata de método pronto, mas de compromisso analítico, ético e político. Seu horizonte é uma educação na qual diferenças linguísticas e culturais não sejam obstáculos a superar, e sim recursos para produzir conhecimento, participação e justiça em todas suas dimensões.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. A. de; MOREIRA, E. H. A dialética da globalização e os povos Apinayé em Tocantinópolis: a unidade na diversidade como proposta de cidadania. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 275–291, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v6i2.4887. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4887>. Acesso em: 9 ago. 2026.
- ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e letramentos**: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Orientação: Rosineide Magalhães de Sousa. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19989>. Acesso em: 31 jul. 2026.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89–117, maio/ago. 2013. DOI: 10.1590/S0103-33522013000200004. Acesso em: 9 ago. 2026.

BLOMMAERT, Jan. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. Disponível: <https://www.cambridge.org/core/books/sociolinguistics-of-globalization/6A394CC8645B1BF34C56147896739121>. Acesso em: 9 ago. 2026.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45–56, jan./abr. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100005. Acesso em: 9 ago. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235–250, jan./mar. 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000100015. Acesso em: 9 ago. 2026.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, número especial, p. 385–417, 1999. DOI: 10.1590/S0102-44501999000300015. Acesso em: 11 ago. 2026.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. (ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119–161. Disponível: <https://stars.library.ucf.edu/cirs/1497/>. Acesso em: 9 ago. 2026.

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

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logcion.2019v6n1. pp. 57-73. Disponível: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/122008>. Acesso em: 9 ago. 2026.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Translanguaging: language, bilingualism and education. **Basingstoke**: Palgrave Macmillan, 2014. DOI: 10.1057/9781137385765. Acesso em: 9 ago. 2026.

GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information and Libraries Journal**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 91–108, 2009. DOI: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x. Acesso em: 9 ago. 2026.

GUMPERZ, John J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. Disponível: <https://www.cambridge.org/core/books/discourse-strategies/46D4D801BCC1FF7E6E31B2A19E45E92B>. Acesso em: 9 ago. 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HYMES, Dell H. On communicative competence. In: PRIDE, John B.; HOLMES, Janet (ed.). **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269–293. Disponível: <https://pt.scribd.com/document/465360885/Hymes-1972-On-Communicative-Competence-pdf>. Acesso em: 9 ago. 2026.

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. Disponível: https://books.google.com.br/books/about/Foundations_in_Sociolinguistics.html?id=B3NIAeabrHwC&redir_esc=y. Acesso em: 9 ago. 2026.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2006. p. 11–37. Disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146327>. Acesso em: 11 ago. 2026.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda do Couto (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255–270.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 127–167. Disponível: <https://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/el-giro-decolonial-reflexiones-para-una-diversidad-epistemica-mas-alla-del-capitalismo-global/>. Acesso em: 11 ago. 2026.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 25–46. Disponível: <https://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/el-giro-decolonial-reflexiones->

para-una-diversidad-epistemica-mas-alla-del-capitalismo-global/. Acesso em: 11 ago. 2026.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193110>. Acesso em: 11 ago. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples**. 3. ed. London: Zed Books, 2021. DOI: 10.5040/9781350225282.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, [s. l.], v. 104, p. 333–339, 2019. DOI: 10.1016/j.jbusres.2019.07.039. Acesso em: 11 ago. 2026.

VERONELLI, Gabriela A. **Sobre la colonialidad del lenguaje**. Universitas Humanística, Bogotá, n. 81, p. 33–58, 2016. DOI: 10.11144/Javeriana.uh81.scdl.

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

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013. t. 1.