

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

**CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DE
LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Goiás-GO

2024

MARÍLIA CÂNDIDO JACOMINI

**CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DE
LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade como requisito para conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa 1: Estudos de Língua e Interculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes

Goiás-GO

2024

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)Nome completo: Marília Cândido JacominiE-mail: marilijacomini@hotmail.com**Dados do trabalho**Título: CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO**Tipo:** Tese DissertaçãoCurso/Programa Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade**Concorda com a liberação documento** SIM NÃO¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.Goiás, 12 de abril de 2024.

Marília Lóndeo Jacomini
Assinatura autor(a)

gov.br Documento assinado digitalmente
CRISTIANE ROSA LOPES
Data: 11/04/2024 13:37:51-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

- J17c Jacomini, Marília Cândido.
Caminhos percorridos pela educação linguística crítica de língua inglesa no contexto brasileiro de pós-graduação [manuscrito] / Marília Cândido Jacomini. – Goiás, GO, 2024. 119 f.
- Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes.
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2024.
1. Linguística aplicada. 1.1. Educação linguística crítica. 1.2. Língua inglesa. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.
- CDU: 81'33:37

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

05/04/2024, 08:57

SEI/GOVERNADORIA - 57761909 - Ata



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - GOIÁS

ATA DE EXAME DE DEFESA 03/2024

Aos vinte e um dias do mês de Março de dois mil e vinte e quatro às nove horas e trinta minutos, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Marília Cândido Jacomini, intitulado "Caminhos Percorridos pela Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa no contexto brasileiro de Pós-graduação". A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Cristiane Rosa Lopes – Presidente – (POSLI/UEG), Dra. Valéria Rosa da Silva (UEG), Dr. Alex Alves Egido (UFMA), Dr. Hélio Frank de Oliveira (POSLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver):

Cumpridas as formalidades de pauta, às 11h15 a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 21 de Março de 2024.

Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLI/UEG)

Profa. Dra. Valéria Rosa da Silva (UEG)

Prof. Dr. Alex Alves Egido (UFMA)

Dr. Hélio Frank de Oliveira (POSLI/UEG)



Documento assinado eletronicamente por HELVIO FRANK DE OLIVEIRA, Docente, em 21/03/2024, às 15:52, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por CRISTIANE ROSA LOPES, Docente, em 25/03/2024, às 10:54, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por VALERIA ROSA DA SILVA, Docente de Ensino Superior, em 03/04/2024, às 23:06, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por Alex Alves Egido, Usuário Externo, em 04/04/2024, às 17:17, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador 57761909 e o código CRC BAB48A7A.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - GOIÁS
AVENIDA DR. DEUSDETH FERREIRA DE MOURA S/N, S/C - Bairro CENTRO - GOIÁS - GO - CEP 76600-000 - (62)3936-2160.



Referência: Processo nº 202400020004297



SEI 57761909

Aos meus/minhas alunos/as que me inspiram diariamente e deixam marcas indelévels em minha trajetória docente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria e inspiração, cuja graça e orientação me sustentaram ao longo desta jornada. Sem Sua presença e guia, esta conquista não seria possível.

Ao meu marido, Rithielle, pela paciência, compreensão, ajuda e companheirismo em todos os percursos, dos mais leves aos mais estressantes.

À minha filha, Júlia, que ilumina meus dias com sua alegria, sua presença amorosa e inspiradora.

Ao meu filho, Miguel, que decidiu chegar para acompanhar-me no caminho do mestrado, desde o meu ventre. Sua chegada trouxe mais luz à minha vida!

Aos meus pais, Luiz e Lindalva, pelo amor incondicional, apoio e incentivo ao longo deste processo.

Ao meu irmão, Odiney e à minha cunhada, Silvia, por estarem comigo em todos os momentos de mãos estendidas, sempre prontos a socorrerem-me em minha constante luta contra o tempo.

Aos meus sobrinhos (filhos primogênitos), Luiz Ghustavo e Ana Laice, pela parceria que compartilhamos, principalmente, nas pausas para saborear um cappuccino! Tê-los em minha vida contribuiu para deixar o percurso da escrita mais leve.

À Meires, Mariany e Maryllisa, pela escuta ativa e palavras de incentivo: “Logo, tudo passa!”, principalmente nos momentos em que a escrita se tornou mais intensa.

Às minhas amigas e colegas de trabalho, Cristina Marques e Cristina Albernaz, por entenderem minhas ausências na escola e ainda colaborarem para facilitar meu trabalho em prol da finalização da dissertação.

Aos meus colegas de curso, pelos debates, troca de experiências e apoio mútuo.

Às professoras Carla Conti de Freitas e Kênia Maria de Freitas Siqueira, Ao professor Eduardo Batista da Silva pelo conhecimento construído em suas disciplinas e que foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

À professora Barbra Sabota e ao professor João Henrique Suanno, pelas reflexões enriquecedoras durante o meu tempo como aluna especial no PPGIELT (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias).

À professora Valéria Rosa da Silva e aos professores Alex Alves Egido e Hélio Frank de Oliveira, pelas contribuições valiosas, comentários construtivos e enriquecedores que foram fundamentais para aprimorar a qualidade desta pesquisa e ampliar meu entendimento sobre o tema abordado.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Cristiane Rosa Lopes, pela paciência, comprometimento e dedicação nas orientações.

Aos grupos de pesquisa, GEFOPLE (UEG) e GEPLIDF (UnB), que proporcionaram um ambiente colaborativo e enriquecedor para aprofundar meus conhecimentos e explorar novas perspectivas sobre o tema desta pesquisa.

JACOMINI, Marília Cândido. **Caminhos percorridos pela Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa no contexto brasileiro de pós-graduação**. Dissertação. (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2024.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo geral traçar o panorama das pesquisas recentes em Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa, desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas brasileiras. Com isso, temos três objetivos específicos, a saber: construir um mapeamento de pesquisas em Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas brasileiras no período de 2019 a 2023; identificar quais foram os interesses de investigação dessas pesquisas; discutir as contribuições que essas pesquisas trazem para o entendimento e desenvolvimento de Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa no contexto brasileiro. A fundamentação teórica baseia-se em estudos de pesquisadoras/es da Linguística Aplicada, Linguística Aplicada Crítica, tais como Pennycook (2001) e Moita Lopes (2006), e da Educação Linguística Crítica, como Ferraz (2018), Duboc (2018), Mattos (2018), Jordão (2018), entre outros. Para atingir os objetivos propostos, desenvolvi uma pesquisa de carácter qualitativo e documental, seguindo procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) para a construção das categorias de investigação. Dentre os resultados das análises, identifiquei que, das onze pesquisas acadêmicas selecionadas (10 dissertações e 1 tese), os interesses de investigação envolvem principalmente os seguintes aspectos: concepções relacionadas à Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa; diretrizes educacionais; materiais pedagógicos relacionados à Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa. A principal contribuição desse estudo é ampliar a compreensão e a divulgação de conhecimentos produzidos em pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Pesquisas acadêmicas. Educação Linguística Crítica. Língua Inglesa.

JACOMINI, Marília Cândido. **Paths taken by Critical Language Education in English in the Brazilian post-graduation context.** Dissertation. (Master's in Language, Literature, and Interculturality) – Cora Coralina Campus, State University of Goiás, 2024.

ABSTRACT: The present study aims to outline the overview of recent research in Critical Language Education in English, developed in *stricto sensu* postgraduate programs in Brazilian public universities. The study has three specific objectives: to construct a mapping of Critical Language Education research in English developed in *stricto sensu* postgraduate programs in Brazilian public universities from 2019 to 2023; to identify the research interests of these studies; and to discuss the contributions that these studies bring to the understanding and development of Critical Language Education in English in the Brazilian context. The theoretical foundation is based on studies by researchers in Applied Linguistics, Critical Applied Linguistics, such as Pennycook (2001), Moita Lopes (2006), and CLE, such as Ferraz (2018), Duboc (2018), Mattos (2018), Jordão (2018), among others. To achieve the proposed objectives, a qualitative and documentary research was developed, following methodological procedures of Content Analysis (Bardin, 2016) for the construction of the investigative categories. Among the results of the analyses, it was identified that, of the eleven selected academic researches (10 dissertations and 1 thesis), the research interests mainly involve the following aspects: conceptions related to Critical Language Education in English; educational guidelines and pedagogical materials related to Critical Language Education in English. The main contribution of this study is to expand the understanding and dissemination of knowledge produced in Brazilian academic research on Critical Linguistic Education in English.

Keywords: Academic research. Critical Language Education. English language

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: relação entre LA, LAC, Ensino-aprendizagem e Educação Linguística Crítica	33
Figura 2: Print dos resultados da busca – CAPES (1)	46
Figura 3: Print dos resultados da busca – CAPES (2)	47
Figura 4: Print dos resultados da busca – CAPES (3)	47
Figura 5: Print dos resultados da busca – BDTD	49
Figura 6: Pesquisas identificadas por regiões brasileiras	54
Figura 7: Núcleos parceiros do Projeto Nacional de Letramentos	57
Gráfico 1: Pesquisas por ano de publicação (2019-2023)	52
Gráfico 2: Interesses das pesquisas em ELC	60

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Etapas, intenções e ações da Análise de Conteúdo	44
Quadro 2: Professores/as orientadores/as pesquisadores/as da “Rede cerrado de formação crítica de professores/as de línguas do Centro-Oeste”	55
Quadro 3: Pesquisas que discutem concepções relacionadas à ELC	63
Quadro 4: Pesquisas que discutem diretrizes e materiais pedagógicos relacionados à ELC de Língua Inglesa	78
Tabela 1: Apresentação do material empírico	50
Tabela 2: Número de pesquisas por instituição de ensino	53

LISTA DE ABREVIações

BDTD:	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq:	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico:
ELC:	Educação Linguística Crítica
LA:	Linguística Aplicada
LAC:	Linguística Aplicada Crítica
POSLLI:	Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Língua, Literatura e Interculturalidade
PPGIELT:	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
UEG:	Universidade Estadual de Goiás
UFES:	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG:	Universidade Federal de Goiás
UFPR:	Universidade Federal do Paraná
UFU:	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia
UnB:	Universidade de Brasília
UTFPR:	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CAMINHOS PARA CHEGAR À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA	27
1.1 Linguística Aplicada	27
1.2 Linguística Aplicada Crítica	30
1.3 Pausa para visualizar melhor os caminhos	31
1.4 Educação Linguística Crítica	33
2 PERCURSOS PARA O MAPEAMENTO	41
2.1 Tipo de pesquisa	41
2.2 Procedimentos analíticos	43
2.3 Caminhos para chegar ao material empírico	45
2.4 Mapeamento das pesquisas em Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa	50
2.5 Interesses de investigação das pesquisas em Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa	59
3. ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO MAPEADO	62
3.1 Pesquisas que discutem concepções relacionadas à ELC	62
3.2 Pesquisas que discutem diretrizes e materiais pedagógicos relacionados à ELC de Língua Inglesa	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	96
ANEXO 1	105

INTRODUÇÃO

No percurso, construí um caminho único, traçado pela força das minhas pernas e pela firmeza dos meus pés. Um caminho desenhado pela natureza perfeita e captada pelo meu corpo. Meus olhos se desesperaram com a tamanha beleza do cerrado. As aves, o vento, as águas ensinavam aos meus ouvidos novos acordes, assim como o cheiro das árvores, da terra e dos animais acordavam as minhas memórias de infância. Os frutos do Caminho indicavam fartura e ineditismo para aqueles que só os conheciam por belas fotografias. As mãos encontravam nos galhos, nos barrancos e nas pedras suporte para os próximos passos. A pele sentia o calor do sol do final de cada manhã, depois de horas de caminhada e, às vezes, gritava pelo atrito dos calçados ou pelos arranhões de gravetos. Fui assim, construindo o meu Caminho de Coragem.

Freitas, 2023, p. 52

O caminho, transcorrido ao longo de nossas vidas, nos permite passar por muitas etapas, muitos questionamentos, que nos proporcionam momentos disruptivos e vão nos transformando enquanto seres humanos. Os caminhos percorridos por nós, docentes, sem dúvidas, nos levam a fases gradativas avançando a cada dia, tentando ministrar aulas em que o conhecimento seja construído e os/as alunos/as co-participativos/as deste processo de construção. Por isso, trago um pouco do que me constitui enquanto aluna, profissional docente, pesquisadora e admiradora da língua inglesa.

A educação pública se fez presente durante toda minha vida estudantil, da educação básica ao ensino superior, e também enquanto profissional, atuando como professora de língua inglesa e coordenadora pedagógica em unidades escolares públicas. Desse modo, consigo ressaltar a importância do ensino público e seu poder para a sociedade. Por isso, refletindo sobre algumas vivências escolares, me pergunto em que momento da minha vida escolar a língua inglesa me encantou para que pudesse seguir com ela para além do ensino básico. Pensando sobre isso, retomo

algumas lembranças e nelas sigo percebendo que eu já me formava professora, embora eu ainda não me percebesse como tal.

A minha vida de estudante na educação básica teve início e fim em escolas públicas em Itaberaí - Goiás, cidade do interior que não me apresentava a necessidade de saber uma língua estrangeira. Apesar disso, a escola me apresentou à língua inglesa em 1994, na antiga 5ª série (hoje sexto ano).

Eu conhecia o inglês das músicas, da introdução dos filmes e desenhos; todavia, foi na sala de aula que tive a oportunidade de “manusear” aquela língua diferente, porém não entendível aos meus olhos. Emprego o vocábulo manusear, pois naquelas aulas lembro-me que utilizávamos a escrita da língua durante toda a duração da aula, seja copiando ou completando as frases com as regras gramaticais. Eu, criança, me encantava por saber preencher corretamente aquelas lacunas das frases, manuseando cada palavra para que a frase ficasse gramaticalmente correta. E mais encantada e realizada eu ficava ao receber o elogio da professora por conseguir completar adequadamente cada sentença copiada do quadro-negro. Eu não me importava se sabia ou não a tradução ou a pronúncia das palavras, o meu encanto com a língua inglesa começou ali, com o encaixe gramaticalmente adequado das palavras e o reconhecimento da minha professora.

Nesse sentido, minha fascinação com a língua inglesa continuou e se estendeu a caminhos além do Ensino Médio, finalizado em 2000. Este ano, especificamente, foi um período de muitas indecisões para a escolha do curso superior, tendo em vista que ainda era muito jovem para um momento tão decisivo. Após várias análises, optei por me inscrever no vestibular para Letras – Português/Inglês, na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Cora Coralina. A decisão foi tomada pela facilidade de acesso à faculdade, pelo gosto que tinha pela área das linguagens e principalmente pelo meu fascínio pela língua inglesa. Passei e iniciei meus estudos em 2001.

O curso universitário iniciou-se com alguns sobressaltos que, ainda com 16 anos, tive que lidar, entender e resolver. A começar pela matrícula, transporte, alimentação, novos colegas, nova realidade.

Após os primeiros desafiadores dias do curso Graduação em Letras, eu já estava bem alinhada ao curso. A cada dia eu entendia que era o curso certo para mim. Concomitante ao ensino superior, também iniciei um curso de inglês em uma instituição particular para aprimorar meus conhecimentos em inglês. Muitas novidades carregadas de muito aprendizado!

O segundo ano do curso foi decisivo. Comecei a me perceber professora durante este período. De uma criança que brincava de escolinha, sem grandes intenções de ser professora e, ainda, na adolescência ingressa em um curso de licenciatura, agora já havia o desejo de adentrar uma sala de aula com a tal responsabilidade da formação humana.

Durante o curso de graduação participei de minicursos, oficinas, apresentações em mesas redondas, necessários para obtenção de horas extras. Todos realizados com muito apreço e dedicação! Nestas ocasiões, as discussões perpassavam por diferentes pontos de vista. Ou seja, tínhamos a oportunidade, ainda que sem muito entendimento sobre crítica, de nos posicionarmos diante da realidade, senti-la e tentar transformá-la, atuando no mundo. Lembro-me, especificamente, de um momento da VII Semana de Letras, intitulada: “Linguagens, palavras e dizeres”, na qual uma colega e eu apresentamos uma comunicação: “Não existe o falar certo ou o errado, e sim o falar diferente”. Neste momento, o “ver-escutar-pensar-sentir-agir-dizer” (Rezende, 2022, p. 194) já fazia sentido: nós discutimos, analisamos, pensamos o corpo e seus lugares de falas, assim como discutimos (de)colonialidade sem mesmo ter ouvido antes sobre este termo. Nas minhas lembranças, percebo, hoje, que estes eventos promoveram a iniciação momentos de formação crítica na minha graduação. É importante considerar que neste período estávamos no início dos anos 2000 e que as pesquisas relacionadas à crítica nas aulas de línguas estrangeiras ainda estavam bem remotas. Todavia, os movimentos críticos em Linguística Aplicada (doravante LA) já estavam chegando ao Brasil (Pennycook, 2001), trazendo novas perspectivas e abordagens para pesquisas nesta área.

Dentre tantas ocasiões relevantes no período de graduação, duas professoras de inglês se destacaram em meu caminho e deixaram marcas, mostrando que ser professora de tal língua seria a melhor escolha para mim. Elas nos ensinaram a pensar com leitura aprofundada de textos, questões problematizadoras, análises de músicas, entre outras atividades. Ressalvo mais uma vez que na época eu não entendia essas atividades de forma crítica, percebia-as, simplesmente, como metodologias diversificadas. Entretanto, tais atividades ficaram registradas em minha memória, pois podíamos questionar e nos posicionar diante das leituras e atividades e nossas análises saíam do senso comum, gerando muitas ideias e reflexões.

E são essas marcas que eu pretendia deixar em meus/minhas alunos/as: poder proporcionar momentos de discussões que permitissem aos/às estudantes

questionarem, refletirem sobre pontos de vista diversos e não fosse meramente, repetidores de regras gramaticais. Ou seja, que as atividades desenvolvidas não fossem meramente voltadas para o domínio de estruturas e regras gramaticais, mas que contribuíssem para tornar a sala de aula de Língua Inglesa “humana e humanizadora” e para fazer com que a língua fizesse “sentido para eles/elas” (Ferreira, 2018, p. 46).

Os Estágios Supervisionados (Inglês e Português), em 2004, foram decisivos! Com eles tive a certeza de que estar dentro da sala de aula como regente, compartilhando conhecimentos, fazia parte da minha essência. Eu percebia que mesmo naquela cidade pequena do interior de Goiás, a Língua Inglesa podia fazer a diferença na vida dos meus alunos e minhas alunas. Não estava concluindo o curso por acaso, eu me realizava na profissão docente.

Logo 2004 se findou e com ele os quatro anos de Licenciatura Plena em Letras. Um período maravilhoso, que considero como alguns dos melhores anos da minha vida! Em fevereiro de 2005, nossa formatura foi realizada e na cerimônia de Colação de Grau o juramento em inglês foi proferido por mim. Sem dúvidas, um ato linguístico-discursivo-performativo indescritível, carregado de emoção!

Pouco antes do término da graduação, a minha história como docente de Língua Inglesa já estava em andamento em uma escola particular de educação básica (ensino fundamental e médio). Em 2007, retornei ao ensino público, como efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. À época eu não tinha um entendimento sobre a relação entre minhas praxiologias e minha atuação como docente. Praxiologias, segundo Freitas e Avelar (2021, p. 93), são “a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos”. Indo além na explicação desse conceito, as autoras afirmam que:

as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências (Freitas; Avelar, 2021, p. 93).

Lá no início da minha carreira, as minhas escolhas já refletiam em minha atuação. Assim, eu tentava conciliar as teorias aprendidas nos anos de graduação com a prática e, desse modo, muitos questionamentos surgiram! Hoje, percebo que estes binarismos (teoria e prática; ensino e aprendizagem; entre outros) apenas

reforçam a ideia de uma sociedade hierarquizada, que concebe a educação a partir de papéis fixos e hegemônicos, em que um ensina e o outro aprende. Portanto, a prática e a teoria não podem ser dissociadas, uma vez que “compreendemos que [...] a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo” (Pessoa; Silva; Freitas; 2022, p. 16).

Diante das minhas indagações, em 2007, iniciei a pós-graduação *Lato Sensu* “Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas” na Faculdade Araguaia. Nesta especialização encontrei professores/as que despertaram mais uma vez a necessidade de (re)pensar as aulas de Língua Inglesa. Além deles/as, uma leitura decisiva foi livro “Linguística Aplicada INdisciplinar” de Moita Lopes (2006), oportunidade na qual pude expandir meus horizontes com relação ao uso da linguagem e como esta opera na vida social.

Destarte, nesta importante obra, tive a oportunidade de compreender que a LA pode ser vista como por um enfoque *transgressivo*, *mestiço*, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador (Moita Lopes, 2006), seja em ambientes escolares ou não. A partir desta especialização, percebi que os pressupostos trazidos pela Linguística Aplicada Crítica e dentro desse escopo a Educação Linguística Crítica, poderiam fazer diferença nas minhas aulas.

Percorrendo os meus caminhos profissionais, entrelaçando-os aos pessoais, ao término de minha especialização, decidi dedicar-me à carreira docente de modo mais específico, pois estava seguindo por dois destinos diferentes: agora não só às aulas de Língua Inglesa, mas também como coordenadora pedagógica. Concomitante a este novo ciclo, em 2013, o governo estadual, em parceria com o governo federal, lançou um edital para professores/as de Língua Inglesa efetivos/as participarem de um programa de aprimoramento de seis semanas nos Estados Unidos pela Fulbright¹. Depois de algumas seleções, fui aprovada e selecionada para estudar na *University*

¹ A Fulbright é um programa educacional internacional criado pelo governo dos Estados Unidos com o objetivo de promover o intercâmbio acadêmico e cultural entre os Estados Unidos e outros países. O programa oferece bolsas de estudo para estudantes, professores, pesquisadores e profissionais de diversas áreas, permitindo que eles estudem, ensinem e realizem pesquisas no exterior. A Comissão Fulbright no Brasil é responsável por administrar o programa no país, facilitando o intercâmbio de estudantes e profissionais entre o Brasil e os Estados Unidos.

of Tennessee. Este período foi de intenso aprendizado que trago como uma experiência não só profissional, mas também cheia de conhecimentos para a vida.

Retornando e continuando meus estudos formais alinhados à rotina de professora de Língua Inglesa, de coordenação pedagógica e mãe, resolvi que era hora de retornar à Universidade e reconectar-me com estudos relacionados à Língua Inglesa. Embora além da docência, eu também estivesse exercendo a função de coordenadora, o meu interesse de pesquisa voltava-se para lacunas na formação em Letras. Assim, decidi me inscrever em programas de Mestrado. Após desviar de algumas pedras no caminho, em 2022 ingressei no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), da Universidade Estadual de Goiás, retornando ao câmpus Cora Coralina, onde cursei minha graduação.

Ingressei ao programa com um projeto voltado para aspectos tecnológicos e ensino de Língua Inglesa, mas durante o percurso, interessei-me pelas discussões sobre Educação Linguística Crítica (doravante ELC) e pude expandir meu entendimento de como a Educação Linguística de Língua Inglesa, tanto no ensino básico quanto no superior, pode ser (re)pensada por meio da ELC, tendo em vista que ela é “necessariamente reflexiva, no sentido de demandar que o educador se veja implicado em suas práticas, perceba de onde elas vêm e aonde podem levar” (Jordão, 2018, p. 76). E como os caminhos da pesquisa são como os da vida: mudamos, reinventamos e reconstruímos rotas, mudei os rumos da minha pesquisa, agora em ELC, resgatando o que me inquietava desde a época da especialização.

Percebi que alguns pressupostos da ELC já se faziam presentes em minha atuação docente com mais propriedade em algumas aulas de conversação que conduzi com meus/minhas alunos/as. As aulas de conversação eram organizadas em pequenos grupos, em média 5 ou 6 integrantes. Antes da execução da aula, os/as próprios/as estudantes escolhiam o tema que seria discutido. Com isso, os/as alunos/as tinham a oportunidade de participar mais ativamente das aulas, sem ser algo imposto por mim. Assim, percebi o quanto estes momentos eram importantes para todos/as nós, implicados/as naquela aula.

Os/as estudantes buscavam temas e abordagens, traziam para a aula de conversação assuntos que eram dos seus interesses e com isso, debatiam, questionavam e problematizavam determinados aspectos da vida deles/as

mesmos/as ou para além dos muros de suas vidas pessoais, tais como globalização, tecnologias, racismo, entre outros.

Como professora, para além dos *drills* a serem preenchidos pelos/as alunos/as, pude compreender que, quando eles/elas participam das escolhas dos temas, as aulas se tornam mais interessantes, envolventes e críticas. Em aulas de conversação em Língua Inglesa, isso fica mais evidenciado, pois os/as alunos/as precisam expor seus conhecimentos sobre determinados vocabulários e além disso, os/as próprios/as alunos/as se sentiam corresponsáveis pelas escolhas que tinham feito.

Com isso, pude perceber que estava vivenciando uma Educação Linguística que se quer crítica, uma vez que as regras linguísticas são entendidas em um determinado contexto (Souza, 2018, p. 170), mas não são suficientes para desenvolver criticidade para engajar os/as alunos/as em problematizações que escancaram problemas de ordem social, junto ao processo de aprendizagem de aspectos semânticos e sintáticos que se constituem com mais sentido para estudantes.

À vista disso, vale questionar qual é papel da escola. Segundo Biesta (2018), há duas definições para a escola: uma se vê em função da sociedade e a outra um lugar para se tentar as coisas antes de ir para o mundo real. Portanto, é na escola que as discussões devem acontecer com o principal objetivo de melhorar o mundo que fazemos parte. Para isso, é importante que a educação vá além da simples transmissão de informações. Ela deve estimular o questionamento e a reflexão dos/as estudantes sobre a sociedade em que estão inseridos/as, problematizando aspectos como justiça social e respeito às diferenças. Ainda, segundo Biesta (2018, p. 24), não cabe a escola apenas delegar um lugar na sociedade para as crianças e jovens e qualificá-los de acordo com o lugar em que estejam ocupando, é necessário desenvolver "a capacidade de assumir uma perspectiva crítica para com tradições, práticas, modos de fazer e de ser existentes" para além dos muros da escola.

Nessa direção, a Educação Linguística é uma tentativa de promover novos saberes atrelados à língua em estudo. Tendo em vista que, por meio dela, há possibilidades de conduzir os trabalhos em sala de aula, nos quais os/as alunos/as construam conhecimentos junto com o/a docente, problematizando, gerando debates e transformando realidades, com base nas práticas e experiências de vida. Por conseguinte, indo "além do pensamento ingênuo e do senso comum. Quando o sujeito

percebe a origem de seus saberes ele é capaz de aceitar a responsabilidade que cai sobre ele” (Menezes-de-Souza, 2011, p. 295).

Com isso, é importante considerar que a ELC não é uma metodologia a ser seguida, também não é um método de ensino de línguas, mas, sim, uma maneira de ver o mundo (Mattos, 2018, p. 30), uma forma de ensinar línguas alicerçada no lugar de fala dos indivíduos que compõem a educação, independente da língua que está sendo estudada.

A partir deste cenário infere-se que a ELC está cada vez mais presente no âmbito acadêmico, principalmente nas pesquisas de pós-graduação. Contudo, enquanto professora da educação básica, em meu contexto escolar, percebo que os/as docentes ainda não têm uma visão ampla sobre ELC, sobre quais aspectos são relevantes e como as aulas podem ser constituídas com referência a tal perspectiva. Diante disso, entendo que uma pesquisa que realiza um panorama de trabalhos acadêmicos sobre esta temática, possibilita a compreensão de quais aspectos têm se destacado; de como a Educação Linguística está se expandindo, compreender como ela tem sido configurada ao longo dos últimos anos; além disso permite entender o que é necessário ser (re)visitado para ampliação das discussões e divulgações das pesquisas em ELC de Língua Inglesa.

Pesquisas anteriores já foram realizadas com objetivo de construir panoramas, visando compreender como tem se configurado uma determinada área de conhecimento, temática ou mesmo um termo específico no decorrer dos anos. Oliveria, Fraguas e Mariano (2023) no texto “Ressonâncias decoloniais no ensino de língua portuguesa: um balanço da produção acadêmica entre 2017 e 2022” apontam como o termo decolonialidade vem se constituindo ao longo dos anos. O objetivo do trabalho foi entender como “o giro decolonial proposto pelo Grupo Modernidade/Colonialidade influenciou as pesquisas sobre ensino de língua portuguesa no Brasil” (Oliveira; Fraguas; Mariano, 2023, p. 99). Dessa forma, as autoras evidenciaram o perfil das pesquisas, as referências utilizadas, metodologias empregadas e como as publicações são distribuídas nas instituições brasileiras.

Um trabalho que aborda panoramas em relação à Língua Inglesa, cito o de Soares (2021). Como discente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT), da Universidade Estadual de Goiás, Soares (2021) desenvolveu uma pesquisa intitulada: “Leitura multimodal e letramentos em contextos de educação linguística crítica em inglês: um panorama das pesquisas

defendidas no Brasil entre 2009 e 2019”. Na sua dissertação, Soares (2021) se propôs a fazer um panorama das concepções de leitura multimodal no ensino de inglês em pesquisas acadêmicas, relacionando-as com práticas de letramento.

Outro trabalho que parte do desenvolvimento de panoramas é o livro “Mapeando a Linguística Aplicada em sua multiplicidade: (Re)descobertas”, organizado por Souza, Nascimento e Marques (2021). Nesta obra os/as 30 autores/as são discentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A coletânea publicada surgiu a partir da participação na disciplina Bases Teóricas em LA, ofertada para mestrandos/as e doutorandos/as do programa. Durante este período, os/as alunos/as escreveram textos científicos a partir de levantamentos documentais, bibliográficos e análises de dados para a construção de mapeamentos de diferentes temáticas da LA. Com isso, ao longo dos capítulos, “[o]s autores descrevem pontos de partida para a configuração da área do saber, além das paisagens e dos caminhos percorridos (e ainda não percorridos) por linguistas aplicados” (Souza; Nascimento; Marques, 2021, p. 11).

Desse modo, ressaltando a importância de investigações nessa perspectiva, a presente pesquisa pretende responder às seguintes questões:

1. Quais pesquisas em Educação Linguística Crítica (ELC) de Língua Inglesa foram realizadas em programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*?
2. Quais foram os interesses de investigação das pesquisas em Educação Linguística Crítica (ELC) de Língua Inglesa?
3. Quais contribuições estas pesquisas trazem para o entendimento e desenvolvimento de Educação linguística crítica (ELC) de Língua Inglesa no Brasil?

Frente ao exposto, este estudo tem como objetivo geral traçar o panorama das pesquisas em Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa, desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas brasileiras. Com isso, temos três objetivos específicos, a saber:

1. Construir um mapeamento de pesquisas em Educação Linguística Crítica (ELC) de Língua Inglesa, desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas brasileiras no período de 2019 a 2023;

2. Identificar quais foram os interesses de investigação das pesquisas Educação Linguística Crítica (ELC) de Língua Inglesa;
3. Analisar as contribuições que pesquisas trazem para o entendimento e desenvolvimento de Educação Linguística Crítica (ELC) de Língua Inglesa no contexto brasileiro.

No tocante à estrutura do trabalho, esta dissertação está dividida em três capítulos centrais, além desta Introdução e das Considerações Finais. Ao longo do texto, opto por utilizar a metáfora de caminhos, uma vez que se relaciona às diversas possibilidades que as pesquisas em ELC podem percorrer. No primeiro capítulo, “Caminhos para chegar a Educação Linguística Crítica”, apresento como se constitui a Linguística Aplicada (doravante LA), partindo desde a Primeira Guerra Mundial até sua ramificação em Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC). Ao longo do capítulo, faço uma pausa para compreensão e diferenciação dos termos ensino-aprendizagem e Educação Linguística relacionando-os com a LA e a LAC. Após esta pausa, abordo algumas considerações de como a ELC é constituída segundo pesquisadores/as da área.

No segundo capítulo, “Percurso para o mapeamento”, apresento o tipo de pesquisa que pretendi desenvolver, os procedimentos que utilizei para chegar ao material empírico e as categorizações, sendo estas as primeiras etapas que compõem os procedimentos da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016). Neste capítulo também respondo aos primeiro e segundo objetivos deste estudo, trazendo a construção do mapeamento das pesquisas sobre ELC, como também os principais interesses de investigação dessas pesquisas. Neste capítulo, também apresento como o Estado de Goiás se destaca nas produções acadêmicas em se tratando de ELC e evidencio possíveis causas que favorecem este destaque.

No terceiro capítulo, “Análise dos caminhos mapeados”, desenvolvo a terceira etapa da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), que é relativa ao tratamento dos dados. Retomando os interesses de investigação identificados, analiso as contribuições que as pesquisas de mestrado e doutorado trazem para o entendimento e desenvolvimento da ELC de Língua Inglesa.

Por fim, passo às Considerações Finais, apresentando as análises desenvolvidas a partir das perguntas que conduziram esta pesquisa. Além disso, evidencio as limitações que encontrei durante o percurso, as contribuições que meu

estudo pode trazer para a área e também sugestões de pesquisas futuras para ampliação do entendimento de ELC de Língua Inglesa.

CAPÍTULO 1

Vejo que um grande desafio está em nossa abertura para a resignificação, para a reinvenção de nossas práticas e de uma busca por compreensão dos caminhos que possam nos aproximar de nossas/os alunas/os e tornar nosso fazer relevante para suas vidas.

Borelli, 2018, p. 141

1 CAMINHOS PARA CHEGAR À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Esta pesquisa está ancorada na área da Linguística Aplicada (LA), ciência que estuda a linguagem como prática social sendo ela em língua materna ou qualquer outro atributo que venha a ter. De acordo com Moita Lopes (2006, p. 14), a LA tenta “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Desse modo, para entender melhor este caminho e suas ramificações, neste capítulo, retornarei ao início desta trajetória com o surgimento da LA, em seguida, como ela se dividiu em LAC e, por último, a perspectiva crítica entrelaçada à Educação Linguística.

1.1 Linguística Aplicada

Ao ler a nomenclatura “Linguística Aplicada”, é possível que, erroneamente, remeta a aplicação de conhecimentos e teorias linguísticas. Esta, porém, foi uma ideia considerada correta por muitos estudiosos nos primórdios dos estudos em LA. Weedwood (1995, p.11-12), por exemplo, define “o objetivo da LA como aplicação das descobertas e técnicas do estudo científico da língua para fins práticos, especialmente a elaboração de métodos aperfeiçoados de ensino de língua”.

Para Moita Lopes (2006, p. 18), “esse equívoco aplicacionista deve-se possivelmente ao entusiasmo que a formulação de uma área de conhecimento nova, a linguística, despertou no início do século XX”. Paschoal e Celani (1992, p. 17) justificam essa dificuldade em considerar a LA como ciência que produz conhecimento

porque “no mundo real as ciências aplicadas e, particularmente, o ensino são sempre vistos como de menor valor, em relação à ciência pura”.

Diante de tais concepções, retornemos ao surgimento da LA para compreender como ela se constituiu como ciência, deixando de lado essa ideia de aplicação de teorias linguísticas. A origem da LA está em meio à Segunda Guerra Mundial, tendo em vista a necessidade de aprendizado de línguas estrangeiras para facilitar o diálogo entre rivais ou aliados, destacando-se, então, a importância da LA com foco na comunicação, considerando a importância de novos métodos que promovessem a educação de línguas estrangeiras com eficácia. Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 15) abordam estes dois aspectos que possibilitaram à LA emergir como disciplina de estudos:

Por um lado, o pioneirismo foi instigado por atos de guerra [...] que evidenciaram a necessidade premente de se estabelecer comunicação eficaz entre falantes de diferentes línguas, aliados de guerra ou não. Por outro, deu-se o questionamento da eficiência de métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira – Gramática e Tradução – vigentes na época [...].

Pricinoti *et al* (2021, p. 56-57) trazem, resumidamente e cronologicamente, o processo que a LA passou para se afirmar como ciência:

o termo LA foi criado em 1940, e o primeiro curso nessa área ocorreu em 1946 na Universidade de Michigan. Em 1956 foi criada a primeira escola de LA em Washington, DC. Em 1957 foi criado o centro de Linguística Aplicada nos EUA. Em 1964, foi fundada a Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA), na França. Em 1967, foi criada a British Association of Applied Linguistic (BAAL). Depois foram criados vários 57 programas de pós-graduação em LA e em Estudos da Linguagem no Brasil, foram realizados congressos de LA no país, e várias gestões da Associação de Linguística Aplicada no Brasil (ALAB) se passaram.

Analisando essa cronologia, percebe-se o crescimento da LA ao longo dos anos. Para Gimenez (2007), o ano de 1946 foi decisivo para o entendimento, ou pelo menos discussões, acerca das diferenças entre Linguística e Linguística Aplicada. Com o desenvolvimento da LA, em 1970, o foco passou a ser “nos problemas reais da língua, deixou de focar apenas no ensino/aprendizagem de línguas, e várias subáreas foram criadas, dando atenção a várias questões relacionadas ao uso da língua” (Pricinoti *et al*, 2021, p. 58). Assim, de acordo com Moita Lopes (2006, p. 19):

Ao contrário do que frequentemente acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em LA tem se espalhado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de LE: da sala de aula de LM para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres, etc. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída indisciplinariamente.

Diante de tais conceituações, hodiernamente, a LA é uma área que proporcionará ainda muito a ser pesquisado. Isso se dá pelo fato de que ela não atinge somente a sala de aula, como mencionado por Moita Lopes (2006), mas vários outros contextos sociais. Isso é possível, tendo em vista a amplitude de possibilidades da LA em pesquisas que dialogam com diversos campos, como a pedagogia, a filosofia, a análise do discurso, a psicologia, as ciências sociais, entre tantos outros.

Destarte,

esse campo do conhecimento extrapola o universo escolar para ganhar espaço na sociedade em seu desenho mais amplo, focalizando os usos da língua nas diferentes instâncias, nos diferentes contextos, nas mais variadas interações e nos problemas suscitados nesses universos múltiplos. (Rodrigues; Cerutti-Rizzati, 2011, p. 27).

Vilson Leffa (2021), em seu canal no Youtube (cf. Ela: Epifanias em Linguística Aplicada), apresenta um vídeo, no qual retoma os quatro adjetivos que caracterizam o hibridismo da LA: (1) Interdisciplinar: porque se comunica com outras disciplinas para analisar o objeto de estudo; (2) Transdisciplinar: porque não apenas interage com as outras disciplinas, mas vai além delas, partindo do objeto de estudo para a teoria e não ao contrário; (3) Indisciplinar (Moita Lopes, 2006): porque é uma área ligada ao mundo real, além das escolas, está nas favelas, está nos hospitais, nas empresas, está onde gera dados para chegar a um mundo melhor; e (4) Transgressiva (Pennycook, 2001): porque a LA busca eliminar barreiras que podem contribuir para a separação de questões sociais da linguagem. “Assim, ela pretende dar voz a quem está à margem do processo de socialização, seja, na educação, no trabalho ou no lazer” (Leffa, 2021, 9min).

Os adjetivos elencados, resumidamente indicados por Leffa (2021), ressaltam a importância da obra de Moita Lopes (2006), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, para os estudos em LA. Tendo em vista que estes termos são discutidos

ao longo dos capítulos do livro, entrelaçando-os, na tentativa de melhor conceituar a LA em uma visão mais contemporânea. Como o próprio Moita Lopes (2006, p. 25-26) explica:

As questões que este livro focaliza estão [...] muitíssimo distantes da LA tradicional, que ainda é muito positivista e que ainda entende a LA como área exclusivamente centrada em práticas de ensino/aprendizagem de línguas (sobretudo, estrangeiras) [...]. Em contraposição, este livro pretende colaborar na construção de uma LA como área de pesquisa mestiça e ideológica, que precisa considerar, inclusive os interesses a que servem os conhecimentos que produz.

Neste contexto, percebemos a dimensão da LA no campo da educação, tendo em vista que coadunamos com Paulo Freire (1996, p. 17) no seguinte questionamento: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Paulo Freire já indagava a importância de se discutir e problematizar aspectos sociais dentro da sala de aula para além do conteúdo em si. Com isso, as discussões levadas para uma aula de inglês, tanto por docentes quanto por discentes, além de ampliarem os repertórios linguísticos na língua podem, também, promover uma maior compreensão de quem são e de como se constituíram, e ainda de como podem se tornar por meio da linguagem (Pessoa; Urzêda-Freitas, 2016).

Assim, mediante essa “postura problematizadora” (Souza, 2021, p. 21) surge uma nova ramificação da LA, a LAC, assunto que abordaremos na seção seguinte.

1.2 Linguística Aplicada Crítica (LAC)

Em 2001, Alastair Pennycook publica o livro *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*, apresentando reflexões na LA com perspectivas críticas, sendo chamada de LAC. No entanto, para Pennycook (2001), a LAC não é simplesmente uma extensão da LA, mas sim, um pensar que envolve constante questionamento dos pressupostos da LA:

A Linguística Aplicada Crítica vai além de simplesmente adicionar uma dimensão crítica à Linguística Aplicada: ela envolve um ceticismo

constante e questionamento das suposições normativas no campo da linguística aplicada² (Pennycook, 2001, p. 10).

Partindo dessa conjectura, a LAC tem seu foco na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, preocupando-se com a diversidade, classe social, gênero, raça, sexualidade etc. No mesmo percurso, Urzêda-Freitas e Pessoa (2012, p. 232) defendem que na LAC

a língua não desempenha uma função de *modelo*, mas de *prática social*. Uma vez que o conhecimento se torna possível por meio da língua, tanto o conhecimento quanto a língua são definidos, então, como meios que nos possibilitam compreender e transformar as relações sociais.

No canal “*ELA: Epifanias em Linguística Aplicada*”, Leffa (2023) explica que a LAC pode ser “resumida em 3 frases: 1. O mundo é diversidade; 2. Um outro mundo é possível; 3. Aprendemos para o mundo, não para a escola”. Assim, a LAC respalda uma educação linguística, que propõe um estudo para além do léxico e das questões linguísticas, e que esteja preocupada com as relações sociais, com a formação dos/as alunos/as para conhecer o mundo e transformá-lo. Para isso, a LAC problematiza as relações de poder e os discursos dominantes.

E como transformar a sala de aula de Língua Inglesa com questões problematizadoras, sabendo a carga de poder que essa língua carrega? Quem fala inglês? Quem pode falar inglês na sociedade atual? São alguns exemplos que podem iniciar uma discussão orientada da LAC. Desse modo, entender como a linguagem está interligada à produção de sentidos na sociedade é essencial para expandir olhares e perspectivas sobre si e sobre o outro.

1.3 Pausa para visualizar melhor os caminhos

Em face do exposto, nos caminhos das áreas do conhecimento da LA, chegamos a um ponto que merece uma pausa para reflexão sobre os conceitos mencionados, antes de continuarmos nossa trajetória. Diante da expansão do estudo

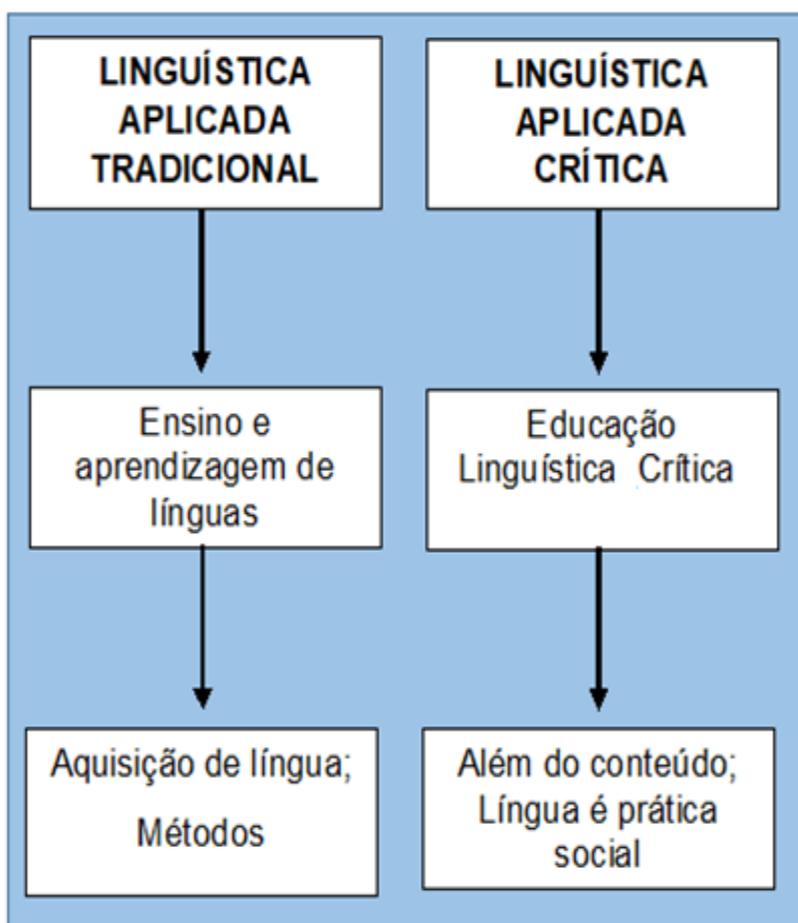
² Tradução para: Critical Applied Linguistics is more than just a critical dimension added on to Applied Linguistics: it involves a constant skepticism, a constant questioning of the normative assumptions of the givens of applied linguistics (Pennycook, 2001, p. 10).

para além do léxico, é importante reconsiderar o termo ensino-aprendizagem de Línguas da LA “normal”/tradicional (Moita Lopes, 2006) para Educação Linguística. Ferraz (2018) explica que ensinar e educar se diferenciam pelo fato de que ensinar significa passar o conhecimento por meio de métodos, metodologias e livros didáticos, geralmente buscando a excelência linguística pelo desenvolvimento de habilidades. Nesse contexto, o/a professor/a é o/a possuidor/a do conhecimento e deposita-o nos/as estudantes, o que Freire (1996) denominava de “educação bancária”. Ao passo que educar, ainda segundo Ferraz (2018), reverte essa ideia do/a professor/a como detentor/a do saber, e busca o conhecimento coletivamente com os/as discentes, buscando contextualizações, problematizando práticas, compreendendo as histórias que compõem a comunidade em que estão inseridos/as. Desse modo, nas palavras do autor,

educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a internet vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade (Ferraz, 2018, p. 108).

Na figura 1, a seguir, está a representação destas caracterizações relacionando LA, LAC, ensino e aprendizagem e ELC.

Figura 1 - Relação entre LA, LAC, ensino e aprendizagem e Educação Linguística (crítica)



Fonte: Elaborado pela autora a partir da leitura de Ferraz (2018).

Após essa pausa para entendimento de determinadas divisões nos caminhos da LA, na seção seguinte discutiremos sobre ELC.

1.4 Educação Linguística Crítica

Na seção anterior, foi possível fazer um paralelo entre a LA tradicional e a LAC e compreender como se configura a ELC nesta área. Assim, após as reflexões anteriores, discorro agora sobre como alguns/algumas pesquisadores/as na área da LAC têm entendido Educação Linguística e ELC.

Início esta discussão com Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 16), que utilizam a Educação Linguística “como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita a dicotomia: ensino e aprendizagem”. Ainda, segundo estes/as

autores/as, “a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Nesta perspectiva, Jordão (2018) salienta que educar linguisticamente oportuniza tensionarmos relações de poder, hierarquizações, universalismos que estruturam e são estruturantes na sociedade. Segundo a autora:

educação linguística é educação na medida em que discute os sentidos das línguas, e as apresenta como fazendo sentido no mundo. Explora os impactos dos procedimentos interpretativos nas pessoas (Jordão, 2018, p.76).

Isto posto, entende-se que a educação linguística não se limita apenas ao ensino de línguas, ela envolve discussões sobre como as línguas têm significado no mundo e como as interpretações linguísticas afetam as pessoas, entendendo o papel das línguas na sociedade.

Na mesma direção, Sabota, Mendonça e Faria (2021, p. 194) salientam que

[e]ntender a Educação Linguística como espaço de construção de sentidos a partir dos saberes locais implica em favorecer que vozes silenciadas ou socialmente apagadas se ergam e tenham relevância no seu contexto de produção.

Desse modo, tais autores/as nos apresentam a Educação Linguística para além de meramente conteúdo, aqui, língua é prática social, é uma forma de agir no mundo (Austin, 1990), no qual os/as envolvidos/as se inter-relacionam construindo sentidos.

E a crítica? Pennycook (2016, p. 67) distingue quatro acepções do termo crítico: “crítico como sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadoras”. Neste contexto, o autor possibilita “vislumbrar a práxis em movimento” (Pennycook, 2016, p. 67), considerando uma nova forma de construir conhecimento em Língua Inglesa, neste caso, com uma visão transgressiva e problematizadora. Tilio (2017) entende estes quatro significados de crítico, como complementares. Nas palavras do autor:

O primeiro sentido de crítico [...] é o mais presente no senso comum. Seu princípio básico é o distanciamento que teoricamente possibilita uma maior objetividade interpretativista.

O segundo sentido de crítico se ocupa da relevância social da linguagem. Entender os contextos em que o discurso circula é fundamental para construir significados a seu respeito.

O terceiro sentido de crítico, modernismo emancipatório, abarca questões de direito, desigualdade, injustiças sociais e poder. A principal contribuição desse sentido de 'crítico' é considerar desigualdade social e transformação social como centrais.

O quarto sentido de crítico, prática problematizadoras, [...] propõe um ceticismo quanto à aceitação da realidade como dada [...], procura apenas (e sempre) questionar os discursos, buscando entender suas causas e seus efeitos múltiplos em determinadas e diferentes condições (Tilio, 2017, p. 21-23).

Por sua vez, Ferraz (2018), com base em leituras de Ricouer (1978) e Monte Mór (2008), sugere três definições de crítico. A primeira definição diz respeito a crítico como suspensão de verdades. O autor explica como essa criticidade pode ser percebida nas mídias, principalmente porque não há verdades absolutas e assim, a crítica é possível quando “suspeitamos’ da verdade” (Ferraz, 2018, p. 39).

A segunda definição é a ruptura, ou seja, quando nossos pensamentos sofrem transformações e passamos a ter outros conceitos, a partir de algum filme ou livro, por exemplo. Segundo Ferraz (2018, p. 41), a crítica como ruptura

nos ajuda a entender os processo de transformação, a possibilidade de quebra de paradigmas e o questionamento de conceitos arraigados. Ainda inspirado nas palavras de Monte Mór (2008) e Ricouer (1976), a crítica como ruptura se refere a todos os momentos em que, ao encontrar o outro (sujeito ou objeto), percebemos mudanças em nosso ‘pensar o mundo’.

Este processo de “quebra de paradigmas” (Ferraz, 2018, p. 41) pode acontecer corriqueiramente em nossas salas de aula quando “por meio de discussões e acontecimentos não planejados ou controlados, em que docentes ou discentes quebram [...] algum conceito arraigado” (Ferraz, 2018, p. 42).

E por fim, a terceira definição proposta é a construção de sentidos, entendendo que os sentidos são construídos nas relações sociais, o que ressalta a ideia de que os significados das línguas são edificados e moldados nas interações sociais. Ou seja, os sentidos das palavras, expressões e linguagem em geral não são estáticos, mas sim influenciados pelas relações e contextos sociais em que são utilizados. Nas palavras do autor:

A terceira acepção de crítico, a construção de sentidos (*meaning making*), pode ser entendida como uma possibilidade de desenvolvimento da criticidade, uma vez que, nas relações sociais, os sentidos não estão dados e não são fixos. [...] E no caso das línguas estrangeiras, Monte Mór (2008, p. 6) assevera que a construção de sentidos é um termo que revisita o conceito de leitura e interpretação, reforçando o sentido de crítica – segundo a qual o significado não está somente na mente, mas também nas práticas sociais (Ferraz, 2018, p. 42).

Mediante estes aspectos apresentados sobre Educação Linguística e crítica, chegamos à ELC visando compreender como nessa perspectiva a linguagem opera na construção de significados. Nesse sentido, a ELC aborda as relações de poder existentes na sociedade, valendo-se da língua de forma consciente e crítica, buscando promover equidade e justiça social. Assim,

a tarefa de ensinar e aprender línguas deve estar comprometida com justiça social, o que nos leva a ter em mente que precisamos, através do acesso a um novo código linguístico-cultural, pavimentar o caminho para que nossos alunos sejam capazes de desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade que os cerca (Siqueira, 2018, p. 203).

Para Mattos (2018, p. 28) a inserção de perspectivas críticas no ensino de línguas estrangeiras no Brasil teve início com a publicação das OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) em 2006. Para a autora, a ELC é uma nova tendência que surgiu a partir de tal publicação:

[a] educação linguística crítica, a meu ver, é uma nova tendência no ensino de línguas que inclui o letramento crítico como possibilidade. Essa nova tendência teve sua origem em 2006, com a publicação das OCEM [Orientações Curriculares para o Ensino Médio], que se tornou um marco para a introdução das perspectivas críticas no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, principalmente no que se refere ao ensino de inglês, embora seja possível apontar várias pesquisas já com características críticas anteriores às OCEM no cenário brasileiro (Mattos, 2018, p. 30).

A partir da citação de Mattos (2018), problematizo o uso da palavra tendência. A ELC entendida por uma tendência pode tornar-se uma perspectiva rasa, vazia e sem aprofundamento. O que é, na verdade, o contrário! A ELC é ampla e complexa, é a utilização crítica da linguagem, promovendo conscientização sobre questões como justiça social, diversidade linguística e cultural.

Outro fator a ser destacado em relação à ELC é a valorização do saber que cada aluno/a traz consigo para o ambiente escolar. O saber construído ao longo de suas histórias e trajetórias de vida, uma vez que formam outras histórias na relação com o/a outro/a que está engajado/a no processo de construção do conhecimento. Logo, vislumbra-se e desenvolve-se a capacidade inter/comunicacional em uma língua diferente, como também amplia os horizontes culturais e o conhecimento de mundo (Pereira, 2018, p. 52). Nessa direção, “tal perspectiva crítica reforça a relevância das intersubjetividades, isto é, o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre pessoas” (Imaoka; Silva; Garcia; Takaki, 2022, p. 77).

Assim, as discussões, as histórias e o envolvimento com outros indivíduos são aportes para o desenvolvimento da ELC e, por conseguinte, a expansão de perspectivas partindo do local para o global (Monte Mór, 2019). Siqueira (2018) compartilha dessa ideia e alega que

podemos optar por ensinar língua colocando ênfase em fenômenos linguísticos, sem qualquer inserção em contextos significativos, ou, contrariando os ditames de uma grande e lucrativa indústria de alcance global, nos posicionar a favor de abordagens mais críticas que, na sua essência, concebem a sala de aula de línguas como uma arena de discussões e trocas de experiências importantes e essenciais para nossas vidas e de nossos alunos (Siqueira, 2018, p. 204).

Nesse sentido, uma aula de língua em perspectiva crítica de Educação Linguística requer, além de reflexão, possibilitar momentos em que os/as estudantes possam conjecturar sobre temas relacionados à sociedade, percebendo como eles/as podem entender e, até mesmo, ser agentes de transformação para construção de uma sociedade mais igualitária.

Corroborando essa visão, Pereira (2018) afirma que o papel da educação, não só a linguística, mas também a geral, é o empoderamento do/a aprendiz para que utilize a língua de forma crítica e consciente, questionando, problematizando a realidade, tentando pelo menos promover mudanças em seu local e não apenas repetindo saberes tidos como verdades absolutas. Assim, é necessário escutar outras vozes, outros corpos, construir outros diálogos!

Nesta mesma direção, Borelli (2018, p. 140) reverbera que a ELC “é um exercício cujo objetivo ultrapassa a formação de falantes de uma língua, para se

constituir como possibilidades de construção de conhecimento que priorizem o diálogo”. E ainda Zacchi (2018, p. 239) defende que:

torna-se mais premente uma educação crítica que privilegie o ouvir o outro e o colocar-se no lugar do outro (cf. MENEZES DE SOUZA, 2011). Portanto, não é suficiente ter uma opinião e expressá-la, mas é necessário ainda estar aberto para o discurso do outro, do diferente, estabelecendo-se um processo dialógico. Não é suficiente, tampouco, respeitar e muito menos tolerar o outro: colocar-se no seu lugar implica assumir sua visão de mundo e poder sentir os efeitos resultantes disso.

Os movimentos que vão se constituindo com o outro possibilitam entender que na perspectiva da ELC o conteúdo não será entregue aos/às alunos/as de forma única, pronta, sem chances para discordâncias. Mas será sim um momento de construção do conhecimento, entendendo as realidades e os diferentes saberes que constituem uma sala de aula. Souza (2018) salienta a importância desse novo olhar para a sala de aula na sociedade contemporânea. Segundo a autora,

[s]e antes as sociedades eram organizadas de tal forma que os cidadãos eram meros consumidores de produtos ou de conhecimento, nos últimos anos temos tido acesso a ferramentas que nos permitem participar da construção de conhecimentos de forma mais direta e dinâmica [...]. Por consequência, as novas sociedades são mais flexíveis e esperam cidadãos mais ativos. Sendo assim, é preciso recorrer a estratégias de ensino que preparem os alunos para se adequarem a essas sociedades em constante mudança (Souza, 2018, p. 167).

Ponderando sobre essa diversidade que compõe o ambiente escolar, as identidades dos/as alunos/as tornam-se componente em evidência ao se tratar da ELC. De acordo com Ferreira (2018, p. 43), trabalhar nessa perspectiva perpassa pelo entendimento de que as identidades sociais dos/as alunos/as, “sejam elas de raça, de gênero, de classe social e de muitas outras categorias” estão em interação na sala de aula. Por isso, para a autora, não faz sentido “fazer educação linguística sem considerar essas questões”, “pois aprender uma língua é entender que o outro, primeiro, tem necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua que se comunica com ele/a” (Ferreira, 2018, p. 43).

Mediante tais aspectos, corroboro Zacchi (2018, p. 245) ao asseverar que a ELC “precisa dar conta ainda da criatividade”, levando em consideração que o material utilizado ou mesmo a metodologia, permita explorar diferentes formas de comunicação, possibilitando aos/às alunos/as refletir sobre diversos ângulos a partir de seus/suas conhecimentos e realidades. Zacchi (2018, p. 245) ainda afirma que a criatividade na ELC “envolve a recepção e produção de textos de variados gêneros, verbais e não-verbais, de modo que eles tenham um papel significativo para os jovens em seus contextos”. Por isso, textos de variadas tipologias favorecem as aulas com perspectivas críticas, devido às diversas possibilidades de interpretações e problematizações que os textos promovem. Nesta esteira Sabota, Regis, Mastrella-de-Andrade e Silvestre (2021, p. 77) afirmam que

ao selecionar e/ou construir materiais para aulas de línguas concebidas no viés da educação linguística crítica, a docente faz escolhas que agem sobre o modo como os sentidos são construídos pelas discentes *no* e *com* o mundo que as cercam.

Apesar das variadas visões sobre ELC que apresentei nesta seção, Rodrigues, Andrade e Silvestre (2021, p. 156) consideram que a ELC é um “conceito-ação ainda em construção”. Assim, os/as pesquisadores/as dos letramentos “da pedagogia crítica e/ou da Linguística Aplicada Crítica” (Rodrigues; Andrade; Silvestre, 2021, p. 156) assumem aspectos problematizadores, “questionam a natureza ideológica e hegemônica das dinâmicas sociais, bem como consideram a educação crítica de línguas um meio de ação no mundo contemporâneo” (Rodrigues; Andrade; Silvestre, 2021, p. 156). Com isso, Rodrigues, Andrade e Silvestre (2021) estão

convencidos/as de que essa visão plural de educação linguística tem implicações para a confecção epistemológica de nossos currículos ou materiais e para a concepção ou performance de nossas práxis, em diferentes contextos educacionais.

Estas discussões e reflexões sobre como a ELC tem se constituído não são com o propósito de “encapsular” o termo, mas, sim, de contribuir para a expansão de conhecimentos acerca desta ramificação da LA.

No próximo capítulo, apresento os percursos metodológicos desse trabalho. Neste ponto do trajeto já começo a responder à minha primeira pergunta de pesquisa, o que convencionalmente, a análise acontece em capítulos específicos. Porém, no

meu desenho de pesquisa eu já começo a fazer isso, parcialmente, ao apresentar o material empírico.

CAPÍTULO 2

*Pensar diferente, propor diferente, fazer diferente, ser diferente.
Não só para mim, mas principalmente para o outro,
porque a vida se constrói junto. E é por isso que a criticidade,
como a vejo, encanta ao mesmo tempo em que afronta.*

Rocha, 2018, p. 85

2 PERCURSOS PARA O MAPEAMENTO

Este estudo, conforme anteriormente mencionado, tem o objetivo de elaborar um mapeamento e uma análise de pesquisas sobre ELC desenvolvidas em programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras. Neste capítulo, apresento os percursos metodológicos trilhados para o desenvolvimento deste estudo, abordando o tipo de pesquisa realizada, os procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) utilizados para a seleção, categorização e análise do material empírico.

Além disso, apresento o mapeamento das pesquisas em ELC de Língua Inglesa, desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas brasileiras no período de 2019 a 2023; como também os principais interesses de investigação dessas pesquisas, que são respectivamente o primeiro e o segundo objetivos específicos desse trabalho.

2.1 Tipo de pesquisa

Este trabalho insere-se no paradigma qualitativo de pesquisas. Uma das premissas deste paradigma é considerar “que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov, 2013, p. 70). De acordo com Flick (2009, p. 24), nesse paradigma “os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos”. Nessa direção, os campos de estudo geralmente abarcam “as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” ao invés de serem “situações

artificiais criadas em laboratórios” (Flick, 2009, p. 24). Ainda de acordo com Flick (2009, p. 20), as pesquisas qualitativas podem ser justificadas em virtude de que “a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais”.

Este trabalho também pode ser classificado como uma pesquisa documental. Etimologicamente, segundo o dicionário Aurélio, a palavra “documento” vem do Latim *documentum*, e significa demonstração, prova, lição, usado para esclarecimento de algo.

Outrossim, este tipo de pesquisa se define por “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se [...] interpretações complementares” (Godoy, 1995, p. 21). Em consonância, Sousa (2020, p. 499) determina a análise documental como “um processo de leitura estratégica e não linear de partes representativas dos documentos, com vistas à identificação, seleção e descrição de assuntos, métodos e variáveis importantes dos textos”.

De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244), a proposta da pesquisa documental é

produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador ‘mergulhe’ no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ela se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas.

Com isso, a análise e interpretação dos dados são etapas cruciais da pesquisa documental. Nesse processo, é necessário examinar e compreender o material empírico e identificar padrões. Desse modo, será possível gerar novos conhecimentos embasados em evidências seguras.

No caso deste trabalho, os documentos analisados são pesquisas acadêmicas sobre ELC, desenvolvidas em programas públicos brasileiros de pós-graduação, no período de 2019 a 2023. Nas próximas seções, discorro sobre os procedimentos utilizados para a seleção e análise desse material.

2.2 Procedimentos analíticos

Como abordado no item anterior, este estudo é de natureza qualitativa e de tipo documental. Como procedimento metodológico para seleção, categorização e análise do material empírico, optei por seguir mecanismos da Análise de Conteúdo, que é uma técnica de pesquisa qualitativa, que visa identificar e analisar os significados presentes em um determinado conteúdo textual. De acordo com Freitas (2021), ela envolve a categorização e a interpretação do conteúdo, buscando identificar padrões, tendências e significados subjacentes. Assim, “os dados todos juntos nos informam algo diferente das partes, porém as partes contêm informações que só podem ser percebidas e consideradas fora do todo” (Freitas, 2022, p. 174).

Sampaio e Lycarião (2021, p. 17) definem a Análise de Conteúdo como

uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos.

Desse modo, esta técnica de pesquisa se fez pertinente ao estudo em questão, sobretudo porque permite extrair e sistematizar informações, identificando tendências ou padrões no material analisado. Como o próprio nome diz, com esse procedimento é possível fazer uma análise mais precisa da construção textual. Conforme Freitas (2021, p. 181),

[...] tal método analítico é flexível, subjetivo e atento ao contexto e que pode sinalizar aos pesquisadores conhecimentos inesperados. Ele pode também, como um exercício de sistematização dos dados, possibilitar ao pesquisador confiança nas escolhas e criatividade nas construções dada a sua dinâmica não-linear.

Segundo Bardin (2016), há três etapas para o desenvolvimento de uma Análise de Conteúdo. A primeira é a organização que se refere ao levantamento dos dados coletados e conseqüentemente à seleção do material da pesquisa. A segunda etapa se refere à exploração do material, que se trata de um estudo mais detalhado em relação à primeira etapa, ou seja, é o momento de fazer codificação, classificação e categorização dos dados coletados. E por fim, o terceiro momento é o tratamento dos

resultados, etapa em que a análise e os resultados são validados. O quadro a seguir representa essas três etapas, suas intenções e ações:

Quadro 1: Etapas, intenções e ações da Análise de Conteúdo:

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> → Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; → Escolha inicial dos documentos; → Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro – palavras-chave ou frases; de unidade de contexto – delimitação do contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> → Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas; → Constituição do material empírico;
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> → Referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores – recortes do texto e categorização; → Preparação e exploração do material – alinhamento. 	<ul style="list-style-type: none"> → Desmembramento do texto em unidades (categorias – inventário) → Reagrupamento por categorias para análise posterior – classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos).
Tratamento dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> → → Interpretações dos dados; → Estabelecimentos de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;; 	<ul style="list-style-type: none"> → Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Bardin [1977] 2016.

Portanto, ao seguir estas etapas neste estudo, objetivo realizar uma seleção e análise de material empírico de forma mais explícita e concisa, cujos resultados possam favorecer o interesse das pesquisas em ELC de Língua Inglesa e também

possibilitar a construção de novos conhecimentos através de possíveis lacunas encontradas. Ademais, a metodologia escolhida colabora para tais descobertas, pois

a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (Franco, 2005, p. 14).

Além do mais, as etapas da apreciação dos dados, baseada na Análise de Conteúdo, permitem que o/a pesquisador/a organize, separe e reorganize os dados, transformando-os em novos conhecimentos (Freitas, 2021).

Em linhas gerais, a Análise de Conteúdo se tornou pertinente a este estudo, pois permitiu a compreensão e interpretação dos estudos realizados com foco em ELC, possibilitando identificar as tendências e *insights* importantes para responder às perguntas a que esta pesquisa se propõe.

2.3 Caminhos para chegar ao material empírico

O primeiro passo para chegar ao material empírico iniciou-se a partir da fase de pré-análise (Bardin, 2016). Comecei o trajeto com a busca no banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior (CAPES), devido à facilidade de acesso em encontrar as pesquisas em âmbito brasileiro. Segundo informações do próprio site, o Banco de Teses e Dissertações da Capes “é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país”. Penito (2017, p. 48) também a fortalece a importância de investigações em bancos de dados, alegando que:

Este procedimento de pesquisa na internet através da investigação nos bancos de dados, através da combinação de termos, de palavras-chave e da escolha dos trabalhos que se aproximam em certa medida do tema a ser investigado pelo pesquisador tem muito valor, pois auxilia no conhecimento mais abrangente do conjunto de trabalhos científicos que já circula na comunidade acadêmica, além de auxiliar o pesquisador a fortalecer sua perspectiva teórico-metodológica,

situando a investigação em outra direção ainda não suficientemente explorada.

Inicialmente, segui o critério de utilizar palavras-chave, com aspas e depois sem aspas e, por fim, delimitando os anos de 2019 a 2023. Realizei a primeira busca com as palavras: “Educação linguística crítica” com aspas, o que resultou em 23 registros. No entanto, nem todos trabalhos estavam relacionados à Língua Inglesa.

Figura 2 - Print dos resultados da pesquisa – CAPES (1)

The screenshot shows the CAPES website interface. At the top, there is a navigation bar with the CAPES logo and links for 'Fale conosco', 'Dúvidas frequentes', 'Serviço de informação ao cidadão - SIC', and 'Ajuda'. There are also utility links for 'Alto contraste', 'Tamanho da fonte', and 'Canais'. Below this is the 'Catálogo de Teses e Dissertações' header. The main search area is titled 'Busca' and contains a search box with the text '"educação linguística crítica"' and a 'Buscar' button. Below the search box, it says 'Painel de informações quantitativas (teses e dissertações)'. A breadcrumb trail shows 'Início > Busca'. The search results section displays '23 resultados para "educação linguística crítica"' and 'Exibindo 1-20 de 23'. There are navigation arrows and page numbers (1, 2) for the results.

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> - Acesso em: mar. 2023

Diante disso, delimitei a busca com as palavras “Educação linguística crítica Língua Inglesa” com aspas e nenhum registro foi encontrado.

Figura 3 - Print dos resultados da pesquisa - CAPES (2)

BRASIL CORONAVÍRUS (COVID-19) Simplifique! Participe Acesso à informação Legislação Canais

Alto contraste Tamanho da fonte

Catálogo de Teses e Dissertações

Busca

"educação linguística crítica língua inglesa" Buscar

Painel de informações quantitativas (teses e dissertações)

Nenhum registro encontrado, para o termo buscado.

Catálogo de Teses e Dissertações Central de Atendimento - 0800 616161 Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados. Versão: CAPES

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> - Acesso em: mar. 2023

Utilizando as mesmas palavras-chave (Educação linguística crítica Língua Inglesa), porém sem aspas e refinando os anos de 2019 a 2023, obtive um total de 46410 teses e dissertações. Vale ressaltar que optei por não separar as pesquisas em mestrado e doutorado, pois ambos contribuem para o panorama da ELC de Língua Inglesa no contexto brasileiro.

Figura 4 - Print dos resultados da pesquisa - CAPES (3)

Catálogo de Teses e Dissertações

Busca

educação linguística crítica língua inglesa Buscar

Painel de informações quantitativas (teses e dissertações)

Início > Busca

46410 resultados para **educação linguística crítica língua inglesa**
Exibindo 1-20 de 46410

Refinar meus resultados

Tipo: 2 opções

Mestrado (Dissertação) 32640

Doutorado (Tese) 13770

Ano: 3 opções

2021 15814

2022 15573

2020 15023

- SECCATO, MARIANA GUEDES. **INCIDENTES CRÍTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E REAÇÕES**. 28/04/2020. 418 f. Doutorado em ESTUDOS DA LINGUAGEM. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina. Detalhes
- ROCHA, SILVIA MOREIRA DOS SANTOS. **WORKING THROUGH THE NIGHTMARE: THE DREAM LESSONS OF SURVIVAL IN OCTAVIA E BUTLER'S PARABLE NOVELS**. 17/12/2020. 129 f. Mestrado em ESTUDOS LITERÁRIOS. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Repositório Institucional - Biblioteca Universitária da UFMG. Detalhes
- MARQUES, DANIELA ELISA DUARTE FERREIRA. **PROTAGONISMO JUVENIL E ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: (IM)POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**. 20/02/2020. 210 f. Doutorado em LINGUÍSTICA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: undefined. Detalhes
- AMORIM, FRANCISCO HIGO DE. **COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES E ALUNOS COTISTAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM TEXTOS DA MÍDIA ONLINE AO LONGO DA PRIMEIRA DÉCADA DA LEI 12.711/12**. 12/07/2021. 200 f. Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: undefined. Detalhes

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> - Acesso em: mar. 2023

Com a quantidade de teses e dissertações encontradas pela busca no portal da CAPES, optei por refinar ainda mais os resultados, sendo: Grande Área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes; Área Conhecimento: Linguística; Área Avaliação: Educação e Linguística e Literatura; Área Concentração: Estudos em Linguística Aplicada, Linguística, Linguística e práticas sociais, Linguística e Transculturalidade. Desse modo, obtive 378 resultados.

Continuei a tentativa de refinar os resultados um pouco mais, pois o site apresentava teses e/ou dissertações com temas mais amplos do que o proposto para este estudo, ou uma mensagem de erro com os dizeres: “catalogo.capes.gov.br diz erro”. Percebi, nesta fase, que o portal da CAPES passava por algumas inconsistências, sendo que a mensagem de erro surgiu em outros momentos e também, ao retornar as buscas com os mesmos dizeres, o portal não respondia à solicitação ou novamente aparecia a mensagem de erro.

Frente a tais intercorrências, observei os dados da última pesquisa no portal CAPES e optei pela ampliação da busca, incluindo a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³ (BDTD), como possibilidade de encontrar o máximo de trabalhos que apresentassem foco em ELC de Língua Inglesa. Seguindo os mesmos padrões de busca no site da CAPES, foram encontrados 53 registros no site da Biblioteca Digital.

³ O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Informação disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> - Acesso em: 28/12/23.

Figura 5 - Print dos resultados da pesquisa – BDTD

BDTD
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Idioma ▾

Página Inicial Sobre a BDTD ▾ Rede BDTD ▾ Acesso Aberto Brasil Serviços ▾

Termos de busca : "(Todos os campos:educação linguística crítica inglês)"

Editar a Busca Avançada | Iniciar uma nova Busca Avançada | Iniciar uma nova Busca Básica

Busca: (Todos os campos:educação linguística crítica inglês)

Refinar a Busca A mostrar 1 - 20 resultados de 53, tempo de busca: 0.33s Ordenar Relevância ▾

Retirar os Filtros Ver Tudo Exportar ▾

Fonte: <https://bdtb.ibict.br/vufind/> - Acesso em: out. 2023

Isto posto, o próximo passo no início desta trajetória foi realizar a leitura dos resumos das teses e dissertações identificadas. A leitura foi realizada tendo em vista três critérios primordiais para a escolha do material empírico: (1) presença de “Educação Linguística Crítica” ou “perspectivas críticas” no título, resumo ou nas palavras-chave; (2) foco em Língua Inglesa; (3) acervo de teses e dissertações do banco de dados dos sites da CAPES e/ou BDTD.

É válido considerar que, ao realizar a leitura dos resumos, alguns não apresentavam as informações necessárias para entendimento da pesquisa. Assim, ficou evidenciada a importância de elaboração adequada de resumos contendo objetivos, referencial teórico, metodologia e resultados dos trabalhos, de modo que ajudem o/a leitor/a a compreender os principais tópicos analisados na pesquisa. Após a fase de leitura dos resumos, selecionei 11 trabalhos, sendo 10 dissertações e 1 tese (Anexo 1).

Ponderando a questão da ética ao elaborar trabalhos acadêmicos, resalto que não houve a necessidade deste estudo passar pelo Comitê de Ética. Pois, de acordo com a resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, como meu material empírico não foi gerado com participantes, não há a necessidade de apresentação ao Comitê de Ética:

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

[...]

III – pesquisa que utilize informações de domínio público; [...]

VI - pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica; [...]

VIII – atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização. (Resolução 510, 2016, p.?)

Na próxima seção, apresentarei o material empírico, algumas discussões acerca do tema em estudo e as categorias identificadas.

2.4 Mapeamento das pesquisas em Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa

Finalizada a etapa de “Pré-análise”, iniciei a segunda etapa de “Exploração do material” (Bardin, 2016). Neste trajeto da pesquisa, é a fase de exploração mais detalhada do material e o desdobramento e reagrupamento por categorias. Na tabela a seguir, apresento as pesquisas selecionadas em ordem alfabética pelo nome dos/as autores/as, título, ano de defesa, instituição e nível das pesquisas.

Tabela 1 - Apresentação do material empírico

	Autor(a)	Título do trabalho	Ano	instituição	Tipo
1	ARAUJO, Kellita do Carmo	Interculturalidade e Educação Linguística Crítica: Diversidade Cultural Brasileira em Livros Didáticos de Língua Inglesa.	2023	UEG	Mestrado
2	LEMOS, Karin de Oliveira	Por uma educação linguística crítica: um estudo sobre política linguística educacional de línguas adicionais para crianças no sudoeste paranaense e no oeste catarinense.	2022	UTFP	Mestrado
3	LIMA, Silvana Laurenço	Singing my song: (Re)significando a educação	2022	UFG	Mestrado

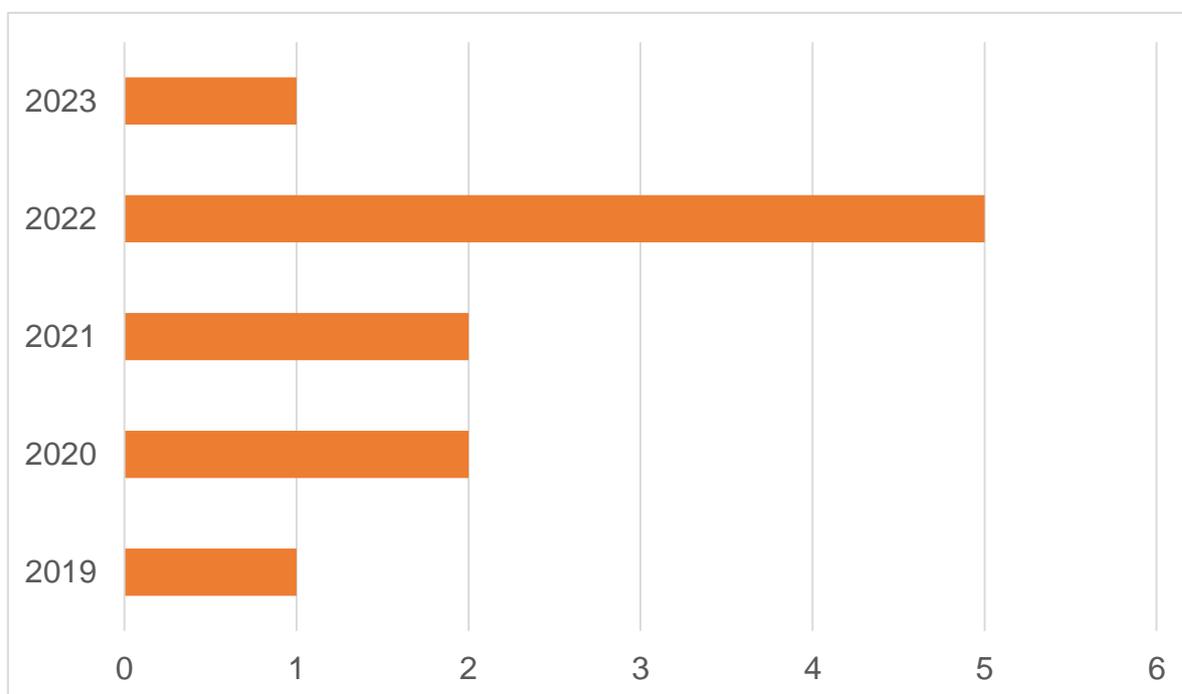
		linguística mediada por músicas e temas vivenciais.			
4	MENDONÇA, Ariane Peixoto	Transgredindo os limites das aulas de inglês na escola pública: a agência discente e o dessilenciamento na educação linguística crítica.	2020	UEG	Mestrado
5	ROSA-DA-SILVA, Valéria	Movimentos decoloniais no estágio de Língua Inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública.	2021	UFG	Doutorado
6	SILVA, Maikedos Santos	Educação linguística em Língua Inglesa no contexto dos cursos técnicos do IFES.	2022	UFES	Mestrado
7	SILVEIRA, Dayane Rita da	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Multiletramentos: perspectivas do Sul global.	2022	UFG	Mestrado
8	SOARES, Vânia Alves Ferreira	Leitura multimodal e letramentos em contexto de Educação Linguística Crítica em inglês: um panorama das pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil entre 2009 e 2019.	2021	UEG	Mestrado
9	SOUZA, Raquel Rosa de	Educação Linguística com foco na afetividade: práticas pedagógicas críticas no programa Idioma sem Fronteiras.	2020	UEG	Mestrado

10	VAZ, Raphael Barreto	Neocolonialismo: letramento crítico, decolonialidade e educação linguística crítica tensionados numa autoetnografia.	2022	UFPR	Mestrado
11	VELLASCO, Bianca Alencar	Práticas de linguagem e tempos atuais: concepções de professores de inglês em Anápolis-GO sob uma perspectiva crítica.	2019	UEG	Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora.

O recorte temporal deste estudo está delimitado em 5 anos (2019 a 2023), com o objetivo de trazer estudos contemporâneos. Desta forma, o gráfico 1 permite visualizar cronologicamente a produção das pesquisas durante este período:

Gráfico 1: Pesquisas por ano de publicação (2019 – 2023)



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico demonstra que a maioria das pesquisas em ELC foi finalizada em 2022. É válido considerar que como este estudo foi realizado no ano de 2023, há a

possibilidade de que algumas pesquisas finalizadas em 2023 ainda não tivessem sido incluídas nas plataformas. Portanto, caso haja atualização de dados nas plataformas, as consultas futuras com os mesmos critérios podem ter resultados diferentes.

Com relação ao local, tais pesquisas foram defendidas em cinco instituições de ensino superior de educação pública, conforme está apresentado na tabela 2:

Tabela 2 - Número de pesquisas por instituição de ensino

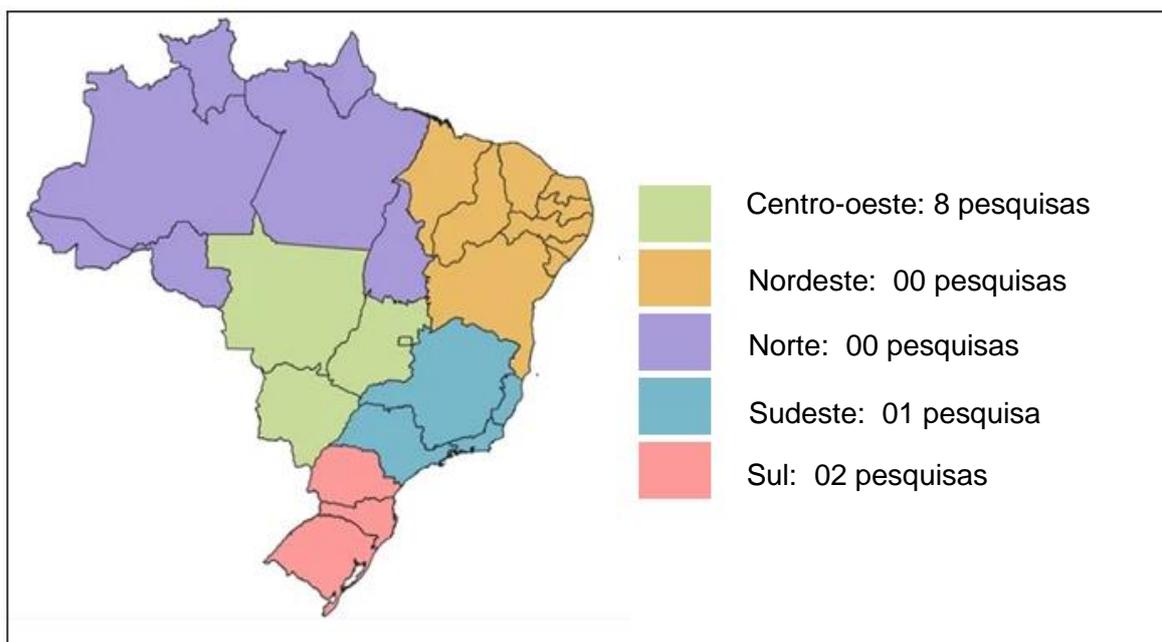
Instituição	Tipos de trabalho	
	Mestrado	Doutorado
UEG	5	-
UFG	2	1
UFPR	1	-
UFES	1	-
UTFPR	1	-

Fonte: Elaborada pela autora com base no material empírico

Como apresentado na tabela 2, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi a instituição em que houve o maior número de pesquisas desenvolvidas sobre ELC de Língua Inglesa, dentro dos critérios de seleção deste estudo, ou seja, pesquisas que mencionam ELC explicitamente no título, no resumo ou nas palavras-chave, e que foram finalizadas entre 2019 e 2023.

Na Universidade Estadual de Goiás (UEG), foram desenvolvidas 5 dissertações; a Universidade Federal de Goiás (UFG) conta com 3 pesquisas defendidas (2 de mestrado e 1 de doutorado); a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) tiveram cada uma 1 pesquisa desenvolvida.

Figura 6 - Pesquisas identificadas por regiões brasileiras



Fonte: Elaborada pela autora com base no material empírico.

Como este estudo objetiva um panorama de pesquisas em ELC em contexto brasileiro, considero importante também apontar as regiões em que as pesquisas foram realizadas. A figura 6 traz um mapa, que possibilita visualizar a distribuição das pesquisas por região.

O material empírico selecionado revelou que Goiás emergiu como um centro proeminente de pesquisa em ELC. Dessa forma, percebe-se que as instituições acadêmicas e os/as pesquisadores/as no referido estado estão fazendo contribuições significativas para o avanço das perspectivas críticas. Além disso, a ênfase nas abordagens críticas em aulas de Língua Inglesa demonstra um compromisso com a reflexão sobre as relações de poder, identidade e ensino de línguas no estado.

Um dos fatores que podem ter contribuído para a concentração de pesquisas no estado de Goiás é o grupo de pesquisa “Rede cerrado de formação crítica de professores/as de línguas do Centro-Oeste”, na qual há integrantes das duas grandes universidades do estado, UEG e UFG. De acordo com o site da CNPq, o grupo é coordenado pela professora Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) e pelo professor Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB), com colaboração de diversos outros/as professores/as e estudantes. Seu principal objetivo é “promover a interação e fortalecer as ações locais voltadas para a formação crítica de professoras/es de línguas no Centro-Oeste do país” (CNPq, 2023).

É pertinente mencionar a importância dos pesquisadores coordenadores do projeto Rede Cerrado, pois são estudiosos que se dedicam às pesquisas de Linguística Aplicada e perspectivas críticas. Além disso, segundo o site da CNPQ (Conselho Nacional de Pesquisas) a linha de pesquisa “Perspectivas críticas, decoloniais e pós humanistas na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas” possui o maior número de estudantes e pesquisadoras/es do projeto de pesquisa Rede Cerrado. Sendo, 37 estudantes e 25 pesquisadoras/es nesta linha no ano de 2023.

Para meu estudo, o corte temporal é a partir do ano de 2019, sendo, portanto mais um fator que reforça a contribuição do grupo de pesquisa “Rede cerrado de formação crítica de professores/as de línguas do Centro-Oeste” para as pesquisas em ELC em Goiás, visto que sua criação foi no ano de 2018. Outro fator a ser considerado é que das 11 pesquisas selecionadas, 6 foram orientadas por professores/as que são pesquisadores/as de tal grupo de pesquisa. No quadro 2, é possível visualizar os nomes dos/as orientadores/as participantes ou não do grupo.

Quadro 2 - Professores/as orientadores/as pesquisadores/as do grupo de pesquisa “Rede cerrado de formação crítica de professores/as de línguas do Centro-Oeste”

Professores/as Doutores/as	Pesquisadores/as da Rede Cerrado	
	Sim	Não
Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim		X
Ariovaldo Lopes Pereira (2)	X	
Barbra do Rosário Sabota Silva (2)	X	
Cristiane Rosa Lopes	X	
Letícia de Souza Gonçalves		X
Roberta Carvalho Cruvinel		X
Rosane Rocha Pessoa	X	
Taissa Pinetti Passoni		X
Záira Bomfante dos Santos		X

Fonte: Elaborado pela autora.

Como observado na tabela, há 3 professoras e 1 professor que são pesquisadores/as da “Rede cerrado de formação crítica de professores/as de línguas do Centro-Oeste”. O Prof. Dr.º Ariovaldo Lopes Pereira e a Profa. Dra. Barbra do

Rosário Sabota Silva orientaram duas pesquisas cada um, totalizando 6 pesquisas do material empírico sob orientação de professores/as da Rede Cerrado.

A Rede Cerrado integra também o Projeto Nacional de Letramentos, da Universidade de São Paulo (USP), cadastrado no CNPQ desde 2010. O Projeto foi coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e pelo Prof. Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza até 2021; desde 2022, é coordenado pelo prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz. O Projeto Nacional de Letramento passou por três ciclos: o ciclo I foi intitulado: “Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Língua Inglesa”. Com o crescimento gradativo do projeto, a partir de 2015 inicia-se o ciclo II, com o título “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia” até 2019. Em junho de 2021, o projeto entrou em seu ciclo III, chamado “Linguagens, Letramentos e Decolonialidade” (2021-2026).

Inicialmente, os estudos eram voltados para o ensino de Língua Inglesa, depois ampliaram para línguas estrangeiras e também português como língua materna. Segundo o site do projeto, uma de suas propostas é promover uma “expansão da perspectiva educacional”, permitindo assim que se reconstrua o conhecimento “local-global”, contribuindo para uma análise crítica com relação à diversidade, inclusão, metodologias, mídias, entre outros.

Ainda, de acordo com o site, os núcleos parceiros do projeto são compostos por 35 universidades públicas brasileiras e algumas internacionais. O mapa a seguir, disponibilizado no mesmo site apresenta estas universidades e suas localizações:

profissionais, ou seja, a partir de nossas subjetividades (Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018, p. 5).

Para a construção dos textos, os/as professores/as convidados/as a participarem deste projeto responderam 4 perguntas referentes ao trabalho com perspectivas críticas. Sendo elas:

1) Apresente sua trajetória acadêmica e profissional, evidenciando a sua relação com perspectivas críticas de educação linguística; 2) O que você entende por educação linguística crítica?; 3) Em que Apresentação 7 consiste a formação crítica de professoras/es de língua inglesa?; 4) Que práticas caracterizam o trabalho crítico que você desenvolve na educação linguística e/ ou na formação de professoras/es de língua inglesa? (Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018, p. 6 e 7).

Mediante a isto, com esta obra é possível perceber a expansão das perspectivas críticas na Educação Linguística desde os primórdios do século e seguir por fundamentações teóricas diversas, tais como:

linguística aplicada crítica, letramentos críticos, novos letramentos, multiletramentos, pedagogia (pós)crítica, estudos pós-estruturalistas, estudos pós-modernos, estudos sobre identidades sociais de raça, gênero, sexualidade, classe etc., pensamento decolonial, entre outras. (Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018, p. 7).

Em consideração a isso, fica evidenciado a importância do Projeto Nacional de Letramentos para a ampliação de produção científica sob a perspectiva de ELC em âmbito nacional. Mesmo que as pesquisas ainda não sejam tão vastas, é válido considerar que o Estado de Goiás tem uma grande parcela de contribuição de pesquisas em ELC, promovendo uma tentativa de conscientização crítica em relação à Língua Inglesa, cultura, sociedade, inclusão social, contribuindo para a transformação da sociedade.

2.5 Interesses das pesquisas em Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa

Após a seleção e análise inicial das dissertações e tese que configuraram o mapeamento exposto anteriormente, foi o momento de iniciar a segunda etapa da Análise de Conteúdo: a exploração do material (Bardin, 2016). Para tanto, a categorização foi realizada a partir dos objetivos principais que os/as pesquisadores/as desejavam alcançar em suas pesquisas, conforme está explicitado nos resumos dos trabalhos. É válido iniciar essa etapa, entendendo qual a definição de categorização e como ela se alinha a esta pesquisa.

A categorização é uma técnica de suma importância na análise documental, pois, por meio dela, é possível organizar informações para facilitar a compreensão, a análise e ainda identificar possíveis lacunas nos materiais empíricos (Bardin, 2016). Sampaio e Lycarião (2021, p. 46) definem categorias como “elementos que nos dão meios para descrever o fenômeno sobre investigação, aumentando o conhecimento e gerando conhecimento”. Na mesma direção, Prodanov e Freitas (2013, p. 113-114) também definem a categorização como uma “organização dos dados para que o/a pesquisador/a consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles”. E ainda,

A categorização tem como primeiro objetivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. [...] A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos. (Bardin, 2016, p. 118).

Sendo assim, a categorização é um processo valioso na pesquisa de análise documental porque auxilia na interpretação de informações, proporcionando compreensão mais aprofundada do material empírico.

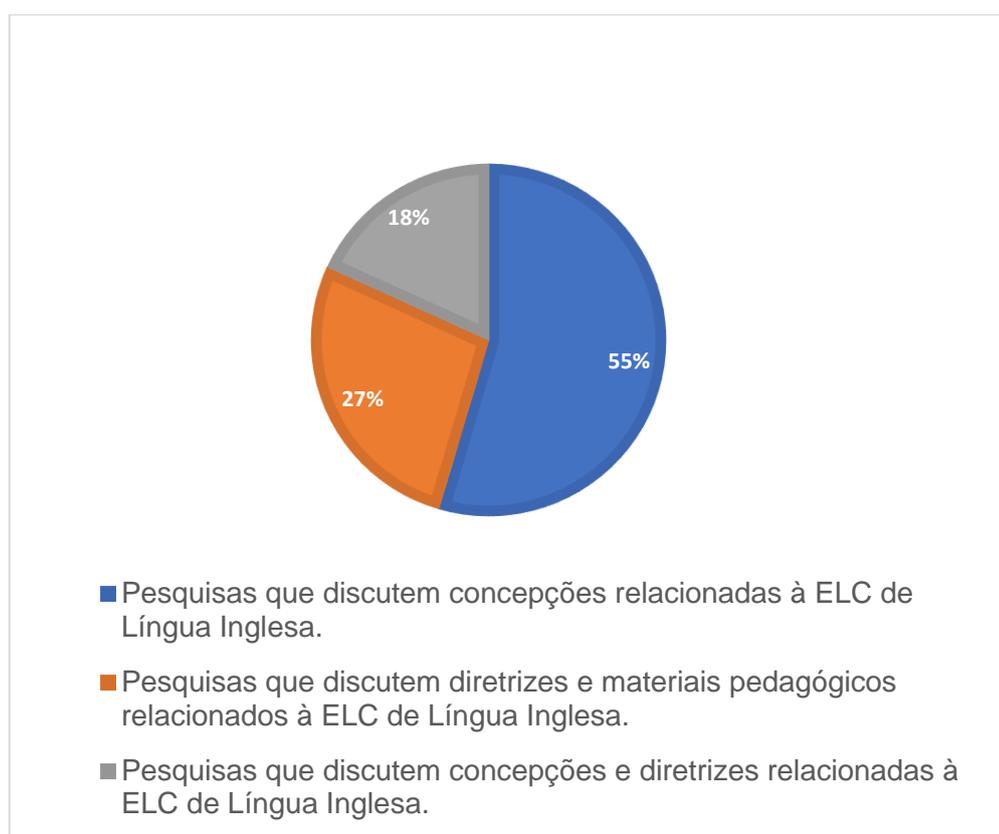
Portanto, para a análise do material, a categorização tornou-se mais relevante para a pesquisa em questão, uma vez que é possível identificar quais temas estão sendo mais recorrentes ao se tratar de ELC de Língua Inglesa, quais são os interesses, contribuições e ainda quais são os assuntos que requerem mais estudos e discussões.

A categorização para análise dos dados dessa pesquisa foi realizada a partir da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados na primeira etapa da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Dessa forma, foi possível agrupá-los em duas categorias: 1)

Pesquisas que discutem concepções relacionadas à ELC de Língua Inglesa; e 2) Pesquisas sobre diretrizes e materiais pedagógicos envolvidos na ELC de Língua Inglesa.

Conforme já mencionado, o material empírico deste estudo foi composto por 11 pesquisas acadêmicas, dentre elas, em 6 pesquisas são discutidas concepções relacionadas à ELC, em 3 pesquisas são analisadas diretrizes educacionais e materiais pedagógicos envolvidos na ELC; e em 2 pesquisas são analisadas concepções e também diretrizes educacionais relacionadas à ELC. O gráfico 2 a seguir, mostra, de forma quantificada, os interesses de investigação apresentados nas dissertações e tese em ELC de Língua Inglesa abordadas nesse estudo. Ressalto que em algumas pesquisas o interesse de investigação que aponto aqui não corresponde diretamente ao objetivo geral da pesquisa, mas aparece nas discussões realizadas.

Gráfico 2 - Interesses das pesquisas em ELC.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com a construção de categorias a partir de interesses de investigação semelhantes, finalizo a exploração do material, segunda etapa da Análise de

Conteúdo de Bardin (2016) e, por conseguinte, inicio a terceira etapa, que é a de tratamento dos resultados.

CAPÍTULO 3

Ensinar por uma perspectiva crítica é trazer a vida para o centro da sala de aula e romper a distância que existe entre a escola e a sociedade.

Sabota, 2018, p. 63

3 ANÁLISE DOS CAMINHOS MAPEADOS

Após percorrer o caminho para chegar ao material empírico e as categorizações, seguimos nosso trajeto passando para a terceira etapa proposta por Bardin (2016), que é o “Tratamento dos resultados”. Nessa fase, farei a interpretação dos dados, na qual busco discutir sobre os interesses de investigação das pesquisas, interligando as discussões com as possíveis contribuições que essas investigações trazem para área de ELC. Desta forma, retomo aqui o terceiro objetivo específico deste estudo, que é analisar as contribuições que as pesquisas trazem para o entendimento de ELC de Língua Inglesa no contexto brasileiro.

3.1 Pesquisas que discutem concepções relacionadas à ELC

Com base nos resumos das dissertações e da tese que compõem o material empírico deste estudo, e também nas categorizações efetuadas, discuto a seguir sobre as 8 pesquisas que investigaram concepções envolvidas na ELC de Língua Inglesa. Inicialmente aponto de quem são essas concepções, ou seja, quem foram os/as agentes dessas pesquisas. O quadro 3, a seguir, traz essa divisão.

Quadro 3 - Pesquisas que discutem concepções relacionadas à ELC

Concepções de professores/as e alunos/as de Língua Inglesa	
SILVEIRA, Dayane Rita da. (2022)	Educação Linguística Crítica, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Multiletramentos: perspectivas do Sul global.
SOUZA, Raquel Rosa de (2020)	Educação Linguística com foco na afetividade: práticas pedagógicas críticas no programa idiomas sem fronteiras
Concepções de professores/as de Língua Inglesa	
VAZ, Raphael Barreto (2022)	Neocolonialismo: letramento crítico, decolonialidade e educação linguística crítica tensionados numa autoetnografia
VELLASCO, Bianca Alencar (2019)	Práticas de linguagem e tempos atuais: concepções de professores de inglês em Anápolis-GO sob uma perspectiva crítica
Concepções de alunos/as de Língua Inglesa	
MENDONÇA, Ariane Peixoto (2020)	Transgredindo os limites das aulas de inglês na escola pública: a agência discente e o dessilenciamento na educação linguística crítica.
ROSA-DA-SILVA, Valéria (2021)	Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública.
SILVA, Maike dos Santos (2022)	Educação linguística em Língua Inglesa no contexto dos cursos técnicos do IFES.
Concepções de profissionais vinculados às secretarias educacionais municipais	
LEMOS, Karim de Oliveira (2022)	Por uma educação linguística crítica: um estudo sobre política linguística educacional de línguas adicionais para crianças no sudoeste paranaense e no oeste catarinense

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da tabela 4, que ilustra as pesquisas que abarcam concepções de ELC de Língua Inglesa, verifiquei que os/as agentes dessas pesquisas atuavam em diferentes contextos.

Nas pesquisas que discutem *Concepções de professores/as*, os/as agentes são: 1) 7 professores/as de inglês (Vellasco, 2019); 2) 1 professora de inglês (própria pesquisadora), docente no ensino superior (Souza, 2020); 3) 1 professor de inglês

(próprio pesquisador) (Vaz, 2022); 4) 1 professora de inglês no ensino básico (Silveira, 2022). Nas pesquisas que discutem *Concepções de alunos/as*, os/as agentes são: 1) 5 alunos/as de ensino superior (Souza, 2020); 2) 25 alunos/as de ensino básico (Mendonça, 2020; Silveira, 2022); 3) alunos/as de 1º ano de curso técnico (Silva, 2022); 4) 10 alunos/as de curso de Letras: Português e Inglês (professores/as licenciandos/as) (Rosa-da-silva, 2021). E, por fim, na pesquisa sobre *Concepções de profissionais vinculados às secretarias municipais* (Lemos, 2022), os/as agentes são estes profissionais. É importante explicar que as autoras Silveira (2022) e Souza (2020) se repetem nas descrições acima, tendo em vista que ambas abordam as concepções tanto de professores/as quanto dos/as alunos/as em seus trabalhos.

É válido ressaltar que, nas pesquisas analisadas, as investigações sobre concepções envolvidas na ELC não seguem apenas um único caminho, o de investigar concepções de professores/as. Concepções de alunos/as e também de profissionais que atuam em secretarias de educação foram abordadas. Ou seja, houve interesse analisar a ELC para além das paredes da sala de aula, perpassando por pessoas envolvidas no processo educacional, desde o administrativo, lidando com documentação, passando pelos/as professores/as até chegar às/aos estudantes. Por isso, mais uma vez, resalto que a ELC não é uma metodologia, e sim perspectivas que visam desenvolver a consciência crítica em relação à linguagem, neste caso em Língua Inglesa, promovendo a reflexão sobre questões sociais, culturais e políticas, na qual os/as envolvidos/as no processo educacional são corresponsáveis pelo desenvolvimento da criticidade nas aulas.

Percebendo que a ELC perpassa pela ideia de (des)construção, é preciso revisitar concepções de língua e de ensino de Língua Inglesa já instaurados, principalmente o entendimento de língua como um sistema. De acordo com Borelli (2018, p. 143), a “possibilidade de estranhar conceitos de língua que a restringem, por exemplo, a um sistema ou a uma forma de comunicação, pode criar oportunidades para o desenvolvimento da criticidade”. Isto ficou evidenciado no trabalho de Mendonça (2020) “Transgredindo os limites das aulas de inglês na escola pública: a agência discente e o dessilenciamento na educação linguística crítica”.

A pesquisa de Mendonça (2020) foi realizada em uma escola pública municipal na cidade Goiânia, com 25 alunos/as do sexto ano e ela, enquanto professora, pesquisadora e gestora. Mendonça (2020) buscou colocar em prática e experimentar de fato como o trabalho a partir da ELC de Língua Inglesa pode contribuir na

construção do conhecimento dos/as estudantes. A autora expõe seus desafios e dificuldades para planejamento e execução de tais aulas, mudando suas praxiologias para vivenciar uma ELC na prática. No excerto⁴ 1, é possível evidenciar os desafios enfrentados pela autora:

Excerto 1: Engajei nas perspectivas críticas porque me foram dadas outras oportunidades de reflexão sobre a minha própria prática pedagógica, por acreditar também que a busca por emancipação moveu o meu desejo por uma proposta crítica. Planejar e trabalhar em sala de aula tendo como base as perspectivas críticas requerem um desapego haja vista que o deslocamento de nossas certezas e verdades, requer também uma desconstrução daquilo que tínhamos como real, natural, adequado. Nessa perspectiva, assumir os riscos de tentar o novo, o desconhecido, o diferente inicialmente não foi muito fácil. Especialmente porque não sei se consegui agir nas brechas ou nas fissuras ocorridas em sala de aula e corresponder com a realidade e com a vivência cotidiana das/os agentes da pesquisa. (Mendonça, 2020, p. 92).

Apesar dos desafios enfrentados pela pesquisadora no desenvolvimento da sua investigação, as problematizações de sentidos de língua construídos pelos/as alunos/as, nas aulas de inglês com perspectivas críticas, mudaram suas concepções e, com isso, eles/as foram desenvolvendo mais agência e criticidade durante o processo. Nas palavras de Mendonça (2020, p. 8), a análise do seu material empírico evidenciou que os/as alunos/as tentaram ser mais “cidadãs/ãos, agentes e críticas/os e foram em certa medida capazes de tomar iniciativas”. Além disso, eles/as buscaram “se posicionar perante o mundo, em se engajar na vida social, em questionar valores dados como corretos, em discordar e em resistir a discursos fixos e às forças hegemônicas e em produzir outras formas de ler o mundo” (Mendonça, 2020, p. 8).

Em consonância com Rodrigues, Andrade e Silvestre (2021, p. 165), uma atuação crítica na Educação Linguística exige “criar condições para os/as agentes produzirem sentidos e, ao mesmo tempo, se conscientizarem dos sentidos produzidos”. Nesta direção, nos excertos 2 e 3 é notável como a pesquisa de Mendonça (2020) revelou que a ELC envolve diversos tipos de letramentos para propiciar condições de produção de sentidos por parte dos/as agentes. Além disso, a socialização dos saberes foi um fator importante para compreensão de que a

⁴ Para a seção de análise, utilizei o termo “excerto” evidenciando partes das dissertações e tese analisadas.

aprendizagem pode ser construída socialmente, desde que que partilhada e negociada.

Excerto 2: Uma outra característica importante que pode ser observada nos trabalhos desenvolvidos com a turma F – 6º ano foi a socialização dos saberes, sob o pressuposto de que o conhecimento se constrói socialmente e, por isso, precisa ser partilhado e negociado. Percebo que por meio das interações especialmente do capítulo que problematizei o dessilenciamento que as/os agentes foram habilitadas/os em trocar, compartilhar e discutir ideias, foram encorajadas/os a discutirem temas, estimuladas/os a reconhecerem aspectos culturais e políticos locais e globais. (Mendonça, 2020, p. 103).

Excerto 3: Outra contribuição significativa dentro desse contexto de perspectiva crítica, refere-se aos diversos tipos de letramentos – alfabético, visual, digital, entre outros – tratou-se de ferramentas que auxiliaram as/os agentes a compreenderem e apropriarem das formas em que os significados foram construídos em suas vidas e na vida dos outros, ao invés de se sentirem alienados, desrespeitados ou excluídos. (Mendonça, 2020, p. 103).

No mesmo direcionamento, a tese de doutorado de Rosa-da-Silva (2021), intitulada “Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública”, destaca a importância das discussões em momentos de formação de professores/as. A tese foi elaborada a partir das atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II e também nas aulas do componente curricular de Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, sendo a prática das atividades desenvolvidas colaborativamente em uma escola pública na cidade de Inhumas-Go. Dessa forma, a autora propõe discussões problematizando as vivências dessa experiência.

As praxiologias protagonizadas pelos/as agentes da pesquisa de Rosa-da-Silva (2021) promovem expansão de perspectivas (Monte Mór, 2018), tendo em vista que o trabalho colaborativo, inspirado em perspectivas críticas, reverbera em “sentidos outros” (Rosa-da-Silva, 2021). De acordo com Rosa-da-Silva (2021, p. 13), a “escrivência do/sobre o estágio de língua inglesa sugere que os movimentos decoloniais que buscamos realizar imprimiram sentidos outros para o estágio e para a formação docente”. A produção de sentidos outros em ELC partem, por exemplo, da transformação de concepções de língua/linguagem e de aulas de língua inglesa e implicam em mais agência e criticidade nas aulas. No excerto 4 a pesquisadora explica mais sobre esse processo.

Excerto 4: As aulas de língua inglesa se tornaram espaço para problematizações sobre língua/linguagem, criando possibilidades para que os/as estudantes discutissem sobre suas histórias com línguas e, assim, construíssem sentidos sobre a relevância da língua/linguagem, para além de um instrumento de comunicação, mas como uma prática social que (des)constrói realidades. Essa expansão acerca dos sentidos de língua/linguagem também nos possibilitou problematizar o mundo injusto e desigual em que vivemos, encorajando os/as estudantes e nós mesmos/as a vislumbrar e a construir significados outros para nossos/as mundos. (Rosa-da-Silva, 2021, p. 212-213).

Seguindo a análise das pesquisas que abordam concepções de alunos/as relacionadas à ELC, a pesquisa de Silva (2022), nomeada “Educação Linguística em Língua Inglesa no contexto dos cursos técnicos do IFES – campus Montanha: um estudo pelo viés dos multiletramentos”, propõe realizar uma investigação com o intuito de promover a adoção de uma perspectiva crítica de educação linguística.

Os cursos técnicos têm características, as quais incluem uma abordagem prática e focada no desenvolvimento de habilidades diretamente relacionadas ao mercado de trabalho. Contudo, para Silva (2022), faz-se necessário as aulas de inglês não mais terem foco exclusivo “nos aspectos linguísticos e normativos da língua, nem pensá-lo como mercadoria para dar acesso e/ou “suprir” às necessidades de um mercado, focando atender às demandas capitalistas” (Silva, 2022, p. 129).

Nessa direção de romper com um ensino de Língua Inglesa centrado no estruturalismo e em métodos de ensino de línguas, Silva (2022) abre espaço em sua pesquisa, por meio de questionários e rodas de conversa, para que os/as estudantes enunciem suas concepções em relação ao ensino de Língua Inglesa naquela instituição de ensino. Com isso, é possível notar o incentivo à participação ativa dos/as alunos/as a fim de compreender como a ELC poderia se fazer presente naquele contexto. Neste viés, Zacchi (2018) afirma que

torna-se mais premente uma educação crítica que privilegie o ouvir o outro e o colocar-se no lugar do outro (cf. MENEZES DE SOUZA, 2011). Portanto, não é suficiente ter uma opinião e expressá-la, mas é necessário ainda estar aberto para o discurso do outro, do diferente, estabelecendo-se um processo dialógico. Não é suficiente, tampouco, respeitar e muito menos tolerar o outro: colocar-se no seu lugar implica assumir sua visão de mundo e poder sentir os efeitos resultantes disso (Zacchi, 2018, p. 249).

A partir dos diálogos os/as estudantes participantes da pesquisa de Silva (2022) transformaram suas concepções sobre língua e sobre aulas de Língua Inglesa, passando, por exemplo, a compreender como a língua como uma prática social, conforme retrata os excertos a seguir:

Excerto 5: os participantes, ao seu modo de ver, entendem que a língua já não pode ser ensinada nem aprendida de maneira descontextualizada fora do uso situacional. Ela deve ser compreendida como uma prática social em que os interlocutores participem ativamente do processo de interação mediado pela linguagem. (Silva, 2022, p. 126).

Excerto 6: após refletirmos sobre os enunciados dos participantes da pesquisa, compreendemos que, para ocorrer uma educação linguística no ensino técnico do Ifes – Campus Montanha, faz-se necessário revisitar de forma contínua esse ensino linguístico com a intenção de não focar exclusivamente nos aspectos linguísticos e normativos da língua, nem pensá-lo como mercadoria para dar acesso e/ou “suprir” às necessidades de um mercado, focando atender às demandas capitalistas, mas sim é necessário pensá-lo sob uma ótica crítica voltada para a prática social da linguagem. (Silva, 2022, p. 129).

Excerto 7: assentamos ser possível a promoção de uma educação linguística no ensino técnico integrado no Ifes – Campus Montanha, contanto que o ensino linguístico aconteça pela perspectiva da língua como prática social, nos moldes da concepção de criticidade; contribua diretamente no desenvolvimento do agenciamento; estimule uma participação ativa do indivíduo na construção do seu conhecimento; torne-se significativa e possibilite de maneira contínua a formação integral e social desse indivíduo não somente nesse contexto técnico, mas também na sua vivência na sociedade. (Silva, 2022, p. 137).

É importante ressaltar que Silva (2022), mesmo atuando em um contexto de ensino técnico, cujo principal objetivo é o mercado de trabalho, percebe a necessidade de que a educação linguística aconteça pela perspectiva da língua como prática social, estimulando mais agência dos/as alunos/as na construção do conhecimento, tornando-se significativa e possibilitando “de maneira contínua a formação integral e social desse indivíduo não somente nesse contexto técnico, mas também na sua vivência na sociedade” (Silva, 2022, p. 137). Esses argumentos desenvolvidos por Silva (2022) coadunam os de Sabota, Mendonça e Faria (2021, p. 208), ao alegarem que com praxiologias embasadas numa concepção crítica e “atividades que mostram a língua como prática social, conseguimos perceber uma mudança de atitude que transforma vidas”.

Continuando as pesquisas que discutem concepções relacionadas à ELC, Silveira (2022), em sua dissertação “Educação Linguística crítica, tecnologias digitais da informação e comunicação e multiletramentos: perspectivas do Sul global”, aborda as concepções de um professor de 9º ano de uma escola pública, no município de Aparecida de Goiânia. O objetivo de tal pesquisa foi “investigar os desafios e as possibilidades de uso das TDICs, na perspectiva dos multiletramentos para uma educação crítica em língua inglesa (LI)” (Silveira, 2022, p. 8). Para tanto, como coleta de material empírico, aplicou questionários, realizou observações e construiu um diário de bordo.

A contemporaneidade exige novos olhares e paradigmas para o uso da tecnologia digital, principalmente em sala de aula, compreendendo que TDICs não estão imbuídas de criticidade por si só, é preciso que as ferramentas adequadas possibilitem problematizações de práticas sociais nos ambientes de aprendizagem. Os excertos a seguir apresentam esta inquietação de Silveira (2022):

Excerto 8: Advogo em favor da escola assumir o papel de formar cidadãos críticos e conscientes, para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Para tanto, faz-se necessário que se organizem novas experiências pedagógicas em que as TDICs possam ser utilizadas em processos críticos, conscientes e cooperativos de aprendizagem, pois podem transformar a realidade da sala de aula, se compreendidas e incorporadas pedagogicamente, respeitando as especificidades do ensino e da própria tecnologia. Essa é uma tentativa no intuito de superar a transferência passiva do conhecimento e da experiência, a fim de desenvolver capacidades de agência na construção dos sentidos. (Silveira, 2022, p. 105).

Excerto 9: O tema proposto - sexismo – propiciou reflexões sobre questões recorrentes no cotidiano das/os alunas/os, além de promover a leitura e a escrita numa perspectiva crítica. Oferecer possibilidades de desenvolver o pensamento crítico das/os alunas/os, proporcionando momentos de reflexão em relação à sua capacidade de interpretação e compreensão do mundo e às suas experiências de vida pode ocorrer por meio da proposição de uma educação linguística crítica. A promoção de uma educação voltada para uma cidadania crítica, prevê o exercício de reconstrução de sentidos, com base numa epistemologia que vê a linguagem como uma construção discursiva, socialmente impregnada por ideologias. (Silveira, 2022, p. 109).

Os excertos 8 e 9 coadunam com Freitas e Avelar (2021, p. 107) ao constatarem que “podemos refletir o quanto as experiências com os ambientes digitais são necessárias e urgentes”. Isso é possível, pois possibilita reflexões críticas sobre

as tecnologias digitais “que, embora já estejam no dia a dia da sociedade contemporânea, ainda não foram integradas e percebidas, neste aspecto pela escola”. Freitas e Avelar (2021) consideram que experiências em ambientes digitais e a reflexão crítica sobre elas “provoca uma mudança de paradigma, ou seja, um novo olhar para as aulas de línguas”. Nesta direção, no desenvolvimento de sua pesquisa, Silveira (2022) analisa as concepções do professor participante em relação à Língua Inglesa e ao uso de ambientes digitais nas aulas.

Excerto 10: o professor demonstra consciência crítica em relação ao papel da LI [Língua Inglesa], e argumenta em defesa da valorização de seu ensino na escola pública. Ademais, fica evidente que o professor reconhece a importância de trabalhar com repertório linguístico e com a multimodalidade característica das mídias digitais, ao propor a inclusão de textos multimodais como charge, curta-metragem e anúncios. (Silveira, 2022, p. 113).

Silveira (2022) pontua que “a simples presença da tecnologia na escola não garante melhoria na qualidade de ensino e tampouco possibilita novos horizontes formativos e ressignificações” (Silveira, 2022, p. 8). Isto posto, Silveira (2022) ressalta que as TDICs, se utilizadas de forma responsável e ética, têm a capacidade de desenvolver as habilidades de pensamento crítico nos/as estudantes.

Nesse sentido, Takaki, Rodrigues e Mesquita (2022, p. 189) asseveram que o uso de recursos da mídia digital na educação linguística incentiva o desenvolvimento da crítica.

Professores(as) auxiliares(as) e estimuladores(as) da crítica utilizam de tais recursos com o alunado para, por fim, pensar, questionar, refletir e, conseqüentemente, mudar/romper o mundo e seus problemas, que surgem pelas relações de poder, instituições, política, modelo de sociedade e economia consolidados durante anos e anos.

Abrindo um parêntese, durante a seleção inicial do material empírico, ou seja, das dissertações e teses em ELC, percebi que algumas pesquisas acadêmicas abordam a intersecção entre o uso de tecnologias digitais e desenvolvimento de criticidade em aulas de Língua Inglesa, principalmente após o período de ensino remoto. Todavia, devido ao fato de não haver a utilização do termo “educação linguística crítica”, mas sim de ensino crítico e/ou letramento crítico, estas pesquisas não foram selecionadas como material empírico da minha pesquisa.

Como exemplo, cito a dissertação “Crença, motivação e autonomia em relatos de experiência docente no ensino de inglês para alunos camponeses da EJA”, de Crislaine Junqueira Aguiar Silva (2020)⁵, que aborda concepções de professores/as de inglês ao promover letramento crítico em uma sala de aula de jovens e adultos camponeses ou suburbanos no Alto Sertão da Bahia, frente à ampliação das TDICs no processo de globalização. As discussões da autora evidenciaram que o inglês como língua estrangeira na Educação de Jovens e adultos em contextos rurais ou suburbanos pode favorecer um caminho para o letramento crítico e digital, tendo em vista que nessa perspectiva “a língua se posiciona como uma língua de acesso aos saberes e à comunicação intermundial do mundo globalizado” (Silva, 2020, p. 6).

Seguindo no percurso de pesquisas que abordam as concepções de professores/as e alunos/as no contexto de ELC, a dissertação de Souza (2020), sob o título “Educação Linguística com foco na afetividade: práticas pedagógicas críticas no programa idioma sem fronteiras”, por sua vez, está ancorada em uma etnografia, em que a pesquisadora analisa suas próprias concepções envolvidas nas suas práticas e busca “entender como é formada a subjetividade dos sujeitos e sua importância na educação linguística crítica”.

Duboc (2018, p. 21) explica que, na sala de aula de Língua Inglesa, a crítica também pode transparecer “em momentos nas quais subjetividades são afloradas” em discussões de determinados assuntos, e que ela pode vir “por meio do desabafo, em verbo ou em choro, de vivências pessoais reveladoras de dor e sofrimento humano e a percepção de querer, como professor, ser e fazer diferente”.

No excerto 11 é possível relacionar esta visão de Duboc (2018) com a de Souza (2020):

Excerto 11: Mostrar minha trajetória, com ressignificações, emoções, confrontos identitários da minha própria subjetividade facilitou aos alunos a percepção de outros tons no espectro da aprendizagem e em sua própria arte de aprender. Houve mudança nos comportamentos e passaram a interagir mais, se sentiram motivados a usar as duas línguas ainda que eu como professora conversasse apenas em inglês com eles. (Souza, 2020, p. 58).

⁵ Opto por utilizar o nome completo dos/as autores nesta reflexão para não confundir o/a leitor/a, considerando a recorrência do sobrenome Silva.

É importante mencionar que subjetividade e afetividade têm importante papel no que tange à ELC, pois estamos em um mundo rizomático, de complexidades e de pluralidades (Menezes de Souza, 2011), como bem coloca Souza (2020):

Excerto 12: Como professoras pesquisadoras, temos sempre um planejamento, por mais que saibamos que não temos controle dos resultados, muitas vezes vamos para o campo de pesquisa cheio de nós mesmos e nossas pressuposições. Mas a beleza surpreendente da educação crítica é a mesma do artista que pinta uma aquarela, ele pode planejar, rascunhar e ter toda técnica necessária para a produção de uma obra de arte, entretanto o produto final sempre é inesperado, às vezes, próximo do planejado, mas “quase totalmente destituída de corporeidade devido a transparência da tinta, a aquarela fica praticamente reduzida a uma expressão formal o que favorece uma procura ligada a própria linguagem”. (BONNEMASOU, 1995, p. 37) (Souza, 2020, p. 62).

As pesquisas acadêmicas no âmbito educacional “vêm carregadas de binarismos certo x errado, nós, educadores, detentores do conhecimento x eles, educandos, ignorantes, razão x emoção, seriedade x ludicidade, escola x vida lá fora” (Ferraz, 2018, p. 115), por isso, ao trazer a afetividade numa pesquisa em ELC, Souza (2020) traz contribuições que se tornam pertinentes para a complexidade envolvida numa sala de aula, pois envolve diferentes sujeitos, corpos, desejos etc.

Souza (2020) aponta que suas próprias concepções de ELC foram mudando ao longo da pesquisa com a percepção de como a subjetividade, pautada na criticidade, pode contribuir para (auto)transformação do indivíduo. Nos excertos a seguir, é possível identificar como a pesquisadora aborda as transformações de suas concepções ao longo do processo da pesquisa:

Excerto 13: Logo de início, como professora e pesquisadora, percebi que minha visão de mundo e do meu processo de amadurecimento como sujeito estava sendo desestabilizada e entrando mais uma vez em reconstrução. Apesar de chegar ao campo de pesquisa conhecendo o letramento crítico, eu ainda estava longe de uma práxis que refletisse a criticidade que eu buscava. (Souza, 2020, p. 76).

Excerto 14: Buscando o que só o caminho da criticidade poderia me levar, me enganei achando que os estudos que eu trazia para o campo de pesquisa eram o que desvelariam a arte que eu gostaria de compor. (Souza, 2020, p. 77).

Excerto 15: Entretanto, foi nos erros que pude aprender, e nas ressignificações vividas na minha própria subjetividade durante a pesquisa que minha própria agência foi transformada. Não me vejo

como antes e ao olhar para os participantes desta pesquisa contemplo o início de um processo de construção artística. (Souza, 2020, p. 77).

Partindo da concepção de que “a criticidade deve ser o alicerce das práticas docentes na educação linguística, pois ela dá lugar para a afetividade e compreende o sujeito e sua subjetividade”, Souza (2020, p. 79) defende que o uso “limitado” da língua reforça a exclusão, pois não possibilita a criação de espaços de resistência, para a comunicação de pensamentos, emoções e posicionamentos políticos, essenciais para redefinição das identidades.

As discussões desenvolvidas por Souza (2020, p. 5) contribuem para mostrar como práticas docentes em ELC, com foco na subjetividade e afetividade, podem romper barreiras, como o medo e vergonha dos/as alunos/as de falar inglês “errado”, “causados pelos discursos de superioridade dos falantes nativos”. Além disso, podem modificar o modo “como os sujeitos exercem suas agências, como se veem e como veem os outros”, proporcionando assim “um fortalecimento das subjetividades e o desenvolvimento da alteridade no ambiente da sala de aula” (Souza, 2020, p. 5).

Sendo assim, uma aula de língua em perspectiva crítica deve envolver problematizações de temas que perpassam as relações humanas, tais como: justiça social, gênero, raça, classe social, entre outros, que na maioria das vezes não fazem parte dos conteúdos estabelecidos nos currículos escolares. À vista disso, as brechas (Duboc, 2015) tornam-se importantes para os/as agentes no contexto educacional construírem conhecimentos além dos propostos pelos currículos, de modo que as aulas de Língua Inglesa sejam mais significativas e promovam a construção de uma sociedade com vistas a menos injustiças sociais.

As brechas (Duboc, 2015) também são recorrentes na pesquisa de Vellasco (2019). Em sua dissertação, “Práticas de linguagem e tempos atuais: concepções de professores de inglês em Anápolis-Go sob uma perspectiva crítica”, a pesquisadora aborda as concepções de sete professores/as de inglês que atuam na referida cidade, sendo seis participantes em curso livre de idiomas (particular) e uma professora atuando em Universidade. Como a autora cita no resumo, seu trabalho está ancorado em

quatro eixos de discussão que focam nas respostas dos professores às perguntas ‘Como você descreveria a sua prática de ensino de língua inglesa em sala de aula?’; ‘Como você explicaria o que é a

língua inglesa'; 'A importância da língua inglesa nos tempos atuais'; e 'A questão da autoridade linguística'. (Velasco, 2019, p. 8).

Depreendendo as perguntas de pesquisa da autora, é entendível que concepções de língua e prática docente se misturam nos questionamentos propostos. Percebemos, portanto, que as problematizações levam a entender como os agentes concebem a língua, relacionando-as com as práticas e os tempos atuais. Neste contexto de pesquisa, os questionamentos, a partir de uma “perspectiva crítica de prática problematizadora” (Velasco, 2019) colaboram para a formação crítica dos professores/as, pois oportuniza

condições para o professor perceber o quanto suas escolhas de abordagem do conteúdo e de estratégias de ensino estão relacionadas ao que ele entende como sendo o seu papel como professor, o papel do aluno no processo de aprender, como devem ser estabelecidas as interações professor-aluno, aluno-aluno no processo de ensino e aprendizagem. E tais escolhas acabam por refletir no perfil de aluno que será formado, mais ou menos passivo; mais ou menos agente. (Souza, 2018, p.167-168).

As reflexões, como estas, podem promover transformações nas concepções e nas práticas dos docentes. Para Jorge (2018, p. 179), “educadores comprometidos em promover uma educação crítica são transformadores de si mesmos, dos indivíduos e dos contextos”. Para tanto, devem dedicar-se a (des)aprender e a resistir “às forças retrógradas e conservadoras tácitas à manutenção de desigualdades e injustiças” (Jorge, 2018, p. 170).

Nesta direção, as discussões propostas às/aos sete professores/as de Língua Inglesa na pesquisa de Velasco (2019) podem contribuir para a (des)aprendizagem de concepções relativas, por exemplo, ao papel da Língua Inglesa e dos cursos livres de idiomas. Infere-se, pelas discussões desta pesquisa, que é exequível sair da “metáfora linear preestabelecida” (Menezes de Souza, 2011), deixando de seguir o que foi imposto, para tentativas de desenvolver uma ELC, mesmo em contexto educacional particular, mesmo que atuando pelas brechas (Duboc, 2015).

Na pesquisa “Neocolonialismo: letramento crítico, decolonialidade e educação linguística crítica tensionados numa autoetnografia”, Vaz (2022) corrobora a importância de buscar a criticidade pelas brechas (Duboc, 2015) para que a ELC de Língua Inglesa se faça presente. “Trabalhar nas brechas me parece o começo do

processo, quando encontramos espaços para mudanças, transformações de práticas e um contínuo repensar sobre nossas ações” (Vaz, 2022, p. 60).

Em sua pesquisa, Vaz (2022) objetiva criar entendimentos sobre as marcas neocoloniais vigentes, a partir de reflexões sobre sua própria prática como professor de inglês. São reflexões que abarcam, por exemplo, concepções de língua, de Língua Inglesa, de proficiência, de preconceito linguístico, do “ideal nativo como modelo de fala”.

Vaz (2022) afirma:

Excerto 16: Ao iniciar minha pesquisa, me propus a criar entendimentos sobre as marcas neocoloniais vigentes e, após minhas tantas leituras e reflexões, nas quais me debrucei nos últimos dois anos, me fazem estar convencido de que as marcas neocoloniais se manifestam pelo imperialismo estadunidense, pelo neoliberalismo, pelo racismo cultural que nos separa entre Norte e Sul Globais e pelo discurso em favor da globalização, sendo que esta última encontra-se associada à disseminação da língua inglesa ao redor do planeta, ao mesmo tempo que naturaliza os ideais neoliberais por meio da indústria cultural estadunidense, por exemplo. Logo, uma educação linguística crítica pode trazer tais questões para sala de aula. (Vaz, 2022, p. 163).

Por isso, considera essencial que questões com estas estejam presentes na ELC de Língua Inglesa, promovendo discussões em sala de aula que “construam sentidos sobre ditas macro-estruturas neocoloniais de modo a desafiar o pensamento hegemônico encabeçado pelo Norte Global, cujo império mais importante hodiernamente são os Estados Unidos (EUA)” (Vaz, 2022, p. 6).

A pesquisa de Lemos (2022), intitulada “Por uma educação linguística crítica: um estudo sobre política linguística educacional de línguas adicionais para crianças no sudoeste paranaense e no oeste catarinense”, diferentemente das anteriores, não abarca discussão de concepções de professores/as e/ou alunos/as relacionadas à ELC.

A partir do interesse em compreender questões de oferta e qualidade no ensino de línguas adicionais para crianças na educação básica pública, a pesquisadora analisa: 1) documentos textos, leis e diretrizes locais e globais relativos às Políticas Linguísticas Educacionais; 2) entrevistas com profissionais vinculados às secretarias municipais de educação dos municípios de Videira (SC), Caçador (SC), Francisco Beltrão (PR) e Pato Branco (PR). Nesta seção, abordarei apenas as concepções dos

profissionais vinculados à secretaria. Retomarei esta pesquisa na próxima seção, ao propor discussões em relação às pesquisas sobre diretrizes e materiais pedagógicos relacionados à ELC.

Ao longo da dissertação, a pesquisadora discute suas concepções sobre língua e ELC, explicando, por exemplo, que no ensino de inglês com crianças ainda prevalece uma concepção neoliberal e colonizadora, mas que “a língua pode trazer muito mais possibilidades à criança se apresentada de maneira crítica e questionadora” (Lemos, 2022, p. 77).

No entanto, as entrevistas com as participantes, profissionais das secretárias de educação, reverberaram uma concepção de língua que difere, por exemplo, do que é entendido na perspectiva de inglês como língua franca (IFL).

Excerto 17: Outra **limitação** (...) relaciona-se ao entendimento de língua encontrado nas narrativas das participantes, já que há uma tendência de contradição entre a perspectiva do ILF e a influência do falante nativo, que, por vezes, revela-se como uma concepção monoglóssica de língua como sistema homogêneo e estanque, que corrobora a caracterização do Brasil como um país monolíngue. (Lemos, 2022, p. 159).

Lemos (2022, p.159-160) constata, nas narrativas das participantes, uma sobreposição de concepções em relação à educação linguística com crianças, ao mesmo tempo que surgiram “justificativas mercadológicas de formação para o mundo do trabalho”, houve também “argumentos relativos à formação integral da criança e ampliação de visão de mundo”. Todavia, a pesquisadora considera essa sobreposição

Excerto 18: (...) como um **avanço** no contexto de influência das PLE de LAC, a recorrência de discursos acadêmicos e educacionais como os que se referem ao ensino de LI como garantia de igualdade de acesso à educação e ao desenvolvimento integral do indivíduo, pois muito pior seria se os discursos mercadológicos/instrumentais simplesmente dominassem as narrativas. (Lemos, 2022, p. 159-160).

Lemos (2022) revela que as práticas em sala de aula de inglês com crianças, no contexto investigado, ainda revelam poucos avanços, principalmente em decorrência da não inserção do ensino de inglês com crianças, como disciplina, nas matrizes curriculares. As argumentações desenvolvidas na pesquisa de Lemos (2022) certamente colaboram para o fortalecimento da ELC na infância, visando à formação

integral das crianças. Conforme Tonelli (2020, 28min 59seg), uma ELC na infância pode “fazer com que a criança se perceba como uma voz no mundo, mas que ela também perceba que há outras vozes, e outros modos de ser e agir, que ela respeite e conheça esses outros modos”.

Na próxima seção, abordo as pesquisas que analisam diretrizes educacionais e materiais pedagógicos relacionados à ELC.

3.2 Pesquisas que discutem diretrizes e materiais pedagógicos relacionados à ELC de Língua Inglesa

Durante a segunda etapa da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), a exploração do material, foi possível categorizar o material empírico de meu estudo em duas vertentes, como foi explicado no capítulo 2. Na seção anterior, refleti sobre a primeira vertente: as pesquisas que abordam concepções relacionadas à ELC de Língua Inglesa. A seguir, abarcarei as pesquisas que discutem diretrizes e materiais pedagógicos relacionados à ELC de Língua Inglesa.

Kripka, Scheller e Bonotto (2015) afirmam que ao utilizar documentos em pesquisas é possível adicionar a “dimensão do tempo à compreensão do social”. Logo, a análise de documentos “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 245).

Isto posto, começo as reflexões apresentando as pesquisas que discutem diretrizes e materiais pedagógicos e suas relações com à ELC no quadro 4. Como é possível observar, cinco trabalhos têm seu material empírico pautado em documentos, com análises relacionadas a aspectos diferenciados, porém tendo em vista perspectivas críticas em ELC de Língua Inglesa.

Quadro 4 - Pesquisas que discutem diretrizes e materiais pedagógicos relacionados à ELC de Língua Inglesa.

Autor(a)	Título do trabalho	Interesse de investigação
ARAÚJO, Kellita do Carmo (2023)	Interculturalidade e Educação Linguística Crítica: Diversidade Cultural Brasileira em Livros Didáticos de Língua Inglesa	Material Didático
LIMA, Silvana Laurenço (2022)	<i>Singing my song:</i> (Re)significando a educação linguística mediada por músicas e temas vivenciais	
LEMOS, Karin de Oliveira (2022)	Por uma educação linguística crítica: um estudo sobre política linguística educacional de línguas adicionais para crianças no sudoeste paranaense e no oeste catarinense	Diretrizes Educacionais
SILVA, Maike dos Santos (2022)	Educação linguística em Língua Inglesa no contexto dos cursos técnicos do IFES	
SOARES, Vânia Alves Ferreira (2021)	Leitura multimodal e letramentos em contexto de Educação Linguística Crítica em inglês: um panorama das pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil entre 2009 e 2019	Pesquisas acadêmicas (Dissertações e Teses)

Fonte: Elaborado pela autora.

Com as informações do quadro 4, observa-se três tipos de documentos foram objetos de estudos nessas pesquisas em ELC de Língua Inglesa: 1) *Material didático* (Araújo, 2023; Lima, 2022); 2) *Diretrizes educacionais* (Lemos, 2022; Silva, 2022) e 3) *Pesquisas acadêmicas* (Soares, 2021).

A pesquisa de Araújo (2023), “Interculturalidade e Educação Linguística crítica: diversidade cultural brasileira em livros didáticos de língua inglesa”, discute questões sobre diversidade cultural do povo brasileiro na perspectiva da ELC. Nessa direção,

seu objetivo principal é refletir sobre essa diversidade e como isto permeia os livros didáticos de Língua Inglesa, contribuindo para superação ou não das desigualdades sociais.

O livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas em muitas escolas públicas brasileiras. Segundo Mazzei (2023, p. 1), eles “podem facilmente se caracterizarem como grandes aliados dos professores e também servirem de grande auxílio para os estudantes durante o seu aprendizado”. Todavia, na área da LAC várias pesquisas problematizam aspectos de livros didáticos utilizados nas aulas de Língua Inglesa, visto que elas não contribuem para a promoção de uma educação linguística em perspectiva crítica.

Lopes e Santos (2020), por exemplo, discutem características da série de livros didáticos de Língua Inglesa *Touchstone*, da editora Cambridge, que era amplamente utilizada em cursos de licenciatura em Letras em Goiás. As autoras destacam que, como outros materiais didáticos de língua estrangeira usados no Brasil, essa série apresenta uma maneira de retratar o mundo que tem sido alvo de críticas por pesquisadores/as brasileiros/as da LAC. Por esse motivo, esses materiais são rotulados como: “Disneylândia Pedagógica” (Siqueira, 2012); “reino encantado”, sem pobreza e desigualdades (Anjos, 2019); um “mundo uniforme”, sem problemas e conflitos; uma “ilha da fantasia”, uma sociedade artificialmente feliz (Leffa, 2005).

As autoras enfatizam que a adoção deste tipo de livro didático em cursos de formação de professores/as de línguas (licenciatura em Letras) perpetua a manutenção de práticas originadas de ideologias colonialistas e dominantes, sendo que,

é um tipo de material que além de trazer uma representação de um mundo sem diversidades e conflitos, reforça a autoridade da figura do falante nativo, favorece uma visão monolíngue de ensino, como também uma concepção apolítica de língua/linguagem. Além disso, a neutralidade temática nesse material, que propõe apenas conteúdos triviais para aulas, não atende às demandas das relações sociais cada vez mais complexas na contemporaneidade (Lopes; Santos, 2020, p. 152)

O trabalho de Renato Pessoa Silva (2022) propõe um estudo com foco nas imagens e textos apresentados no volume único do livro didático “Moderna – Plus!” de autoria de Ricardo Luiz Teixeira de Almeida. As análises feitas foram voltadas para o livro do aluno, questionando se os textos, imagens e atividades estão em

consonância com as propostas dos Letramentos Críticos. Foi evidenciado que a atuação de professores/as críticos e conscientes podem deflagrar situação de subjugamento de culturas e identidades.

Outros aspectos analisados criticamente em livros didáticos de inglês são as representações culturais. Freitas (2020), por exemplo, ao investigar as representações brasileiras presentes nas imagens e nos textos da coleção *Way to Go*, conclui que elas contribuem “para a manutenção dos estereótipos que são construídos sobre o Brasil, representado como um país exótico que abriga lindas paisagens [...] porém marcado pela pobreza e violência extremas” Freitas (2020, p. 8). Silva (2020) analisa representações culturais encontradas na coleção *Way to English for Brazilian Learners*, buscando entender qual a concepção de língua e cultura que pauta a coleção, e percebe que as representações identificadas estão ligadas à cultura de pais hegemônicos falantes nativos de Inglês.

Costa (2021), em sua dissertação, propõe um diálogo entre cultura, livro didático e letramento crítico observando as manifestações culturais que constituem a identidade dos indivíduos. Seu estudo mostrou que a ótica crítica dos/as professores/as e o suporte do livro didático podem contribuir para o desenvolvimento crítico e cidadão dos/as estudantes.

Voltando à pesquisa de Araújo (2023), ela reflete sobre a diversidade cultural do povo brasileiro, presente na coleção didática *Way to English for Brazilian Learners*. A pesquisadora evidencia que nos textos “que permitem a discussão e a formação de sentidos outros” (Araújo, 2023, p. 10) sobre a cultura brasileira, são poucas as “representações dos povos indígenas e de seus papéis, lutas e direitos na sociedade nacional, diminuindo as possibilidades de discussões mais aprofundadas sobre o tema” (Araújo, 2023, p. 10). As contribuições de seu estudo para a ELC, de acordo com a pesquisadora, são as discussões sobre “possibilidades de construção de sentidos referentes a aspectos da diversidade cultural brasileira” (Araújo, 2023, p. 79).

Pode-se notar que é recorrente a abordagem de aspectos relacionados à cultura, identidade e criticidade nos livros didáticos de Língua inglesa nas pesquisas na área da LAC. Tílio (2010, p. 166) reverbera que livros didáticos “produzem discursos, constroem identidades sociais e retratam componentes culturais ao ensinar uma língua estrangeira, em especial o inglês, uma das mais utilizadas no mundo globalizado”.

A pesquisa de Lima (2022), por sua vez, intitulada “*Singing my song: (Re)significando a educação linguística mediada por músicas e temas vivenciais*”, propõe uma análise sobre o uso de músicas em sala de aula de inglês em uma concepção “reflexiva, transformadora e transgressora”.

Nos excertos 19 e 20, a pesquisadora relata que não possuía uma formação para ELC, portanto os aspectos linguísticos e estruturais eram o foco de suas aulas. Posteriormente, apesar de várias leituras, Lima (2022) ainda não conseguia desenvolver aulas em perspectivas críticas. Para adentrar à ELC, a autora recorreu aos temas vivenciais que são definidos por Rezende (2017, p. 283) como “temas da vida, mas, principalmente, são temas prenhes de vida” e assim, pensando sobre essa perspectiva, Lima (2022) escolheu as músicas como material pedagógico para ser a mola propulsora de seu estudo e repensar a educação linguística em sua atuação como docente.

Excerto 19: No início da minha atuação como docente de língua inglesa, acreditava que ensinar uma língua se resumia ensinar os aspectos linguísticos, pois, entendia a língua apenas como sistema e me preocupava em ensinar sobre a língua. Após um longo caminho acadêmico de diferentes leituras sobre educação linguística crítica, ensino crítico, entre outras leituras acerca do ensino de língua, uma questão que ficava constante em minha cabeça, era: mas e a língua? Não conseguia entender e como fazer para ensinar inglês a partir de uma perspectiva crítica. (Lima, 2022 p. 24).

Excerto 20: A partir do momento em que comecei a compreender que as aulas de inglês poderiam ir além dos aspectos linguísticos, isto é, ser um espaço para o uso da língua como uma prática social, percebi que, ao utilizar temas vivenciais como aspectos iniciais e orientadores das aulas de inglês, o engajamento e o interesse das/os minhas/meus estudantes aumentou e se intensificou ao longo das aulas. (Lima, 2022 p. 29).

Estes excertos, como outros presentes nesse trabalho, reforçam a importância de uma formação crítica para professores/as de línguas, embasada em perspectivas críticas de educação linguística, para que as aulas de Língua Inglesa proporcionem práticas que também sejam voltadas para transformação social.

Nessa direção, Lima (2022) considera que as músicas com temas vivenciais podem contribuir para uma “prática social transformadora”, desde que estejam relacionados à realidade dos/as discentes. Dessa forma, colaborando para que os indivíduos se tornem críticos e atuantes na sociedade, sendo essa a principal

contribuição de seu trabalho ao utilizar músicas com perspectivas críticas em sala de aula de Língua Inglesa. O excerto 21 explicita essa contribuição:

Excerto 21: foi possível corroborar a relevância do uso da música no ensino de línguas desde que as problematizações sociais contemplem o contexto das/os estudantes. Quando se trata do uso da língua como uma prática social transformadora, é perceptível que este trabalho pode contribuir para o âmbito educacional, na medida em que provoca importantes reflexões acerca de uma educação linguística mediada por músicas, com ênfase em uma proposta pedagógica transgressora, que proporcione a formação de sujeitos críticos, reflexivos, transformadores e atuantes no meio social. (Lima, 2022, p. 137).

Observando o excerto 22 a seguir, é notório reforçar a importância de dar vozes aos/às estudantes entendendo seus posicionamentos, reflexões e o que pode ser feito para mudar o contexto social em que estão inseridos, vivenciado, de fato, a língua como prática social.

Excerto 22: As vozes que elas/es colocaram durante as atividades e produções demonstraram que querem se posicionar, que entendem as desigualdades que vivem e que querem mudar essa realidade. Demonstraram também que a língua é poder e que elas/es podem fazer uso dela como prática social, podendo esta ser o inglês, o português, o espanhol ou qualquer outra, uma vez que a utilizem para defender seus ideais, insatisfação e questionamentos. (Lima, 2022, p. 137-138)

Essa necessidade é ressaltada por Silvestre (2016, p. 168), que afirma que “as práticas pedagógicas que prevalecem nas escolas não oportunizam que as vozes dos/as alunos/as sejam escutadas, nem mesmo projetadas”. Por isso, é importante privilegiar a “escuta atenta dos/as alunos/as, por meio das problematizações tecidas em nossas aulas”.

As pesquisas de Araújo (2023) e Lima (2022) analisam uso de materiais didático em ELC, pontuando contribuições para a formação dos/as estudantes como cidadãos/ãs críticos/as. Assim, compreende-se que uma educação linguística em perspectivas críticas passa pela escolha do/a professor/a em utilizar materiais didáticos com vistas a gerar reflexões.

Como já mencionado, três tipos de documentos foram analisados nas pesquisas em ELC de Língua Inglesa, que compõem o material empírico desse

estudo. Passo agora a discutir as pesquisas de Lemos (2022) e Silva (2022) relacionadas à diretrizes educacionais.

A pesquisa de Lemos (2022), sob o título de “Por uma educação linguística crítica: um estudo sobre política linguística educacional de línguas adicionais para crianças no sudoeste paranaense e no oeste catarinense”, parte da análise de documentos que direcionam o ensino, tais como: Diretrizes da (UNESCO), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020), Proposta Pedagógica Curricular de LEM – Inglês, o Currículo do Ensino Fundamental de Videira-SC e a Base Municipal Comum Curricular da cidade de Caçador-SC. Não pretendo trazer para a discussão todos os avanços e limitações apresentados pela autora, mas sim, discutir aspectos da ELC que permeiam, ou não, tais documentos no contexto em que foram pesquisados.

Lemos (2022) constatou que, na maioria das diretrizes educacionais presentes na sua região não eram contemplados a diversidade cultural, aspecto relevante na ELC, tampouco, uma formação crítica de professores/as. A autora considera que a imposição de requisitos de proficiência para a contratação de professores/as não leva em conta a formação crítica, o que pode resultar em recrutamentos seletivos e discriminatórios. Os excertos seguintes reverberam esta constatação⁶:

Excerto 23: em busca de orientações a respeito da formação de professores necessária para a oferta de LAC, os gestores municipais podem se basear nas orientações das DCNOEP (2020), identificadas nesta pesquisa como uma limitação na PLE de LAC, no sentido de que essa comprovação de proficiência, além de ser uma prática colonial sustentada pela ideologia monolíngue divergente do conceito de ILF e de uma formação intercultural e crítica de professores – pode ser mais um obstáculo na contratação de professores, por promover condições seletivas e excludentes por conta também dos custos com os referidos exames. (Lemos, 2022, p.156).

Excerto 24: identificou-se uma limitação na PLE de LAC relacionada ao fato de que, em não consonância com as diretrizes da UNESCO, nos quatro municípios em foco, não foram encontradas evidências consistentes de que as línguas das crianças estão sendo reconhecidas/acolhidas nas escolas municipais, nem de que estejam sendo mobilizadas discussões que ajudem a criar condições para se repensar o papel dessas línguas para fins educacionais. (SEVERO, 2020) (Lemos, 2022, p. 158).

⁶Reitero que as siglas LAC, DCNOEP, PLE e ILF nos excertos 21 e 22, correspondem respectivamente à Línguas Adicionais para Crianças, Diretrizes Curriculares Nacionais de Ofertas de Educação Plurilíngue, Políticas Linguísticas Educacionais e Inglês como Língua Franca

Pensando sobre a questão de diretrizes educacionais e ELC, é pertinente esclarecer que tais documentos são importantes para direcionamento das práticas docentes e construção do conhecimento de maneira integral. Porém, é necessário ponderar a diversidade cultural que permeia a sociedade, aspecto que se ficou negligenciado em tais documentos. Puh (2020) assevera sobre a intensa produção de documentos reguladores a partir dos anos de 1990 e como eles atuam sobre o fazer pedagógico do professor. Nas palavras da autora:

é notável a produção nacional de documentos reguladores cada vez mais intensa a partir dos anos 1990, a qual incide cada vez mais sobre a atuação do professor, sobre a sua autonomia e fazer pedagógico. Por outro lado, talvez seja bom não existir um quadro obrigatório que ocasionaria em uma constante necessidade de adaptação e sensação de inadequação em quem não o segue (Puh, 2020, p. 226).

Mediante a isto, reforço novamente a possibilidade dos/as docentes de agir nas brechas (Duboc, 2015) quando não há diretrizes que visualizem perspectivas críticas, como pontuado na seção anterior.

Em sua pesquisa, Lemos (2022) visa o acesso igualitário a uma ELC, baseada na ideia de equilíbrio pacífico e justiça social, a autora concluiu que há avanços em relação às Políticas Linguísticas Educacionais. Um destes destaque é o avanço de desenvolvimento de documentos locais para amparar a oferta de Língua Adicional para Crianças em três municípios dos quatro pesquisados, reconhecendo que este ensino tem um efeito significativo no desenvolvimento humano da criança. Além disso, ao produzir documentos locais, há possibilidades de que as aulas de Línguas Inglesa se tornem mais significativas partindo do contexto local das crianças. Tendo em vista que é por meio “das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem” (Ferreira, 2018, p. 43).

Por sua vez, Silva (2022) em seu trabalho intitulado “Educação linguística em língua inglesa no contexto dos cursos técnicos do Ifes – campus Montanha: um estudo pelo viés dos multiletramentos”, investigou as concepções dos/as alunos/as do primeiro ano do IFs, como já analisado na seção anterior. Mas também propõe análises dos textos dispostos nos documentos que conduzem o ensino no IFs, a partir de perspectivas críticas. Sendo eles: Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017),

as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM - 2006) e o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos do Ifes – Campus Montanha (PPC – 2017).

Os excertos, a seguir, apresentam os fundamentos para a educação linguística de Língua Inglesa que são propostos pelos documentos analisados na dissertação de Silva (2022):

Excerto 25: OCEM – 2006: o ensino de uma língua estrangeira necessita considerar tanto os aspectos socioculturais da própria língua quanto os do seu aprendiz, a fim de possibilitar uma aprendizagem mais relevante e próxima do contexto e da realidade desse indivíduo. (Silva, 2022, p. 139).

Excerto 26: BNCC (2017) os fundamentos de ensino e aprendizagem das linguagens devem “possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (p. 481). No entanto, ao estabelecer quais competências e habilidades precisam ser desenvolvidas no aprendiz por meio da determinação dos conteúdos a serem desenvolvidos, o referido documento estimula uma concepção de formação humana embasada na conveniência da singularidade, numa abordagem voltada para as disputas sociais, esquecendo, com isso, a práxis que valorize e acentue a coletividade. (Silva, 2022, p. 139).

Excerto 27: PPC (2017) detém a ideia da valorização do ensino linguístico estrutural e mecânico, dando ênfase mais aos aspectos linguísticos e normativos da língua, ignorando com isso a perspectiva de ensino e aprendizagem da língua voltada para a prática social e a interação humana. (Silva, 2022, p. 139).

Percebe-se que o Projeto Pedagógico dos cursos técnicos (excerto 25) possui uma abordagem diferente dos demais documentos, almejando o conhecimento dos aspectos linguísticos e normativos da língua. Este fato vai de encontro também à concepção dos/as alunos/as, participantes da pesquisa de Silva (2022), que visam um ensino de Língua Inglesa voltado para práticas sociais, aspecto relevante em ELC.

Outro fator considerável é que nenhum dos documentos explicita o ensino com perspectivas críticas, porém considera aspectos socioculturais, aprendizagens mais próximas da realidade do indivíduo, subentendendo que é possível ao/a professor/a atuar a partir das perspectivas críticas. No entanto, como já afirmando anteriormente, é importante que o/a docente esteja em conformidade com a ELC, por meio de (auto)formação em perspectivas críticas para (re)pensar sua prática e atuar nas brechas (Duboc, 2015). Principalmente, quando o currículo é o maior desafio ao se constituir “um dos objetivos mais ‘fortes’ na prática educacional, pois seu desempenho típico baseia-se na linearidade e na estabilidade” (Duboc, 2015, p. 29). O excerto 26

evidencia como Silva (2022) verifica a contribuição de sua pesquisa para que a dualidade entre ensino de inglês do IFs, proposto pelo Projeto Pedagógico do IFs (foco nos aspectos linguísticos), e o que os/as alunos almejam nas aulas, sejam ressignificados. Faz-se necessário repensar as diretrizes educacionais do IFs para que a formação humana, as vivências e relações sociais sejam também um aspecto a ser integrado às salas de aula de Língua Inglesa e não apenas os aspectos linguísticos da língua.

Excerto 28: Consideramos que nossa pesquisa, mesmo diante dos desafios enfrentados, assim como dos que possam surgir, introduz um trabalho que traz indicações a serem pensadas no ensino e aprendizagem da língua inglesa no Ifes – Campus Montanha, que proporcione ao aprendiz uma interação mais próxima dos modos semióticos com o aprendizado, um ensino linguístico calcado nas suas práticas, no seu conhecimento prévio e contribua para o seu repertório linguístico. Ademais, que o ensino linguístico esteja relacionado à formação humana, às práticas e experiências pessoais, à vivência em sociedade, às relações sociais e aos aspectos socioculturais. (Silva, 2022, p. 142).

Continuando as discussões acerca das pesquisas sobre diretrizes e materiais pedagógicos relacionadas à ELC de Língua Inglesa, abordarei a pesquisa de Soares (2021), “Leitura multimodal e letramentos em contextos de educação linguística crítica em inglês: um panorama das pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil entre 2009 a 2019”, que investiga pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) para realizar um panorama de como é concebida a leitura multimodal/multimodalidade nas aulas de Língua Inglesa entre o período de 2009 a 2019 em contextos de ELC.

A ELC é concebida no trabalho de Soares (2021) a partir das práticas de (multi)letramentos nas aulas de Língua Inglesa e, com isso, promover a construção de cidadãos/ãs críticos/as e atuantes. Para a autora, a multimodalidade é um recurso que contribui para este fim, tendo em vista o avanço da internet. Os documentos (teses e dissertações) analisadas por Soares (2021) evidenciaram que os “construtos de leitura”, ou seja, os diferentes elementos e habilidades que compõem a capacidade de compreender um texto, proporcionam outras capacidades de leitura, dessa forma a multimodalidade se evidencia em detrimento às “práticas mais tradicionais dos letramentos”. Surge assim, de acordo com Soares (2021), a possibilidade de uma educação linguística contemporânea que promove atividades críticas e questionem as “lógicas padronizadoras do conhecimento”:

Excerto 29⁷: Ao inserir práticas de (multi)letramentos em suas aulas, o professor possibilita pensar em propostas para uma educação linguística crítica do estudante com vistas à cidadania, pois, com o advento da internet 2.0, os textos se tornaram cada vez mais multimodais. (Soares, 2021, p. 60).

Excerto 30: ficou evidenciado nas pesquisas que os construtos de leitura ressignificam as práticas pedagógicas e as formas de articular o conhecimento e ampliam o conceito de leitura, reconhecendo a multiplicidade de representações presentes nos textos, bem como trazem outras capacidades de leitura que evidenciam a multimodalidade, diferentemente das práticas mais tradicionais dos letramentos. (Soares, 2021, p. 100-101).

Excerto 31: os documentos sugerem a importância de uma educação linguística contemporânea no ensino de LI que possibilite a construção de práticas plurais e multiletradas, através de atividades críticas que possam questionar as lógicas padronizadoras do conhecimento. (Soares, 2021, p. 101).

As reflexões do estudo de Soares (2021) coadunam as de Oliveira (2015), para quem o fazer pedagógico precisa tornar a leitura meio de construir conhecimento e exercer seu papel na sociedade. Assim, nessa perspectiva, a leitura “é considerada como um recurso que propicia a reflexão crítica e a troca de ideias” (Oliveira, 2015, p. 146). Além disso, as tecnologias influenciam “a forma como as pessoas têm interagido com o mundo que as cercam e os avanços tecnológicos vêm tornando as formas de comunicação mais rápidas e multimodais” (Oliveira, 2015, p. 146).

Soares (2021), assim como eu nessa pesquisa, pontua a contribuição do Projeto Nacional de Letramentos e do grupo de pesquisa “Rede Cerrado de Formação Crítica de Professores/as de Línguas” para a promoção de discussões acerca de educação linguística de Língua Inglesa em perspectivas críticas.

Ao investigar os documentos que permeiam a educação brasileira em uma perspectiva crítica, as pesquisas aqui discutidas colaboram para o entendimento de como a criticidade está abordada (ou não) nos documentos e como é possível (ou não) visualizar uma educação linguística de Língua Inglesa, de fato, crítica. Sendo esta, portanto, a principal contribuição para a compreensão da ELC de Língua Inglesa

⁷Soares (2021) menciona o advento da Internet 2.0 em sua pesquisa. No entanto, é sabido que hoje, a tendência é a Internet 4.0 que “segundo Seth Godin e alguns outros estudiosos, de forma simplificada, será como um gigantesco sistema operacional inteligente e dinâmico, que irá suportar as interações dos indivíduos, utilizando os dados disponíveis, instantâneos ou históricos, para propor ou suportar a tomada de decisão. A grande diferença entre tudo o que existe hoje e nos próximos anos é que isso acontecerá automaticamente, com base num complexo sistema de inteligência artificial” (Damasceno, 2024)

Fonte: <https://omelhordomarketing.com/web-4-0-futuro-ou-realidade/> - Acesso em: 17 fev 2024.

se referindo às essas pesquisas sobre diretrizes e materiais pedagógicos relacionadas à ELC.

A ELC, em alguns casos, desafia estruturas de poder e promove uma compreensão mais vasta com relação a questões sociais e culturais. Ao compreender como a ELC está sendo entendida nos documentos direcionadores, ajuda a determinar se eles apoiam ou limitam a implementação de abordagens críticas no ambiente escolar. Ademais, os materiais pedagógicos podem direcionar a prática dos/as docentes, influenciando metodologias e avaliações. Porém, não são estes materiais que determinam como a aula será constituída, mas, sim, como as discussões propostas pelos/as docentes sobre determinado assunto serão conduzidas, de modo que permitam aos/às discentes entenderem o poder da linguagem. Assim, questionamentos, análises, reflexões sobre textos e/ou discursos desenvolverão habilidades críticas importantes para desenvolvimento de consciência intercultural e de agência para a construção de um mundo com mais justiça social.

Isto posto, o conhecimento das legislações e materiais pedagógicos permite avaliar a possibilidade dos/as professores/as de agirem nas brechas (Duboc, 2015), a fim de desenvolver aulas de Língua Inglesa embasadas em perspectivas que desenvolvam a criticidade dos/as estudantes. Ou seja, “as brechas estão lá, na sala de aula, emergindo a qualquer instante: é a atitude docente sobre essas brechas no currículo que irão possibilitar o agenciamento crítico” (Duboc, 2015, p. 95).

É adequado mencionar que não é pertinente elevar a ELC ao posto de salvacionismo para os desafios presentes em salas de aulas de Língua Inglesa, seja ela em qualquer contexto escolar. Porém, ao compreender o interesse e as contribuições das pesquisas sobre concepções relacionadas à ELC e pesquisas sobre diretrizes e materiais pedagógicos envolvidos na ELC, nota-se que há uma preocupação e busca para que a ELC se faça cada vez mais presente no cotidiano escolar.

É necessário, ter consciência de que tanto os/as professores/as como os/as estudantes não conseguem ser críticos durante todo o período da aula, principalmente ao considerar os vários desafios encontrados nos caminhos para atuação em ELC, como já foi mencionado ao longo das análises deste estudo. Com isso, corroboro as reflexões de Mattos (2018, p. 15), que afirma que podemos desenvolver qualquer tipo de habilidade, sendo a habilidade crítica é uma delas, porém “durante nossa

escolarização, aprendemos a não ser críticos. Assim, é necessário reaprender e a Educação Linguística Crítica pode ser um caminho”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para a criticidade é longo e requer exercício permanente para que ela se renove e se reconstrua a cada dia. Portanto, sabemos quando ele começa, porém, aonde ele vai nos levar é projeto para uma vida inteira.

Siqueira, 2018, p. 210

Esta pesquisa teve como objetivo geral traçar o panorama das pesquisas recentes em Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa, desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas brasileiras. Os objetivos específicos foram: construir um mapeamento de pesquisas em Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas brasileiras no período de 2019 a 2023; identificar quais foram os interesses de investigação dessas pesquisas; discutir as contribuições que essas pesquisas trazem para o entendimento e desenvolvimento de Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa no contexto brasileiro.

Usando a metáfora de caminhos percorridos pela ELC, percorri este trajeto acompanhada de contribuições de alguns teóricos da área da LA (Moita Lopes, 2006; Celani, 1992; Leffa, 2021), LAC (Pennycook, 2001; Urzêda-Freitas e Pessoa, 2012) e também estudiosos da ELC (Pessoa, 2018; Ferraz, 2018; Borelli, 2018; Silvestre, 2017; entre outros).

No capítulo 1, apresentei conceitos de LA, LAC, e ELC e como eles estão entrelaçadas em seus caminhos. Entendo que este trabalho perpassa por estas direções e que os conceitos aqui colocados não têm objetivo de deixá-los encapsulados, mas sim permitir que os novos termos sejam entendidos fazendo sentido para os/as possíveis leitores/as, compreendendo, assim, a abrangência de determinados vocábulos em relação a outros.

No capítulo 2, apresentei o tipo de pesquisa e os percursos para fazer o mapeamento, iniciando pela seleção minuciosa nos bancos de dados escolhidos para a pesquisa e pela etapa de pré-análise da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Revisitando às perguntas da pesquisa

Ressalvo que no meu desenho de pesquisa, as análises são iniciadas no capítulo 2, juntamente com a apresentação do percurso metodológico. Assim, em tal capítulo, respondi à primeira pergunta deste estudo: Quais pesquisas em ELC de Língua Inglesa foram realizadas em programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*? Selecionei 11 pesquisas acadêmicas, sendo 1 tese (Rosa-da-silva, 2021) e 10 dissertações (Araújo, 2023; Lemos, 2022; Lima, 2022; Mendonça, 2020; Silva, 2022; Silveira, 2022; Soares, 2020; Souza, 2020; Vaz, 2022; Vellasco, 2019).

Com o material selecionado, foi possível constatar que 8 pesquisas foram realizadas em instituições goianas (UEG e UFG); 2 pesquisas em instituições paranaenses (UTFPR e UFPR) e 1 no Espírito Santo (UFES).

De acordo com as análises, um dos fatores para o destaque do estado de Goiás em relação às pesquisas com perspectivas críticas em Língua Inglesa é a participação de professores/as engajados/as em estudos de Educação Linguística com perspectivas críticas no grupo de pesquisa “Rede Cerrado de formação crítica de professores/as de línguas do Centro-Oeste”, expandindo as pesquisas nesta região. E ainda a integração de tal grupo de pesquisa no Projeto Nacional de Letramentos e a importância deste projeto para a expansão de pesquisas em LA em perspectivas críticas em âmbito nacional.

A relevância destes dois projetos para a ELC também se destacou com relação aos/as orientadores/as, tendo em vista que das 11 pesquisas selecionadas como material empírico, 6 foram desenvolvidos sob a orientação de professores/as integrantes da Rede Cerrado e/ou de instituições envolvidas no Projeto Nacional de Letramentos. Neste mesmo capítulo, apresentei as categorias encontradas a partir dos resumos das pesquisas, sendo elas: *Pesquisas que discutem concepções relacionadas à ELC*; e *Pesquisas que discutem diretrizes e materiais pedagógicos relacionados à ELC de Língua Inglesa*.

Retomando a segunda pergunta proposta para este estudo: Quais foram os interesses comuns de investigação das pesquisas em ELC de Língua Inglesa?

A partir das discussões realizadas, foi possível inferir que as pesquisas em ELC de Língua Inglesa estão voltadas a compreender as concepções dos indivíduos do ambiente escolar (profissionais de secretarias, professores/as e alunos/as), a partir de aspectos como língua/linguagem, praxiologias, TDICs e subjetividade e/ou

afetividade. Outro interesse apresentado, pelos estudos selecionados, inclui analisar diretrizes educacionais e materiais pedagógicos envolvidos na ELC.

Continuando o percurso, no capítulo 3, realizei a análise das pesquisas que discutem concepções relacionadas à ELC e pesquisas sobre diretrizes e materiais pedagógicos, levando em consideração a terceira pergunta proposta: Quais contribuições estas pesquisas trazem para o entendimento e desenvolvimento de Educação Linguística Crítica (ELC) de Língua Inglesa no Brasil?

As pesquisas que discutem concepções relacionadas à ELC trazem análises que ampliam, por exemplo, a compreensão:

- da importância de problematizações, de questionamentos, do trabalho no dissenso como estratégias para contemplar perspectivas críticas nas aulas de Língua Inglesa, seja na educação básica, ensino superior, em instituições públicas ou particulares;
- da necessidade de formação crítica para professores/as de línguas pautada na LAC e ELC, uma vez que a ELC requer uma reflexão constante da própria prática docente e das concepções que a orientam;
- do papel da afetividade e da subjetividade, como forças motrizes para que os/as alunos/as possam quebrar as barreiras e conseguirem se expressar, conhecer mais a si e ao outro, exercer mais agência e cidadania.
- de que a língua é ressignificada na ELC. A Língua Inglesa como imperial ajuda a legitimar outros usos que os/as estudantes fazem dela. Uma das diferenças entre Educação Linguística e ensino-aprendizagem de línguas é justamente essa expansão no entendimento do que é língua, de pensar como os sentidos são construídos na língua de maneira corporificada.

Por sua vez, as pesquisas relacionadas às diretrizes e aos materiais pedagógicos promovem, por exemplo, um maior entendimento em relação

- à necessidade de análise crítica de livros didáticos e outros materiais usados nas aulas de inglês, tendo em vista que as representações que eles trazem podem legitimar ou não relações de domínio e desigualdades;
- às possibilidades e desafios de agir pelas brechas (Duboc, 2015) para o desenvolvimento de ELC, mesmo diante de diretrizes educacionais que não contemplem, por exemplo, a criticidade e a concepção de língua como prática social.

Limitações e sugestões encontradas ao longo do percurso

Assim como toda pesquisa, este estudo apresenta algumas limitações, uma delas é relativa ao recorte para seleção do material empírico. Ao considerar apenas pesquisas que utilizam as expressões "Educação Linguística Crítica" ou "perspectivas críticas" de educação linguística no título, resumo ou palavras-chave, vários trabalhos não foram incluídos neste estudo. São pesquisas que podem estar relacionados ao escopo da ELC de Língua Inglesa, mas estão embasadas, por exemplo, no letramento crítico, no ensino crítico, na educação linguística transdisciplinar.

Mediante esta limitação, uma sugestão de pesquisa futura é investigar as aproximações e diferenças entre os diferentes conceitos, perspectivas, teorizações utilizadas em pesquisas acadêmicas que abordam a criticidade em aulas de Língua Inglesa em contextos educacionais diversificados.

Considerando que grande parte das pesquisas em ELC se encontram no estado de Goiás, outra sugestão de pesquisa é investigar como a ELC está chegando no ensino básico e como ela está sendo entendida pelos/as professores/as que atuam no ensino fundamental e médio nesta região.

A construção deste caminho para engendrar um panorama em ELC de Língua Inglesa trouxe-me reflexões que vão além da pesquisa desenvolvida. Pensando em âmbito social, foi possível constatar novas compreensões acerca das possibilidades e desafios de desenvolver uma ELC no contexto educacional brasileiro. Ao fomentar uma compreensão mais abrangente das potencialidades linguísticas pelo viés da criticidade, as pesquisas em ELC de Língua Inglesa desenvolvem nos indivíduos a capacidade de reconhecerem e contestarem discursos dominantes, que podem marginalizar grupos sociais ou perpetuar preconceitos. Isso, por sua vez, pode levar a mudanças na prática educacional, proporcionando uma conscientização dos indivíduos de forma a contribuir para uma sociedade mais inclusiva, justa e equitativa.

De forma geral, acredito que a principal contribuição desse estudo é ampliar a compreensão e a divulgação de conhecimentos produzidos em pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a ELC de Língua Inglesa. Com isso, espero favorecer que mais professores/as e pesquisadores/as repensem suas praxiologias, tendo em vista uma educação linguística voltada para a construção de uma sociedade com mais justiça social.

Entrelaçando os caminhos da professora e da pesquisadora

Pensando sob o aspecto individual, (re)visitei concepções que estavam esquecidas por mim enquanto professora de Língua Inglesa. Assim, meu entendimento sobre elas foram se reconstruindo enquanto pesquisadora e me (auto)transformando ao longo do leituras realizadas, iniciando com a LA, passando pela LAC até chegar à ELC.

Com relação ao exercício da docência, embora eu perceba que fomentar uma Educação Linguística embasada em perspectivas críticas represente um desafio de considerável complexidade, tendo em vista meu contexto de atuação na educação básica, passei a acreditar mais nas possibilidades da ELC, mesmo perante obstáculos corriqueiros, como salas superlotadas, indisciplina ou mesmo falta de interesse dos/as estudantes. Assim, chego hoje à sala de aula de Língua Inglesa com uma visão mais ampla de educação linguística, compreendendo que as experiências em sala de aula podem capacitar os indivíduos a participarem de forma reflexiva e responsável na sociedade. Entendo também que ao problematizar, propor reflexões que desconstroem hierarquias, que criam rupturas nas relações de poder perpetuadas ao longo dos anos, será possível transmutar, de fato, o ensino e aprendizagem de língua em uma educação linguística crítica.

Na introdução deste trabalho, iniciei com uma epígrafe de Freitas (2023), na qual, em seu texto, ela apresenta um caminho a ser percorrido, com todos seus encantos e desafios. Para finalizar, retomo ao mesmo texto “Caminho de Coragem” da referida autora:

Para realizar as trilhas de longo curso, eu precisei estudar o caminho, ler os mapas, saber das condições de tempo, de altitude, despertar a curiosidade que nos move à pesquisa e ao conhecimento. Precisei também ouvir outros peregrinos, suas experiências, confiar na guia sob pena de, no mínimo, ficar perdida. Além disso, colaborar quando percebia que meu conhecimento poderia ajudar, ser proativa, inovadora (Freitas, 2023, p. 53).

Escolhi este trecho para descrever, assim como autora relata suas necessidades para realizar as trilhas, eu, como pesquisadora, também precisei estudar, ler e refletir para construir este caminho para mapear os estudos acerca da ELC pelas lentes das pós-graduações *stricto sensu* no contexto brasileiro. Durante o

trajeto, fui acompanhada de muitos peregrinos, entre os quais estão os/as pesquisadores/as que desenvolveram suas pesquisas pautados em perspectivas críticas. Nesse ponto do trajeto não chego ao final, faço apenas mais uma pausa para reflexão, observando novas flores que brotam pelos caminhos da ELC, esperando que elas floresçam mesmo nos terrenos mais áridos, permitindo outros rumos e paisagens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. Moderna PLUS – Língua Inglesa. Moderna: São Paulo, 2020.

ANJOS, Flávius Almeida dos. **Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa**. Cruz das Almas/BA: Editora UFRB, 2019.

ARAUJO, Kellita do Carmo. **Interculturalidade e educação linguística crítica: diversidade cultural brasileira em livros didáticos de língua inglesa**. 2023. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, 2018, p. 21-29.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. Caminhos e vivências de uma atuação crítica decolonial. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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. 137-146.

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

BRASIL. Parecer CNE/CEB 2/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020. Processo nº 23001.000898/201920

Conselho Nacional de Saúde. (2016). **Resolução nº 510/2016** – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasil: Ministério da Saúde, Brasília, DF.

COSTA, Quezia dos Santos. **Estratégias de letramento crítico no livro didático de língua inglesa: uma ênfase nos traços culturais identitários**' 25/02/2021 160 f. Mestrado em Estudos Linguísticos. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca FALE/UFMG

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Rede cerrado de formação crítica de professoras/es de línguas**. 2023. Página inicial. Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/313964#repercussao>. Acesso em: 18 dez 2023.

DAMASCENO, André. **O melhor do marketing**. 2024. Disponível em: <https://omelhordomarketing.com/web-4-0-futuro-ou-realidade/> Acesso em 17 fev. 2024

DUBOC, Ana Paula. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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. 11-24.

DUBOC, Ana Paula. **Atitude curricular:** letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. Jundiaí: Paco, 2015.

FERRAZ, Daniel de Mello. Educação Linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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 Mello. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia. **Educação linguística em línguas estrangeiras.** Campinas: Pontes, 2018. p. 33-61.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio: O dicionário da língua portuguesa.** 6. ed. Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2004, p. 895.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação Linguística Crítica e Identidades sociais de raça. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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. 39-46.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2 ed. Brasília, DF: Líder Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Carla Conti de. Análise de conteúdo: que caixinha é esta? In: EGIDO, Alex Alves; NOVELLI, Josimayre. (Orgs.). **Percursos metodológicos em estudo da linguagem:** tipos, instrumentos, métodos. Goiânia: Scotti, 2021, p.173-182.

FREITAS, Carla Conti de; AVELAR, Michely Gomes. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica.** 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91-108.

FREITAS, Carla Conti de. Caminho de coragem. In: Vale, Rogério. **Histórias Memoráveis** – Vol. 3: pessoas que inspiram. Barueri, SP: Chave Mestra Editora, 2023.

FREITAS, Leopoldina Ramos. **Representação do Brasil e do povo brasileiro nos livros didáticos de inglês: uma análise multimodal crítica da coleção *Way to Go* Quixadá - Ceará 2020'** 17/02/2020 173 f. Mestrado em Interdisciplinar em História e Letras - MIHL Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Quixadá
Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

IMAOKA, Emmilly Keymi; SILVA, Noelene da Costa Lima; GARCIA, Rosana Iriani Daza de; TAKAKI, Nara Hiroko. Justiça social crítica enredada com intersubjetividades e agenciamentos decoloniais na formação com línguas/linguagens. In: TAKAKI, Nara Hiroko; GRANDE, Gabriela. Claudino (org.). **Educação crítica de línguas/linguagens em grupo de estudos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 73-107.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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. 69-80.

JORGE, Mírian. As estradas menos seguidas: trajetórias de uma linguista aplicada crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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. 173-184.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015**. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>>. Acesso em 19 jul. 2023.

LEFFA, Vilson José. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: MAXIMINA, Maria Freire *et al*, **Linguística Aplicada & Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 203-218

LEFFA, Vilson José. O que é linguística aplicada crítica. 1 vídeo (10min 04 seg). Publicado pelo canal ELA: Epifanias em Linguística Aplicada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uYCZm4_WqqY>. Acesso em: 22 ago. 2023.

LEMOS, Karin de Oliveira. **Por uma educação linguística crítica: um estudo sobre política linguística educacional de línguas adicionais para crianças no sudoeste paranaense e no oeste catarinense – 2022**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2022.

LIMA, Silvana Laurenço. **Singing my song: (Re)significando a educação linguística mediada por músicas e temas vivenciais.** 2022. 201f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

LOPES, Cristiane Rosa; SANTOS, Sueli Paiva dos. Problematizar ou silenciar?: Uma análise de livros didáticos de língua inglesa. In: FREITAS, Carla Conti de; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa da. (Org.). **Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?** 1ed. Anápolis: Editora UEG, 2020, p. 149-160.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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. 25-38.

MAZZEI, Paula Tôgo. Livro didático na Linguística Aplicada: seu papel na formação de professores dentro do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 33, p. 1–14, 2023.

MENDONÇA, Ariane Peixoto. **Transgredindo os limites das aulas de inglês na escola pública: a agência discente e o dessilenciamento na educação linguística crítica.** 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Unidade Universitária de Anápolis - CSEH - Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (org.). **Formação “Desformatada” – Práticas com Professores de Língua Inglesa.** São Paulo: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MOR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês.** Campinas, SP: Pontes editores, 2019.

MONTE MÓR, Walkyria. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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. 263-276.

OLIVEIRA, Marcos Nonato de. Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. **Pensares Em Revista**, v. São Gonçalo-RJ, n. 6, 2015, p. 145-162

PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto Paschoal; CELANI, Maria Antonieta Alba. (Orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

PENIDO, Thais Nogueira. **Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado: 45 anos de produção em leitura no Brasil**. 2017. 1 recurso online (1607 p.). Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330329/1/Penido_ThaisNogueira_M.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 67-84.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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. 47-57.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conte de. Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 15-24.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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.

PESSOA, Rosane Rocha; URZEDA-FREITAS, Marco Túlio. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **Rev. Bras. Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, mar. 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/ppgKFpHPwsPwcQMW9sDf66R/?lang=pt>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PRICINOTI, Brenda Mourão; GUIMARÃES, Flávia Cristina do Amaral; MOURA, João Vitor Sampaio; TEIXEIRA, Stefanne Almeida. Mapeamento da Linguística Aplicada no Brasil: o Estado da Arte em periódicos da Qualis A dos anos de 2010 a 2020. In: SOUZA, Valeska Virgínia Soares; NASCIMENTO, Mariana Ruiz; MARQUES, Mateus Mariano Duarte (Orgs.). **Mapeando a Linguística Aplica em sua multiplicidade: (re)descobertas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, p. 55-75.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUH, Milan. Políticas Linguísticas, decolonialidade e material didático no Brasil. In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela. **Políticas de gestão do multilinguismo**: práticas e debates. Campinas, Pontes Editores: 2020, p. 207 a 272.
Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

REZENDE, Tânia Ferreira. **Posfácio**. In: SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 279-289.

REZENDE, Tânia. Geo-ontopistemologia decolonial. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. São Paulo: Pontes, 2022. p. 191-200.

RODRIGES, Michael Douglas; ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de; SILVESTRE Viviane Pires Viana. Para além de “certo” ou “errado”: Educação linguística crítica em um cursinho popular. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conte de. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 153-172.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. 1.ed. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa**: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública' 18/08/2021 258 f. Doutorado em Letras e Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás

SABOTA, Barbra; MENDONÇA; Ariane Peixoto; FARIA, Marielly. Narrativas multimodais e produção de sentido sobre racismo e preconceito: Agência discente em aulas de inglês. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conte de. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 193-212.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021.

SILVA, Crislaine Junqueira Aguiar. **Crença, motivação e autonomia em relatos de experiência docente no ensino de inglês para alunos camponeses da EJA**' 10/11/2020 205 f. Mestrado em Estudos Linguísticos. Instituição de Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca FALE/UFMG.

SILVA, Gisele dos Santos da. **Cultura e representações do livro didático de Língua Inglesa do Pnd**' 22/03/2020 196 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.

SILVA, Maíke dos Santos. **Educação linguística em língua inglesa no contexto dos cursos técnicos do ifes – campus montanha: um estudo pelo viés dos multiletramentos**' 21/08/2022 undefined f. Mestrado em ensino na educação básica Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Norte.

SILVA, Renato Pessoa. **Letramentos críticos e o livro didático de inglês: Uma análise dos textos, imagens e atividades propostas. 2021**. 35 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2021.

SILVA, Simone Batista da. Educação Linguística Crítica, protagonismo e mobilidade: caminhos para viver a língua inglesa. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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. 211-222.

SILVEIRA, Dayane Rita da. **Educação Linguística Crítica, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Multiletramentos: perspectivas do Sul global**. 2022. 170f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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. 251-261.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID**. 242f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo no material didático de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-35.

SIQUEIRA, Sávio. Por uma Educação Linguística Crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.P. V.; MONTE MÓR, W. (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. 199-210.

SOARES, Vânia Alves Ferreira. **Leitura multimodal e letramentos em contextos de educação linguística crítica em inglês**: um panorama das pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil entre 2009 e 2019 ' 30/09/2021, 115 f. Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - UEG/UNUCSEH.

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. Produção científica sobre letramento: mapeamento bibliométrico das teses da BDTD (1997-2016). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 494-514. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5xtMP5XLpbzfXYZtTcxW6LB/?lang=pt>. Acesso em 19 jul. 2023.

SOUZA .Raquel Rosa de. **Educação linguística com foco na afetividade** : práticas pedagógicas críticas no Programa Idiomas sem Fronteiras. 2020. 92f. Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,GO.

SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires 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. 161-171.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Histórias de ser aluna e de ser professora de uma disciplina de pós-graduação na área de Linguística Aplicada. In: SOUZA, V. V. S.; NASCIMENTO, M. R.; MARQUES, M. M. D. (Orgs.). **Mapeando a Linguística Aplica em sua multiplicidade**: (re)descobertas. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, p. 12-33.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares; NASCIMENTO, Mariana Ruiz; MARQUES, Mateus Mariano Duarte (Orgs.). **Mapeando a Linguística Aplica em sua multiplicidade**: (re)descobertas. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021

TAKAKI, Nara Hiroko; RODRIGUES, Maria Gabrielly Vilaça; MESQUITA, Raissa Menezes. Vocalizações críticas decoloniais com Iniciação Científica na formação em Inglês. In: TAKAKI, Nara Hiroko; GRANDE, Gabriela. Claudino. (org.). **Educação crítica de línguas/linguagens em grupo de estudos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 161-191

TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-31.

TILIO, Rogério. A representação do mundo no livro didático de Inglês: uma abordagem sócio-discursiva. **The ESPECIALIST**, v. 31, n. 2, 2010.

TÍLIO, Rogério. **Material Didático de Língua Estrangeira**. Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil. 2020. 1 vídeo (2h 09min 12 seg). Publicado pelo canal ALAB. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v8RgWK4J89s>> Acesso em: jan. 2022.

TONELLI, Juliana. Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais. Rio de Janeiro: SME, 2020. 1 vídeo (79 minutos [Live]). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LGHmZarMk4I>>. Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais – YouTube. Acesso em: 14 fev. 2024.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio; PESSOA, Rosane Rocha. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. **Calidoscópico**, v. 10, n. 2, p. 225-238, 2012.

VAZ, Raphael Barreto. **Neocolonialismo: Letramento Crítico, Decolonialidade e Educação Linguística Crítica tensionados numa autoetnografia'** 30/05/2022 185 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas - SiBi/UFPR.

VELLASCO, Bianca Alencar. **Práticas de linguagem e tempos atuais: concepções de professores de inglês em Anápolis-GO sob uma perspectiva crítica**. 2019. 102 f. Versão final da Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2019.

WEEDWOOD, Barbara. **História Concisa da linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 1995.

ZACCHI, Vanderlei José. O Terreno movediço da educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (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. 239-249.

ANEXO 1

RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES E TESE

ARAUJO, K.C. **Interculturalidade e Educação Linguística Crítica: Diversidade Cultural Brasileira em Livros Didáticos de Língua Inglesa**. 2023. 85f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,GO.

O objetivo central deste estudo é refletir sobre a diversidade cultural do povo brasileiro, as conquistas e os desafios que dela emergem e como os traços interculturais desta sociedade permeiam livros didáticos para o ensino de língua inglesa e contribuem para a superação ou exacerbação de desigualdades. Tem-se como suporte teórico os princípios da interculturalidade crítica (WALSH, 2009, 2019; CANDAU, 2020, 2021) e do letramento crítico (DUBOC, 2012, 2016; JORDÃO, 2013, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011), bem como os pressupostos que evidenciam a importância da representação social em livros didáticos de inglês (BALADELI, 2014; NASCIMENTO, 2016). Os resultados foram extraídos de livros didáticos de língua inglesa da segunda edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners*. A pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa e pesquisa documental. De acordo com o estudo realizado, o material pedagógico apresenta alguns textos que permitem a discussão e a formação de sentidos outros no que se refere à reflexão sobre a diversidade cultural brasileira e ao respeito às diferenças. Entretanto, nota-se que o instrumento de ensino analisado possui poucas representações dos povos indígenas e de seus papéis, lutas e direitos na sociedade nacional, diminuindo as possibilidades de discussões mais aprofundadas sobre o tema.

Palavras-chave: Interculturalidade Crítica. Diversidade cultural brasileira. Letramento Crítico - Livro didático de inglês. Coleção *Way to English for Brazilian Learners*

LEMOS, Karin de Oliveira. **Por uma educação linguística crítica: um estudo sobre política linguística educacional de línguas adicionais para crianças no sudoeste paranaense e no oeste catarinense'** 08/06/2022 178 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, Pato Branco Biblioteca Depositária: Biblioteca UTFPR.

Esta pesquisa surgiu do interesse em estudar questões de oferta e qualidade no ensino de línguas adicionais para crianças (LAC) na educação básica (EB) pública. No Brasil, a ausência de documentos oficiais norteadores para o ensino de LAC (GIMENEZ, 2013; AVILLA; TONELLI, 2018) e a existência de documentos que sugerem o ensino de língua inglesa (LI) para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (EF) fazem com que o ensino de LAC seja ofertado de maneira desigual, funcionando como ferramenta de inclusão ou exclusão social (ROCHA, 2006, 2010; ASSIS-PETERSON; COX, 2007; PENNYCOOK, 1994). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativista de caráter exploratório, na qual busquei identificar representações acerca de avanços e limitações das Políticas Linguísticas Educacionais (PLE) (SHOHAMY, 2006, 2007) que norteiam a dinâmica específica de ensino de LAC na EB pública das mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense, mais especificamente nos municípios de Pato Branco (PR), Francisco Beltrão (PR), Caçador (SC) e Videira (SC). Para esse propósito, com base no referencial da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (MAINARDES, 2006; BOWE; et al., 1992) e na Análise de Discurso Crítica (ADC) (SATO; JÚNIOR, 2013; FAIRCLOUGH, 2001; 2003; BATISTA JR et al., 2018), investiguei e analisei textos, leis e diretrizes locais e globais relativos às PLE que, juntamente com as características históricas, sociais e econômicas dos municípios em foco, compõem o contexto de influência e de produção de textos dessas políticas, tais como as Diretrizes da UNESCO (2003), a Base Nacional Comum Curricular (2018) (BNCC), as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (2020) (DCNOEP), a Proposta Pedagógica Curricular de LEM - Inglês (de Francisco Beltrão – PR), o Currículo do Ensino Fundamental (de Videira - SC) e a Base Municipal Comum Curricular (de Caçador – SC). Investiguei e refleti também sobre as apropriações locais das PLE (contexto das práticas), com vistas às práticas engendradas nos contextos regionais em questão, por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais vinculados às secretarias municipais de educação, envolvidos – em diferentes graus – com a implementação do ensino de LAC na EB pública. Visando ao acesso equitativo de uma educação linguística crítica pautada pela ideia de equilíbrio pacífico e de justiça social (MALTA, 2019; ROCHA, 2019), como avanços das PLE, o estudo identificou que três dos quatro municípios em foco já ofertam o ensino de ao menos uma LAC, enquanto que um município, em breve ofertará o ensino de uma LAC com a intenção de garantir igualdade de acesso à educação e ao desenvolvimento integral das crianças das escolas públicas municipais. Para tanto, os três municípios que oferecem LAC desenvolveram documentos locais para subsidiar suas práticas e também reconheceram, nas práticas, que o ensino de LAC impacta no desenvolvimento humano da criança. Quanto às limitações das PLE em foco, a pesquisa concluiu que muitas delas estão relacionadas a como os contextos das práticas dos municípios lidam com as demandas de ensino dos idiomas, tais como: a predominância exclusiva do ensino de LI como língua adicional, a tendência de contradição entre o Inglês como Língua Franca (ILF) e a influência do falante nativo e a ideologia do monolinguismo nos textos

e discursos, bem como a falta de professores capacitados e de material adequado, a baixa carga horária de ensino e o grande número de estudantes por turma, a burocracia na elaboração dos documentos e o desconhecimento sobre o funcionamento da Política Linguística (PL). Diante disso, apesar do reconhecimento de sua importância no desenvolvimento de documentos locais, as práticas ainda revelam poucos avanços, especialmente pelo fato de que o ensino de LAC não compõe, como disciplina, a Matriz Curricular da educação infantil e dos anos iniciais do EF. Tais resultados têm potencial para contribuir com a definição de uma agenda de difusão do ensino dos diferentes idiomas e com a respectiva formação de professores, oferecendo subsídios para elaboração das PLE sob este escopo.

Palavras-Chave: Ensino de Línguas Adicionais; Crianças; Educação Básica; Políticas Linguísticas

LIMA, S. L. **Singing my song**: (Re)significando a educação linguística mediada por músicas e temas vivenciais. 2022. 201f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

O ensino de língua inglesa tem passado por inúmeras e distintas transformações ao longo da história da educação. Esse delinear tem apontado a urgência em (re)pensar novas estratégias metodológicas para o ensino de uma língua adicional. Nesse sentido, esta investigação, desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, teve como perguntas de pesquisa: Como tornar exequível a utilização da música no ensino da língua inglesa em uma concepção reflexiva de modo a proporcionar a formação de um sujeito reflexivo, crítico e autônomo? Como empregar a música na sala de inglês fazendo emergir questões de cunho social? Qual a percepção das/os estudantes a respeito dos temas vivenciais e do uso de músicas na sala de aula de língua inglesa? Por tal, busquei analisar e refletir sobre o uso de músicas na educação linguística em uma concepção reflexiva, transformadora e transgressora. Assim, a investigação está pautada em uma abordagem qualitativa de pesquisa, mediante o desenvolvimento de uma pesquisa-ação que foi realizada com estudantes da educação básica, de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, na cidade de Goiânia, Goiás. Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: diários de campo com anotações reflexivas da professora, questionários realizados no início e término das atividades e as produções das/dos participantes deste estudo. Dado o exposto, acredito que este trabalho possa ser importante na formação de uma/um cidadã/ão que utilize a língua inglesa como uma prática social e de maneira significativa, além da possibilidade de contribuir para uma educação linguística crítica na escola pública por meio do uso de músicas, como também se fez expressivo devido a criação e o compartilhamento de um produto educacional, que foi uma oficina direcionada para professoras/es de línguas das redes de educação estadual e municipal de Goiás, na modalidade remota intitulada: Educação Linguística Crítica na escola pública: uma proposta para a (des)construção da práxis por meio de músicas e temas vivenciais.

Palavras-chave: Educação Básica. Língua Inglesa. Música. Educação Linguística Crítica. Temas Vivenciais.

MENDONÇA, A. P. **Transgredindo os limites das aulas de inglês na escola pública**: a agência discente e o dessilenciamento na educação linguística crítica. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Unidade Universitária de Anápolis - CSEH - Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO.

O estudo desenvolvido teve como enfoque a discussão da educação linguística crítica, fundamentada pela Linguística Aplicada Crítica, segundo a qual a educação linguística é vista como um ato politizado; a sala de aula, como um espaço de práticas sociais; e as/os discentes, como agentes de suas realidades. A escolha por realizá-la de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativo interpretativista se justifica por entender que, o que realmente é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam são construídos pela humanidade, que interpreta e (re)interpreta o mundo a sua volta, mostrando que não há uma única realidade, mas várias (MOITA LOPES, 1994). Nesse sentido, através das propostas trabalhadas em sala de aula e da prática pedagógica adotada por mim professora, pesquisadora e gestora, busquei problematizar os sentidos de língua construídos pelas/os sujeitas/os, corroborando Paraíso (2012), segundo o qual, em pesquisas associadas a essa perspectiva, questionam-se as relações de poder estabelecidas por discursos naturalizados e mostram as articulações e os conflitos com outros discursos, tal como desenvolvo neste estudo. Dessa forma, questionar aspectos hegemônicos e me colocar no lugar do outro foram atitudes tomadas como base para problematizar o processo de educação linguística de inglês na escola pública, aqui doravante referido como educação linguística crítica em contexto de inglês como língua adicional/estrangeira na escola pública. O material empírico do estudo foi gerado no ano de 2018 durante 56 aulas, os temas e os subtemas congêneres foram delineados ao longo das aulas. Para a geração do material empírico utilizei questionários (inicial, pós temas e final), diários, gravações em áudio e vídeo das aulas, entrevistas individuais semiestruturadas, rodas de conversa, narrativas multimodais e produções escritas. O contexto em que este estudo se desenvolveu foi uma escola pública municipal na cidade de Goiânia e dentre um universo de possibilidades, essa pesquisa se fez presente na turma do Ciclo II, agrupamento F1(6º. Ano), composta por 25 alunas/os (16 alunas e 09 alunos), com a faixa etária entre 10 e 12 anos. O meu olhar lançado sobre o material empírico aponta que as/os agentes tentaram provocar movimentos numa perspectiva de serem cidadãos/ãos, agentes e críticas(os) e foram em certa medida capazes de tomar iniciativas. Empenharam em se posicionar perante o mundo, em se engajar na vida social, em questionar valores dados como corretos, em discordar e em resistir a discursos fixos e às forças hegemônicas e em produzir outras formas de ler o mundo. Promover situações em que vozes e vivências deixam de ser silenciadas passou a ser meu novo locus de ação e discurso. Sobretudo, por acreditar na capacidade de reflexão e mudança de cada agente o que reforça meu compromisso como pesquisadora, professora e gestora

Palavras chaves: Educação linguística crítica. Dessilenciamento. Escola pública Letramento crítico.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública**' 19/08/2021 258 f. Doutorado em LETRAS E LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás

Esta pesquisa é uma escrevivência (EVARISTO, 2020) e parte de minhas inquietações em relação ao status quo do estágio em nossos cursos de formação docente, sobretudo no que se refere ao distanciamento da universidade em relação à escola de educação básica. Assim, tendo como contexto uma experiência do estágio de língua inglesa de um curso de Letras: Português e Inglês, de uma universidade pública do interior do estado de Goiás, que ocorreu no ano de 2017, em parceria com uma escola pública de educação básica, meu objetivo principal é discutir sobre os movimentos decoloniais que buscamos realizar, problematizando os sentidos construídos pelos/as agentes da pesquisa acerca dessa experiência, bem como as tensões e os conflitos inerentes a esse processo. Movimentos decoloniais, nesta escrevivência, longe de serem tomados como revolucionários e redentores, são atitudes localizadas e contingenciais, que buscam desvelar, problematizar e confrontar colonialidades (QUIJANO, 2005). As bases epistemológicas deste trabalho de formação docente e educação linguística críticas no âmbito do estágio de língua inglesa foram construídas a partir das praxiologias protagonizadas por seus/suas agentes – sete professoras-licenciandas, três professores-licenciandos, um professor de inglês da escola e eu, como professora de estágio da universidade. Logo, o material empírico, construído por meio de fontes diversas – rodas de conversa, reflexões iniciais e finais sobre o estágio, notas vivenciais, reflexões finais sobre o projeto, relatos de experiência e narrativas – não é compreendido como dados a serem analisados, mas conhecimento. Numa proposta de ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010, 2019), busco entrecruzar os conhecimentos dos/as agentes desta escrevivência com outros que, de alguma maneira, dialogam com esta proposta que se insere no amplo escopo da Linguística Aplicada Crítica (BORELLI, 2018; JORDÃO, 2013; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018; MATEUS, 2013; MOITA LOPES, 2006; MONTE MÓR, 2013a; PENNYCOOK, 2001, 2006; PESSOA, 2014; SILVESTRE, 2017). Além disso, atenta à necessidade da ampliação desse campo de pesquisa por meio do rompimento de fronteiras disciplinares, busco inspiração em estudos de outras áreas do conhecimento, que dialogam com epistemologias suleadas ou decoloniais (ARÍAS, 2011; CASTRO-GÓMEZ, 2007; EVARISTO, 2020; FREIRE, 2005, 2013; KILOMBA, 2019; KRENAK, 2019a; MENEZES DE SOUZA, 2019a, 2020; MUNDURUKU, 2017a; QUIJANO, 2005; REZENDE, 2018; SOUSA SANTOS, 2019; WALSH; MIGNOLO, 2018). Utilizo epistemologias suleadas ou decoloniais como termos guarda-chuva para abarcar alternativas epistemológicas que confrontam a visão hegemônica e racional do pensamento moderno/colonial ou do Norte Global. Com relação à organização, esta tese apresenta duas partes. Na parte I, discuto sobre os movimentos decoloniais na construção da pesquisa: 1) problematizar as normas de metodologia de pesquisa e 2) escrever como pesquisa. Na parte II, discuto sobre os movimentos decoloniais nas vivências do estágio de língua inglesa: 3) desvelar silêncios epistêmicos; 4) deslocar-se física e ontoepistemologicamente; e 5) corazonar. Esta escrevivência do/sobre o estágio de língua inglesa sugere que os movimentos decoloniais que buscamos realizar imprimiram sentidos outros para o estágio e para a formação docente. Esses novos sentidos começam por reconhecer

a necessidade de construirmos relações mais circulares com os/as agentes da escola pública de educação básica, ponto de chegada e de partida de nossos cursos de formação docente.

Palavras-Chave: Estágio. Relação escola-universidade. Formação de professores/as de línguas. Linguística aplicada crítica. Decolonialidades

SILVA, Maíke dos Santos. **Educação Linguística em Língua Inglesa no contexto dos cursos técnicos do Ifes – Campus Montanha: um estudo pelo viés dos Multiletramentos**' 21/08/2022 undefined f. Mestrado em ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, São Mateus Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Norte.

Esta pesquisa busca, à luz dos estudos dos Multiletramentos, investigar como acontece o ensino da Língua Inglesa no Ifes, especificadamente o Campus Montanha, a partir de uma entrevista por meio de questionário e roda de conversa com os alunos participantes do primeiro ano, como também das análises dos textos dispostos nos documentos que regem o ensino no IFs, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), especificadamente o ensino de Línguas Estrangeiras, e o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos (PPC) do Ifes – Campus Montanha que compõe as ementas da disciplina de Inglês do Ensino Médio Integral, seguidas da leitura de pesquisas e referenciais teóricos como aportes para uma educação linguística numa perspectiva crítica baseada nos letramentos. Para tanto, recorreremos aos estudos dos letramentos, mais precisamente dos Multiletramentos, letramento crítico, a partir das reflexões de New London Group (1996); Cope & Kalantzis (2006), Ferraz (2015); Duboc (2015), Menezes de Souza (2019) entre outros autores. Vivemos um momento de adoção de uma perspectiva de linguagem como prática social, apoiada nos estudos dos letramentos, com o propósito de possibilitar o agenciamento crítico pelo ensino da língua não mais centrado no estruturalismo nem em métodos de ensino de línguas, mas sim numa educação linguística crítica. Face aos resultados das análises dos documentos institucionais compreende-se que as OCEN indicam uma concepção de linguagem voltada para a prática social e não mais focada quase que exclusivamente na estrutura linguística, a fim de que ela seja concebida de forma interativa e socioculturalmente contextualizadas. Já a BNCC apresenta uma perspectiva para o ensino de língua que acredita em potencializar a formação do indivíduo em todos os contextos, contudo, ao estar centrada no desenvolvimento de competências, habilidades acaba valorizando uma visão mercadológica e formação humana voltada para individualidade e não a coletividade. O PPC por ainda valorizar um ensino linguístico estrutural e mecânico vai de encontro à concepção de linguagem proposta pela OCEN.

Palavras-Chave: Educação Linguística; Multiletramentos; Ensino da Língua Inglesa

SILVEIRA, Dayane Rita da. **Educação Linguística Crítica, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Multiletramentos: perspectivas do Sul global**. 2022. 170f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

O mundo contemporâneo, impactado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e pelo processo de globalização, provoca mudanças em relação às práticas de leitura, escrita e às novas formas de comunicação, interação e construção do conhecimento, o que demanda da escola uma urgente adequação às novas possibilidades de aprendizagem pautadas em habilidades cada vez mais dinâmicas e diversificadas. Dessa forma, o ensino de uma língua não deve ter como foco uma perspectiva puramente linguística, pois nossas práticas discursivas não são neutras, elas envolvem escolhas ideológicas e políticas, marcadas por relações de poder, que interferem de formas variadas no mundo social. Diante deste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral investigar os desafios e as possibilidades de uso das TDICs, na perspectiva dos multiletramentos, para uma educação crítica em língua inglesa (LI). Ademais, buscou-se discutir os conceitos de língua/linguagem com base nas contribuições bakhtinianas, discutir sobre as contribuições de perspectivas críticas para o ensino de línguas e estabelecer relações entre tecnologia e educação. Esta dissertação, intitulada Educação Linguística Crítica, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Multiletramentos: perspectivas do Sul Global, foi desenvolvida durante o Mestrado Profissional Stricto Sensu do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). A pesquisa foi realizada com um professor de língua inglesa e uma turma de 9º ano de uma escola pública, no município de Aparecida de Goiânia - Goiás. Configura-se uma pesquisa-ação, ou seja, um tipo de pesquisa que busca conhecer melhor uma dada situação social e refletir sobre encaminhamentos de ações em busca de transformações da realidade. Para coleta do material empírico foram realizadas observação participante, aplicação de questionários e construção de um diário de bordo. Além desses instrumentos, compõem o corpus para análise uma sequência de atividades e produções das/os alunas/os participantes. O produto educacional deste estudo consiste em uma oficina intitulada Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: uma proposta de experimentação do ser e fazer críticos, que foi proposta tendo como público-alvo professoras/es de língua inglesa interessadas/os na relação entre linguagem, educação e tecnologia. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que as novas tecnologias podem contribuir tanto para o reforço de práticas diversificadas e de participação social, quanto para a manutenção das desigualdades e da marginalização social. Muitos são os desafios encontrados para que as TDICs sejam utilizadas como ferramenta fundamental para a inserção social, visto que, a simples presença da tecnologia na escola não garante melhoria na qualidade de ensino e tampouco possibilita novos horizontes formativos e ressignificações. Acredito que a relevância deste trabalho resida no fato de abordar questões emergentes na sociedade, avivando a ideia de que a sala de aula de línguas pode ser um espaço tanto para reprodução de desigualdades quanto para transformação social. Espera-se que este trabalho, ainda que timidamente, promova questionamentos e possibilite

novos horizontes formativos e ressignificações com relação aos modos de ser e estar no mundo.

Palavras-Chave: Língua Inglesa; Educação Linguística Crítica; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Multiletramentos

SOARES, Vânia Alves Ferreira. **Leitura multimodal e letramentos em contextos de educação linguística crítica em inglês: um panorama das pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil entre 2009 e 2019** ' 30/09/2021 115 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, Anápolis Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - UEG/UNUCSEH.

Neste estudo, buscou-se fazer um panorama das concepções de leitura multimodal/multimodalidade no ensino de inglês, no Brasil, em pesquisas acadêmicas (para obtenção dos graus de mestre e doutor) entre o período de 2009 e 2019, relacionando-as com práticas de letramento. Foram discutidos os dados a partir do mapeamento e da investigação das pesquisas, que, em consonância com os documentos que orientam o ensino de LI no Brasil, como os PCN LE (1998), em especial as OCEM (2006) e a BNCC (2018), apresentaram um aumento exponencial na última década, em busca de compreender o caráter multimodal da linguagem e as práticas (multi)letradas em contextos específicos, bem como promover uma revisão epistemológica dos conceitos de letramentos e a leitura como construção de sentidos. Além disso, foi possível verificar que houve um crescimento de pesquisas de mestrado e doutorado no período em virtude da expansão de cursos de pós-graduação no país, que foram incentivados por políticas públicas iniciadas na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva e que tiveram continuidade no governo Dilma Rousseff, porém vêm sendo enfraquecidos no atual (des)governo, com extinção de secretarias, retirada do termo letramento e dos estudos de Paulo Freire do PNA. Destacam-se, ainda, a força e a importante atuação dos programas de pós-graduação no país, através do “Projeto Nacional de Letramentos” e de grupos de estudo da Rede Cerrado, que problematizam importantes discussões acerca do ensino de língua inglesa e perspectivas críticas e, assim, promovem uma descentralização da produção do conhecimento científico, antes concentradas na região Sudeste do Brasil. O estudo tem abordagem qualitativa-interpretativista (ERICKSON, 1986), na forma de um estudo documental (GIL, 2008), e o material empírico analisado foi selecionado, categorizado e refinado a partir dos descritores, todos relacionados ao ensino de língua inglesa, na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD. Os resultados encontrados sugerem que o conceito de leitura, reconhecendo a importância da pedagogia crítica de Paulo Freire (MONTE MÓR, 2015) para as perspectivas críticas, busca uma redefinição contemporânea de leitura como prática situada e que se constrói a partir da diversidade, do dissenso (DUBOC, 2016) e do conflito, no processo de (re)construção e (des)construção dos textos, cada vez mais multimodais, que pressupõem uma capacidade agentiva dos estudantes, criativa, colaborativa e crítica. Além disso, os construtos de leitura ressignificam as práticas pedagógicas e as formas de articular o conhecimento e ampliam o conceito de leitura, reconhecendo a multiplicidade de representações presentes nos textos, bem como outras capacidades de leitura que evidenciam a multimodalidade (KALANTIZIS; COPE, 2012). Não se procura findar as reflexões aqui apresentadas, mas que elas possam contribuir com pesquisas futuras acerca dos letramentos multimodais e da leitura na sala de LI, assim como sobre o papel do professor como

mediador e colaborador na construção de práticas de multiletramentos e nas formas de se utilizar as TDIC criticamente, colaborando com a construção do conhecimento e a agentividade dos estudantes.

Palavra chaves: Leitura multimodal; Letramento digital; Letramento crítico; Ensino de inglês

SOUZA, Raquel Rosa de. **Educação Linguística com foco na afetividade: práticas pedagógicas críticas no programa idiomas sem fronteiras'** 23/03/2020 92 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, Anápolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnUCSEH/UEG.

Diante dos movimentos globais para internacionalização das universidades, surgem questionamentos sobre os processos que envolvem a educação linguística. Neste estudo, procuro entender como é formada a subjetividade dos sujeitos e sua importância na educação linguística crítica. Discuto as relações sociais e políticas que interferem na educação linguística, enquanto busco compreender a influência da afetividade nesse processo. Esta pesquisa foi realizada no Programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis, é de caráter qualitativo interpretativista, considerando a subjetividade da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados. As observações das aulas contemplaram os aspectos sugeridos por Ludke (1996), como descrição dos sujeitos, das atividades, e comportamentos. Além disso, tem uma abordagem pós-estruturalista relacionando língua, subjetividade, organizações sociais e poder (RICHARDSON, 1994, p. 518). No desenvolvimento teórico, encontro amparo para esta pesquisa na visão do letramento crítico de Jordão (2014; 2016; 2019), Pennycook (1999; 2012; 2017), Rajagopalan (2003; 2010; 2013; 2014) que rompe com a lógica do imperialismo linguístico, Phillipson (1992), Bonnie; Heller (2017) e percebem os indivíduos envolvidos no processo de educação linguística como seres sociais, corporificados e imersos em emoções que sofrem influência desses âmbitos na construção de sentido. Além disso, para desenvolver as discussões sobre subjetividade e a educação linguística, me afilio ao pensamento de Weedon (1997), Woodward (2002) e Fortes (2017). Este estudo mostrou que práticas docentes pautadas na afetividade podem ajudar a quebrar barreiras que os alunos têm como medo e vergonha de falar inglês, causados pelos discursos de superioridade dos falantes nativos. Esta pesquisa evidenciou que uma educação linguística crítica com foco na subjetividade e afetividade pode transformar como os sujeitos exercem suas agências, como se veem e como veem os outros. Assim, proporcionando um fortalecimento das subjetividades e o desenvolvimento da alteridade no ambiente da sala de aula. Finalmente, esta pesquisa mostra que ainda há esperança em trazer cores para uma educação linguística que parece até então só poder ser preta e branco, dicotômica e binária.

Palavras-Chave: Educação linguística. Subjetividade. Afetividade. Idiomas sem Fronteiras.

VAZ, R. B. **Neocolonialismo: Letramento Crítico, Decolonialidade e Educação Linguística Crítica tensionados numa autoetnografia** 30/05/2022 185 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba
Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas - SiBi/UFPR.

Os estudos dos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2016; JORDÃO et al, 2018; LUKE, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2015a; TAKAKI; MONTE MÓR, 2017; MATTOS BRAHIM; HIBARINO, 2020) e os estudos decoloniais (SOUZA; DUBOC, 2021; GROSGOUEL, 2018; MIGNOLO, 2003; MIGNOLO; WALSH, 2018; QUIJANO, 2000; SOUSA SANTOS, 2019) têm ganhado grande proeminência no contexto da Linguística Aplicada no Brasil. Nesta dissertação faço um apanhado das duas áreas, propondo um letramento outro, a saber o Letramento Neocolonial Crítico (LNC), apresentando um diálogo epistemofágico (JORDÃO, 2011) entre letramentos e decolonialidade, defendendo a hipótese de que mais do que a colonialidade, vivemos num momento neocolonial. A fim de argumentar pelo conceito de neocolonialismo na contemporaneidade, proponho que ele se manifesta em quatro macro-estruturas neocoloniais determinantes, sendo elas: imperialismo estadunidense, neoliberalismo, racismo cultural e globalização. A partir de uma autoetnografia, trago minhas leituras bibliográficas como embasamento teórico, refletindo sobre minha prática como professor de inglês. Ao final, defendo uma educação linguística crítica que inclua discussões em sala de aula que construam sentidos sobre ditas macro-estruturas neocoloniais de modo a desafiar o pensamento hegemônico encabeçado pelo Norte Global, cujo império mais importante hodiernamente são os Estados Unidos (EUA). Logo, questionar o papel que os EUA ocupam no mundo se mostra demasiadamente relevante, especialmente em aulas de inglês.

Palavras-Chave: neocolonialismo; letramento crítico; decolonialidade; educação linguística crítica; neoliberalismo

VELLASCO, Bianca Alencar. **Práticas de linguagem e tempos atuais: concepções de professores de inglês em Anápolis-GO sob uma perspectiva crítica.** 2019. 102 f. Versão final da Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2019.

Este estudo teve como objetivo investigar e discutir como questões relacionadas à ideia de língua inglesa aparecem nas práticas de linguagem cotidianas (SOUSA, 2016) de sete professores da cidade de Anápolis, no estado de Goiás, Brasil. O que as mais variadas demandas para o ensino de língua inglesa criam em termos de novas realidades pedagógicas (e existenciais), e como essas novas realidades afetam o que entendemos a respeito do que seja uma língua e o que configura o seu aprendizado e o estatuto de seus falantes é uma discussão que aqui orbita as esferas: linguística, cultural, política, econômica e ideológica. Com o “detalhe” de que a esfera linguística é tomada como o palco possibilitador para que todas as outras esferas tenham lugar para ocorrer. Afinal, em que outro lugar teríamos a possibilidade de criar tantas relações, se não na opacidade presente-ausente (DERRIDA, 2006) da linguagem? O material empírico foi gerado em junho de 2018, e consistiu em um questionário de identificação, e sete encontros gravados em áudio, no formato de entrevistas. Ao longo do estudo me refiro a esses dados como registros orgânicos porque, os considerando a partir de uma perspectiva crítica de prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001; SILVESTRE, 2017), foi possível o estabelecimento de vários feixes de relações (FOUCAULT, 2010), que extrapolavam o mero estabelecimento de categorias. Essa organicidade dos dados está apresentada na forma de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010), em intersecção com o levantamento de literatura, respeitando parâmetros qualitativo-interpretativistas de pesquisa (MOREIRA & CALEFFE, 2006; MOITA LOPES 2006; BORTONIRICARDO, 2009). Essas intersecções estiveram baseadas em estudos contemporâneos da área de Linguística Aplicada, como Bernat (2008); Biesta (2015); Garcia & Wei (2014); hooks (2013); Janks (2014); Jordão (2014); Liberali (2015); Lopes & Borges (2015); Maciel (2015); Moita Lopes (2006); Monte-Mór (2014; 2015); Pennycook (2001; 2012); Pessoa (2014); Pinto (2007); Quijano (2005); Rajagopalan (2003; 2011); Silvestre (2017); Skliar (2006), Tagata (2017), entre outros, e me levou a alguns temas mais recorrentes, a convergências com a literatura levantada, e também a algumas divergências. Em termos gerais, trago isso em quatro eixos de discussão, que focam nas respostas dos professores às perguntas “Como você descreveria a sua prática de ensino de língua inglesa em sala de aula?”; “Como você explicaria o que é a língua inglesa”, “A importância da língua inglesa nos tempos atuais”; e “A questão da autoridade linguística”. Em termos específicos, as temáticas discutidas em torno desses eixos focalizaram: a noção de língua inglesa não mais como bloco monolítico atrelado à figura de um ou de alguns estados-nação, mas a práticas linguísticas encarnadas de localidade; e a importância de discutir práticas de ensino considerando demandas diversificadas, de modo que consigamos trabalhar aspectos não somente de qualificação, mas de socialização e de subjetificação (BIESTA, 2015; PESSOA & HOELZLE, 2017), para que fortaleçamos as pessoas que estão vivendo essas práticas linguísticas, e não uma ideia abstrata de língua que fortalece apenas a dispositivos institucionais que nos fazem acreditar que apenas eles têm o direito de

projetar interpretações, e que apenas a eles cabe o direito de designação (hooks, 2013).

Palavras-chave: Práticas de língua inglesa; professores de inglês; tempos atuais.