

Câmpus  
Cora Coralina



Universidade  
Estadual de Goiás



**POSLLI**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

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

MONALISA PEDROSO MORAES

**CONCEPÇÕES DE DISCENTES DE LETRAS SOBRE LÍNGUA INGLESA E SEU  
ENSINO: reflexões à luz da Linguística Aplicada Crítica**

CIDADE DE GOIÁS

2025



MONALISA PEDROSO MORAES

**CONCEPÇÕES DE DISCENTES DE LETRAS SOBRE LÍNGUA INGLESA E SEU  
ENSINO: reflexões à luz da Linguística Aplicada Crítica**

Texto apresentado à banca de defesa do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos e Interculturalidade.

Área de concentração: Estudos de Linguagem e Interculturalidade  
Linha de pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes

CIDADE DE GOIÁS

2025



## 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 data<sup>1</sup>. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

### Dados do autor (a)

Nome completo: Monalisa Pedroso Moraes

E-mail: monalisapmoraes@gmail.com

### Dados do trabalho

Título: CONCEPÇÕES DE DISCENTES DE LETRAS SOBRE LÍNGUA INGLESA E SEU ENSINO: reflexões à luz da Linguística Aplicada Crítica

### Tipo:

☐ Tese

☒ Dissertação

**Curso/Programa:** Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSSLI) – UEG/Câmpus Cora Coralina.

### Concorda com a liberação documento

☒ SIM

☐ NÃO

<sup>1</sup> Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 17 de novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MONALISA PEDROSO MORAES  
Data: 17/11/2025 15:58:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura autor(a)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CRISTIANE ROSA LOPES  
Data: 17/11/2025 16:39:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador(a)

### CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M828c | <p>Moraes, Monalisa Pedroso.</p> <p>Concepções de discentes de letras sobre língua inglesa e seu ensino : reflexões à luz da linguística aplicada crítica [manuscrito] / Monalisa Pedroso Moraes. – Goiás, GO, 2025.</p> <p>99 f. ; il.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025.</p> <p>1. Linguística - língua inglesa. 1.1. Educação linguística crítica. 1.1.1. Formação de professores. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.</p> <p>CDU: 81'33:37</p> |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei n° 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

UEG CÂMPUS CORA CORALINA

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 25/2025

Aos dezessete dias do mês de setembro de dois mil e vinte e cinco às nove horas e trinta minutos, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Monalisa Pedroso Moraes, intitulado "CONCEPÇÕES DE LÍNGUA INGLESA E DE ENSINO DE LÍNGUA DE DISCENTES DE UM CURSO DE LETRAS EM GOIÁS: reflexões à luz da Linguística Aplicada Crítica". A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Cristiane Rosa Lopes – Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Michely Gomes Avelar (IFG), Dr. Hêlvio Frank de Oliveira (POSLLI/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 ( ) aprovada, ( x ) aprovada com ressalvas, ( ) reprovada com as seguintes exigências (se houver): i) redigir sobre o estado da arte das pesquisas sobre a temática; ii) aprimorar as análises críticas acerca das concepções de língua das/os agentes e do contexto de formação de professoras/es de língua. O título da dissertação foi alterado para: Concepções de discentes de Letras sobre Língua Inglesa e seu ensino: reflexões à luz da Linguística Aplicada Crítica. Cumpridas as formalidades de pauta, às 11h 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, 17 de setembro de 2025.

*Cristiane Rosa Lopes*

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

*Michely Gomes Avelar*

Profa. Dra. Michely Gomes Avelar (IFG)

*Hêlvio Frank de Oliveira*

Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG)

MORAES, Monalisa Pedrosa. **Concepções de discentes de Letras sobre Língua Inglesa e seu ensino**: reflexões à luz da Linguística Aplicada Crítica. 2025. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025.

## RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo geral refletir sobre concepções de língua, de língua inglesa e de seu ensino que prevalecem entre discentes de um curso de Letras de uma universidade pública do interior de Goiás, analisando como essas concepções se articulam ou não às premissas de uma Educação Linguística Crítica. Para tanto, os objetivos específicos são: (i) investigar concepções de língua, de língua inglesa e de ensino de língua inglesa de discentes de um curso de Letras de uma universidade pública do interior de Goiás; (ii) discutir de que modo tais concepções dialogam, ou deixam de dialogar, com princípios de uma Educação Linguística Crítica. Para ser desenvolvida, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, via Plataforma Brasil, sendo o Comitê de Ética em Pesquisa da UEG (CEP/UEG) o órgão analisador. Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa de Estudos de Língua e Interculturalidade. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), na qual a geração do material empírico ocorreu através de questionários e da realização de rodas de conversas com as/os discentes (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2023). Ancorada na Linguística Aplicada Crítica, concebida como campo indisciplinar e transgressivo que entende a linguagem como prática social situada e atravessada por relações de poder e ideologias (Moita Lopes, 2006a; Pennycook, 2006), a pesquisa dialoga com perspectivas críticas de educação linguística (Ferraz, 2024; Frank, 2024; Sabota; Frank, 2024; Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018; dentre outras/os). Os resultados apontam, por exemplo, uma predominância de concepções de Língua Inglesa atravessadas por uma visão utilitarista e pragmática, que associa a aprendizagem do inglês a oportunidades no mercado de trabalho. Evidencia-se, assim, como discursos neoliberais de mercadorização da língua seguem exercendo forte influência, mesmo em ambientes universitários, que poderiam favorecer práticas de formação docente mais plurais, emancipadoras e alinhadas a uma educação linguística, sendo espaços de reflexão, de diálogo e de participação cidadã. Nesse sentido, este estudo contribui para a problematização dessas temáticas em ambientes de formação de professoras/es, como é o caso das universidades.

**Palavras-chave:** Concepções. Língua Inglesa. Formação docente. Educação Linguística Crítica.

MORAES, Monalisa Pedroso. **Conceptions of Undergraduate Language and Literature Students about the English language and its teaching: Reflections in the Light of Critical Applied Linguistics**. 2025. Master's Dissertation. (Master's Program in Language, Literature, and Interculturality – Cora Coralina Campus, State University of Goiás, 2025).

## **ABSTRACT**

The general objective of this dissertation is to reflect on conceptions of language, of the English language, and its teaching that prevail among students in a Undergraduate Language and Literature at a public university in the interior of Goiás, analyzing how these conceptions are articulated, or not, with the premises of a critical linguistic education. Therefore, the specific objectives are: (i) to investigate conceptions of language, of the English language, and of English language teaching held by students in a Undergraduate Language and Literature at a public university in the interior of Goiás; (ii) to discuss how such conceptions engage with, or fail to engage with, the principles of critical language education. To be developed, this research was approved by the Research Ethics Committee Involving Human Beings, via Plataforma Brasil, with the Research Ethics Committee of State University of Goiás (UEG) being the analyzing body. This work is linked to the research line of Language and Interculturality Studies. It is a qualitative-interpretative research (Bortoni-Ricardo, 2008), in which the generation of empirical material occurred through questionnaires and the holding of conversation circles with the students (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2023). Anchored in Critical Applied Linguistics, conceived as an undisciplined and transgressive field that understands language as a situated social practice traversed by power relations and ideologies (Moita Lopes, 2006a; Pennycook, 2006), the research engages with critical perspectives on language education (Ferraz, 2024; Frank, 2024; Sabota; Frank, 2024; Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018; among others). The results point, for example, to a predominance of conceptions of the English language permeated by a utilitarian and pragmatic view, which associates learning English with opportunities in the job market. This highlights how neoliberal discourses of commodification of language continue to exert a strong influence, even in university environments, which could favor more pluralistic, emancipatory teacher training practices aligned with linguistic education, serving as spaces for reflection, dialogue, and citizen participation. In this sense, this study contributes to the problematization of these themes in teacher training environments, such as universities.

**Keywords:** Conceptions. English Language. Teacher education. Critical Language Education.

## SUMÁRIO

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO.....                                                            | 8  |
| <br>CAPÍTULO I - CAMINHOS METODOLÓGICOS .....                              | 21 |
| 1.1 A área do conhecimento: Linguística Aplicada Crítica .....             | 22 |
| 1.2 O caráter das pesquisas na Linguística Aplicada Crítica .....          | 26 |
| 1.3 O contexto da pesquisa .....                                           | 29 |
| 1.4 As/os agentes .....                                                    | 31 |
| 1.5 Características da pesquisa desenvolvida .....                         | 36 |
| 1.6 Procedimentos para a geração de material empírico .....                | 38 |
| 1.7 Procedimentos para a análise do material empírico .....                | 42 |
| 1.8 Ética na pesquisa .....                                                | 43 |
| <br>CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/ LÍNGUA INGLESA .....               | 46 |
| 2.1 Concepções de língua/linguagem .....                                   | 46 |
| 2.2 Estudos linguísticos no decorrer dos tempos .....                      | 48 |
| 2.3 Concepções de Língua Inglesa das/os agentes .....                      | 52 |
| <br>CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUAS .....                   | 60 |
| 3.1 Do ensino tradicional de língua adicional à educação linguística ..... | 60 |
| 3.2 A Educação Linguística Crítica .....                                   | 64 |
| 3.3 A racionalidade neoliberal no Ensino de Língua Inglesa .....           | 68 |
| 3.4 As concepções de ensino de Língua Inglesa das/os agentes .....         | 71 |
| <br>CAPÍTULO IV – TENSIONAMENTOS NO PERCURSO METODOLÓGICO .....            | 76 |
| <br>CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO .....                                     | 84 |
| <br>REFERÊNCIAS .....                                                      | 89 |
| <br>ANEXO .....                                                            | 98 |

## INTRODUÇÃO

*Não tenho certezas, mas tenho muitas dúvidas.  
Não tenho respostas, mas tenho muitas perguntas. Deixo-  
vos com as minhas dúvidas e as minhas perguntas. É o  
melhor que vos posso dar.*

*Nóvoa, p. 89, 2002.*

Os questionamentos aparecem (ou deveriam aparecer) em nossas vidas o tempo todo, e que bom que eu (e todos nós) posso rever conceitos e certezas, suscitar dúvidas e (re)pensar em outras possibilidades. Quando problematizo uma situação, estou de alguma forma tentando encontrar um outro caminho que possa viabilizar uma diferente configuração de pensamentos, de paradigmas.

Reflexões que estimulam a criticidade dos indivíduos, em diversos campos de estudo, em geral, são caminhos para o levantamento de indagações e questionamentos sobre possibilidades outras, levando ao pensamento crítico, reflexivo e a praxiologias diferentes daquelas que estou habituada, seja por somente conhecer uma ou duas delas, seja por estar “acomodada” e/ou “confortável” no tradicional.

Para Paulo Freire (1996), a consciência crítica é um processo de despertar que capacita as pessoas a compreenderem, questionarem e transformarem a sua realidade, libertando-se de estruturas opressoras e contribuindo para a construção de um mundo mais justo. Com sua educação libertadora, Freire (1996) propõe a transformação social por meio da leitura crítica, que é, segundo perspectiva do próprio Freire (1996), fazer a leitura da palavra utilizando a leitura do mundo, para assim buscar uma compreensão que vai além do texto, questionando a realidade e as relações de poder. A leitura crítica é um processo reflexivo e transformador que capacita o indivíduo a se tornar um sujeito crítico e autônomo. Nesse sentido, teorizações críticas no campo da Linguística fazem-se necessárias, uma vez que a sociedade se articula na e pela linguagem (Dos Anjos, 2024a), que proporciona também a leitura.

Antes de contextualizar o cenário desta pesquisa, vou contar como surgiu o meu interesse em fazer o Mestrado do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, na linha de pesquisa de Estudos de Língua, o qual abrange estudos no campo da Linguística

Aplicada Crítica. A saber, o POSLLI abarca duas linhas de pesquisa: a LP1 – Estudos de Língua e Interculturalidade e a LP2 – Estudos Literários e Interculturalidade.

Ambas têm como área de concentração os Estudos de Linguagem e Interculturalidade e objetivam a formação de mestras/es para a docência e para a pesquisa nas áreas de Língua e Literatura, perpassadas pela abordagem interdisciplinar e transdisciplinar da cultura. Abarcam ainda *corpus* de estudos que suscitem a valorização, a organização, a conservação e a difusão do inventário linguístico, literário e cultural de Goiás e da região Centro-Oeste, e suas relações com o contexto nacional e global.

Retomando, o meu interesse pelo Mestrado começa por meio da minha relação com a Língua Inglesa. Porém, talvez seja impossível me lembrar quando a Língua Inglesa se fez presente em minha vida. Apenas me lembro que desde muito criança eu era curiosa pela língua e tinha vontade de aprender a ler e a falar em inglês. Nessa época, criança ainda, parecia ser interessante aprender inglês porque, para mim, as músicas de artistas internacionais (naquele tempo, o termo “internacional” se referia muito a artistas que cantavam em Língua Inglesa, deixando de lado as demais nacionalidades), eram consideradas por mim as mais legais. Por isso, eu queria entender o que elas/es cantavam. E, claro, para um dia, quem sabe, conhecer as princesas da Disney, no famoso parque dos Estados Unidos. Então, a noção que eu tinha era que aprender inglês servia para eu “entender” o mundo, seja através das músicas “internacionais”, ou para um dia viajar para o *Disney World*.

Além disso, eu era muito estimulada pelos meus pais, pois, na concepção que eles tinham na época, e ainda têm, quem aprende inglês tem um “diferencial” para entrar na faculdade, no mercado de trabalho e, conseqüentemente, consegue oportunidades de emprego melhores, além de poder viajar para estudar em outro país, entre outros motivos.

Dessa maneira, por volta dos meus oito anos de idade, meus pais me matricularam em um curso de inglês particular. Posteriormente, fiz aulas em um curso de extensão oferecido pela Universidade Estadual de Goiás, em um de seus Câmpus, ministrado pelos discentes do curso de Letras; e também frequentei escolas particulares de línguas.

Como consequência, na escola, passei a ajudar colegas com as atividades da disciplina de Língua Inglesa, além de auxiliar primas/os e amigas/os com tarefas de casa de inglês, com reforço de conteúdos, revisão para provas, entre outras atividades. Aí talvez fosse minha primeira faísca de uma possível docência. Contudo, não me enveredei para a licenciatura, e sim ingressei no curso de Jornalismo, pela Universidade Federal de Goiás.

Paralelamente, continuei o estudo da Língua Inglesa no curso de línguas da Faculdade de Letras da UFG, o Centro de Línguas. Após finalizar a graduação em Jornalismo, frequentei

uma escola particular de idiomas por mais dois anos. Mesmo após vários anos estudando a Língua Inglesa, em diferentes escolas/cursos, a noção de ensino/aprendizagem que eu fui construindo relaciona-se apenas ao conhecimento de vocabulário, estruturas e regras gramaticais. Por aprender com facilidade esses aspectos, acreditava que “sabia” muito da língua, que logo falaria fluente como as atrizes de filmes americanos. Portanto, inserida nesse viés, nunca fui levada a refletir sobre questões sociais, políticas e culturais que envolvem a Língua Inglesa e sua aprendizagem.

Passados alguns anos, retornei à universidade, à graduação, dessa vez no curso de Letras Inglês-Português, em uma universidade pública do interior do Estado de Goiás. Inicialmente, a ideia era aprimorar meus conhecimentos de ambas as Línguas, especialmente da Língua Portuguesa, para a redação, edição e correção de textos. Como já tinha uma graduação, entrei com recurso para aproveitar disciplinas, como as de núcleo livre. Além disso, o coordenador do curso me aconselhou a fazer a prova de proficiência da Língua Inglesa, devido ao meu nível de conhecimento. Fui aprovada e não precisei cursar as disciplinas de Língua Inglesa. Conto isso para explicar que, por esse fato, ao longo do curso, me matriculei em diferentes turmas/períodos, já que não seguia a grade regular, logo, tive contato com várias/os discentes de diferentes etapas do curso de Letras.

Inserida nesse contexto eu presenciei as dificuldades, os desafios, a desmotivação, a falta de interesse e, em muitos casos, a desistência de discentes do curso de Letras. Percebi ainda que muitas/os discentes do curso enxergavam as aulas da língua como algo cansativo e, por vezes, banal, porque, diferente de mim quando criança, elas/es acreditavam que hoje em dia não é mais um diferencial falar inglês, e nem necessário, visto que estão disponíveis nos aparelhos celulares, *tablets* e computadores diversos aplicativos de tradução, que fariam a comunicação com falantes da língua, se preciso fosse. Nesse cenário, eu mais madura pessoal e academicamente, já entendia que esse diferencial ficou para trás, e já pensava na língua associando-a às relações de poder, por ter visto na graduação de Jornalismo sobre o pensamento crítico.

Falando em criticidade, durante o curso de Letras tive contato, ainda que muito breve, com conceitos de ensino crítico e soube um pouco sobre a linha de formação crítica de professoras/es. Após esse contato, surgiu o meu interesse pela linha de estudo, pois do Jornalismo, como mencionei, trazia uma bagagem que considero importante, que é a formação crítica da pessoa cidadã. Nesse curso, estudei sobre as concepções da Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt, levando à reflexão, por exemplo, o fato de que por meio do fazer jornalístico as/os profissionais da área podem incentivar posturas críticas e de resistência na sociedade atual,

buscando a conscientização da população sobre seus direitos, em defesa da cidadania e da democracia.

Nesse contexto, os meios de comunicação de massa, especialmente a internet, têm o papel de informar (e em muitos casos de influenciar, para o “bem” ou para o “mal”) a sociedade sobre as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, enfim, de inúmeros setores da coletividade. Contudo, deve (ou deveria) ser feito com responsabilidade e ética, debatendo e interagindo com a comunidade, levando a sociedade a questionar as informações que recebe. Atualmente, uma formação crítica é indispensável por vários motivos, como, por exemplo, no combate às *Fake News*, que surgem diariamente em relação a vários aspectos da vida em sociedade: saúde, política, dinheiro, golpes, relacionamentos, entre outros.

Contudo, mesmo com o meu interesse na linha crítica de estudos e de formação de professoras/es, durante a minha graduação em Letras, no período de 2018 a 2022, a matriz curricular do curso ainda não dispunha de disciplinas que abordassem o ensino de línguas ou a formação de professoras/es de línguas em perspectivas críticas. Todavia, sabendo desse meu interesse em leitura e formação crítica, advinda do Jornalismo, uma professora da graduação comentou comigo sobre a existência dessa perspectiva crítica dentro do campo da Linguística Aplicada. Ela também me informou que no POSLLI havia docentes que desenvolviam pesquisas nesse campo.

Com essa informação, surgiu meu interesse no programa de mestrado POSLLI. Inicialmente, ainda cursando a graduação de Letras, me matriculei em uma disciplina especial do programa (pois já tinha o diploma de ensino superior em Jornalismo), intitulada ‘Gêneros Textuais, Letramentos e Ensino’, uma vez que, dentro do plano de curso, as discussões da disciplina fariam apontamentos sobre os letramentos críticos, que:

[...] apresentam-se como uma proposta pedagógica de natureza filosófico-educacional-cultural, que revisita o que vem a ser alfabetizado ou escolarizado hoje em dia [...]; provocam reflexões sobre o papel e o funcionamento das instituições, o que poderá – ou não, o tempo dirá, considerando-se as forças de poder agregadas a essas instituições e os interesses que as movem – levar ao repensar e à reconstrução de modelos plurais de conhecimento, aprendizagem, trabalho, relacionamentos e outros. (Monte Mór, 2019, s.p.)

Ou seja, os letramentos críticos visam promover uma formação reflexiva e transformadora, tanto da/o estudante-cidadã/ão quanto da/o futura/o professora/or em processo em formação, como é o caso das licenciaturas. Essa perspectiva não se restringe à aquisição de habilidades linguísticas, mas envolve a construção de uma consciência crítica sobre a

linguagem e suas implicações sociais, políticas e culturais. Assim, a prática docente passa a ser entendida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um espaço de problematização das relações de poder que atravessam o ensino e a aprendizagem.

Assim, após finalizar a disciplina especial do mestrado e também a graduação em Letras, escrevi um pré-projeto para a seleção do mestrado do POSLLI, visando desenvolver um estudo no campo da Linguística Aplicada Crítica. As pesquisas nesse campo propõem investigações centradas no contexto, considerando as mudanças da vida social, cultural, política e histórica das pessoas (Moita Lopes, 2006a, p. 21). Para Pennycook (2006, p. 67), o modo de pensar e de fazer a pesquisa deve ser sempre problematizador.

Depois de aprovada na seleção do mestrado do POSLLI, buscando aprender e entender mais sobre perspectivas críticas no campo da Linguística Aplicada, cursei disciplinas optativas, seguindo as sugestões da minha orientadora, que pudessem ampliar meu aporte teórico nessa área do conhecimento.

Sendo assim, cursei a disciplina “Tópicos Especiais em Língua e Interculturalidade: Linguística *Queer*”, com o Prof. Dr. Hélivio Frank. A ementa da disciplina era: “Linguagem como performance: corpo, ato, gênero e sujeito; a construção cultural-discursivo-performativa da identidade na pós-modernidade; políticas pós-identitárias e o papel da linguagem nessas relações; linguagem, gênero, sexualidade e poder”. As aulas, as leituras indicadas, as discussões e as reflexões contribuíram muito para eu expandir o meu entendimento de criticidade. A Teoria *Queer* foi uma novidade para mim, pude conhecer possibilidades outras, para além daquelas que a heteronormatividade e a colonialidade perpetuam, envolvendo o ato da linguagem, com a reflexão de performances discursivas que podem quebrar paradigmas desiguais e injustos da sociedade moderna.

Nesse sentido, ao relacionar a Teoria *Queer* com a língua, linguagem e Linguística Aplicada, Mazzaro (2021) diz que:

A abordagem da linguagem em contextos sociais vai além de suas meras correlações com a sociedade porque levanta questões relacionadas ao poder, à disparidade, ao desejo, à diferença e à resistência, além de insistir em uma compreensão histórica de como as relações sociais vieram a ser como são hoje. Ao se embasar em trabalhos da teoria queer, essa linguística aplicada busca mais o questionamento constante das categorias do que o terreno estável de uma verdade alternativa (Mazzaro, 2021, p. 1070).

Portanto, desde que se pretenda questionadora, transgressora e transformadora, as diversas áreas do conhecimento, incluindo a Linguística, podem se propor *queer*, devendo

interrogar como sair do normatizado, do imposto, do naturalizado para abarcar as pluralidades sociais e culturais. Dito isto, a disciplina agregou muito para minha bagagem acadêmica e ainda me instiga a buscar leituras que envolvam os temas abordados.

Outra disciplina que contribuiu para a ampliação do meu entendimento acerca da criticidade na educação linguística e na formação docente foi a “Formação de professoras/as de línguas”, com as professoras Dr.<sup>a</sup> Carla Conti de Freitas e Dr.<sup>a</sup> Cristiane Rosa Lopes. Nesta, a ementa previa estudar posições epistemológicas e perspectivas teórico-metodológicas que são fundamentais ao campo de formação de professoras/es de línguas na contemporaneidade, como as perspectivas críticas, interculturais e decoloniais. Nesse sentido, recorro à Pessoa (2019), que pontua que:

(...) formar um/a professor/a de línguas nos tempos críticos de hoje é formá-lo/a para ter uma “atitude decolonial” (Maldonato-Torres, 2008, p. 8), que demanda responsabilidade e vontade de tratar de várias perspectivas, especialmente as perspectivas e pontos de vista daquelas pessoas cuja existência é questionada e produzida como indispensável e insignificante. (Pessoa, 2019, p. 176).

Para Pessoa (2019), é fundamental que professoras/es de línguas em formação sejam capazes de problematizar os contextos sociais, políticos e culturais em que atuam, reconhecendo que a linguagem não é neutra, mas atravessada por ideologias, relações de poder e desigualdades.

Assim, ao me aprofundar no campo da Linguística Aplicada Crítica durante o mestrado, fui instigada pela proposta de uma Educação Linguística Crítica, que extrapola a transmissão de conteúdos com vistas a provocar reflexões sobre questões sociais, históricas e culturais que atravessam as comunidades em que os/as estudantes vivem. Como enfatiza Frank (2024), a educação linguística deve ser compreendida como prática de liberdade, isto é, como um processo formativo que reconhece a linguagem em sua potência de resistência, emancipação e transformação das relações sociais. Nessa mesma direção, Sabota e Frank (2024) defendem a educação linguística como espaço de luta, em que se disputam sentidos, valores e ideologias, tornando a sala de aula um território de questionamento e de produção de novos modos de existir e de significar o mundo. Nesse movimento, cresceu em mim um interesse cada vez maior pela docência e, de modo especial, com a Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa.

O estímulo à educação crítica, a meu ver, é ainda mais urgente nas licenciaturas em Letras, ou seja, na formação de professoras/es de línguas. Infelizmente, segundo Santos e Mororó, existe uma desmotivação geral em relação aos cursos de licenciatura no Brasil:

(...) os dilemas nas licenciaturas têm uma materialidade histórica, contraditória e valorativa que implica à profissão docente o desprestígio social, as distorções da atividade do magistério, a baixa atratividade da carreira, o desconhecimento das discussões epistemológicas das ciências da educação e das principais teorias contemporâneas que fundamentam o conhecimento educacional. (Santos; Mororó, 2019, p. 16)

Para Santos e Mororó (2019, p. 16), a superação desses dilemas só poderá ser possível por meio da formação continuada de professoras/es, sustentada em processos de reflexão permanente sobre o ato educativo. Assim, corroborando com os autores, ao promover espaços de reflexão crítica no curso de Letras, observo que é possibilitado às/aos futuras/os professoras/es de línguas que eles desenvolvam não apenas competências e habilidades, mas também uma consciência política e pedagógica capaz de compreender a linguagem como prática social e de problematizar desigualdades na sala de aula.

Compartilho aqui que esse processo de conhecer e compreender perspectivas outras para uma consciência política e pedagógica, aconteceu comigo. Ao ingressar na graduação de Letras, apesar de ter a formação em Jornalismo e me pautar pelo desenvolvimento de posturas críticas, em relação à língua portuguesa, eu era muito engessada e associada ao “português correto”. Isto é, eu não “admitia” os chamados “erros ortográficos” meus e das demais pessoas. Contudo, disciplinas como a Sociolinguística e reflexões críticas acerca da língua e de seus usos me fizeram diminuir essa “rigidez” e entender que as variantes da língua são frutos dos diferentes contextos e são usadas de acordo com as necessidades das/dos usuárias/os.

Nesse sentido, acredito que a formação crítica pode contribuir para que licenciandas/os se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de intervir em seus contextos, compreendendo a sala de aula de Língua Inglesa como espaço de luta e de emancipação (Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018). Ao levar essa perspectiva para a escola básica, essas/es docentes em formação podem expandir os horizontes de uma Educação Linguística Crítica, mobilizando suas/seus estudantes a refletirem sobre a realidade social, cultural e histórica em que vivem e a participarem ativamente da transformação do mundo em que estão inseridos (Frank, 2024; Sabota; Frank, 2024).

Desse modo, ao refletir sobre questões relativas à Língua Inglesa e ao seu ensino, à luz de praxiologias no campo da Linguística Aplicada Crítica, a minha inquietação em relação às dificuldades, falta de interesse e desistências das/os minhas/meus colegas do curso de licenciatura em Letras: Português/Inglês foi intensificada, e é ela que sustenta minha proposta de pesquisa.

Trata-se, portanto, de uma proposta que busca problematizar os sentidos ainda atribuídos à Língua Inglesa e ao seu ensino em cursos de formação universitária de professoras/es de línguas, compreendendo-os como espaços privilegiados de disputa de significados e de produção de saberes.

Nessa direção, viso responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- ✓ Quais concepções de língua, de Língua Inglesa e do ensino da língua prevalecem entre discentes de um curso de Letras de uma universidade pública do interior de Goiás?
- ✓ De que modo essas concepções se alinham (ou não) a uma perspectiva crítica de educação linguística?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral:

- ✓ Refletir sobre concepções de língua, de Língua Inglesa e do ensino da língua de discentes de um curso de Letras de uma universidade pública do interior de Goiás, analisando como essas concepções se articulam ou não às premissas de uma Educação Linguística Crítica.

Para tanto, os objetivos específicos são:

1. Investigar concepções de língua, de Língua Inglesa e de ensino de Língua Inglesa de discentes de um curso de Letras de uma universidade pública do interior de Goiás;
2. Discutir de que modo tais concepções dialogam, ou deixam de dialogar, com os princípios de uma educação linguística crítica.

Acredito que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre a necessidade de se pesquisar sobre as concepções de língua e de ensino que estudantes de graduação em Letras nas universidades do país vão construindo, para, em seguida, suscitar a problematização de temáticas críticas e reflexivas em ambientes de formação de professoras/es, como é o caso das universidades.

Nesse sentido, parto do pressuposto de que compreender tais concepções é fundamental para problematizar naturalizações e tensionar discursos hegemônicos que historicamente têm

orientado o ensino de línguas, abrindo espaço para epistemologias locais, plurais e comprometidas com justiça social. Ademais, tal compreensão pode propiciar o desenvolvimento de investigações acadêmicas de estudos linguísticos que tenham com arcabouço teórico linhas críticas de estudo..

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, eu construí um Estado da Arte buscando mapear e analisar algumas produções acadêmicas que abordam concepções de língua inglesa e de ensino da língua na formação inicial de professoras/es, com foco em perspectivas críticas e reflexivas no campo da Linguística Aplicada Crítica. Para isso, consultei as bases de dados das plataformas *Scielo* e *Google Acadêmico*, considerando o período de 2015 a 2024, utilizando descritores como “concepções de Língua Inglesa”, “ensino de inglês”, “formação de professoras/es” e “Linguística Aplicada Crítica”.

A partir desse levantamento, identifiquei e selecionei alguns dos estudos que apareceram na pesquisa feita na base de dados, visto que foi identificado um número grande de trabalhos. Apresento então pesquisas que se relacionam diretamente com o tema, incluindo artigos científicos, dissertações de mestrado e estudos de doutorado.

De modo geral, as produções encontradas indicam um movimento em crescimento de questionamento das abordagens tradicionais de ensino de língua inglesa, especialmente aquelas centradas em perspectivas estruturalistas ou instrumentais. Os estudos apontam uma mudança de paradigma, direcionando-se a concepções de língua como prática social, e ressaltam a importância de práticas formativas que valorizem a reflexão crítica, o engajamento político e a construção de identidades docentes plurais.

A análise dos trabalhos revelou que grande parte dos estudos discute a transição de uma visão de língua como sistema fechado para uma visão de língua como discurso, prática social e ideológica. Essas pesquisas enfatizam a necessidade de repensar o ensino da Língua Inglesa de forma contextualizada, crítica e intercultural, afastando-se de modelos hegemônicos.

Nesse sentido, por meio de um viés crítico de ensino que busca promover o respeito, igualdade e justiça social, Schulz (2024) objetivou em sua dissertação contribuir para o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica no ensino de inglês como Língua Franca. A pesquisadora realizou um estudo de caso com alunos do sexto e sétimo semestre do curso de Letras Inglês, buscando proporcionar conhecimento sobre o desenvolvimento da interculturalidade crítica nas aulas de Língua Inglesa. Como resultados, Schulz (2024) apresenta como a perspectiva intercultural crítica pode ser uma ferramenta poderosa para transformar o ensino de inglês quando posta em prática.

Matias e Silva (2020) refletem sobre a perspectiva crítica na formação universitária de professoras/es de línguas de um curso de Letras português/inglês. No estudo, ela e ele buscaram identificar as políticas que norteiam o curso e compreender como ecoam os princípios da Linguística Aplicada Crítica nas vozes dos participantes de pesquisa. Como conclusão, a/o autora/autor compreendem que para se pensar uma formação crítica é preciso partir de uma concepção de língua como instrumento de transformação social.

Outros estudos voltam-se à formação inicial de professores de inglês, analisando como os licenciandos constroem suas concepções de ensino e de língua. Como o estudo de Dos Anjos (2024b), que conduziu um grupo de professoras/es de Língua Inglesa em formação, estudantes de curso de Letras da Bahia, para compreender as dificuldades enfrentadas para aprender a Língua Inglesa, a partir a partir das percepções dos próprios participantes. Para o autor, pesquisas com base em percepções possibilitam ter uma compreensão do cenário educacional e podem ser relevantes para pensar políticas educacionais. Segundo ele, percepções que aprendizes e professoras/es têm dos contextos educacionais em que estão inseridos, sejam elas positivas ou negativas, podem auxiliar na compreensão desses contextos.

Outro eixo de pesquisa reúne trabalhos que descrevem projetos de ensino e experiências pedagógicas inspiradas na Linguística Aplicada, na Aplicada Crítica, nos multiletramentos e na pedagogia crítica. Essas investigações relatam experiências em que o ensino de inglês é articulado à formação cidadã, ao questionamento de desigualdades e às relações interculturais.

Teixeira Goés (2019), em sua dissertação de mestrado, amparada pela Linguística Aplicada, propõe um ensino mais significativo, afetivo, inclusivo e interativo, valorizando as experiências vividas pelas/os estudantes. Com o objetivo de investigar como o uso da dramatização pode favorecer o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, a pesquisadora destaca a importância de atividades dinâmicas e interativas para superar os desafios do ensino tradicional e melhorar a qualidade da educação na escola pública.

Ainda voltadas para o questionamento de abordagens tradicionais de ensino de Língua Inglesa, outras pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Aplicada Crítica fazem problematizações acerca do material didático utilizado em aulas da língua, analisando como estes poderiam proporcionar reflexões críticas.

Os doutorandos Ribeiro Silva, Gonçalves Santos Gracioli, Sousa Maia e Abdalla Dias Barbosa (2024), ao analisar duas unidades de um livro didático de Língua Inglesa utilizado no ensino médio de escolas públicas do estado de Tocantins, evidenciam em um artigo a necessidade de (des)construção de conceitos e paradigmas que reduzem os contextos reais de ensino e a transgressão dos limites do livro didático.

Nessa mesma vertente, Lima, Pascoal, Silva, Saldanha e Maia (2023) analisam o livro didático de Língua Inglesa como objeto do discurso acadêmico da Linguística Aplicada brasileira. Para isso, pesquisaram publicações de três periódicos brasileiros que são filiadas à área da Linguística Aplicada. Ao apresentarem uma análise das relações dialógicas entre o discurso acadêmico, o discurso oficial, o discurso teórico, o discurso profissional e o discurso sobre a formação inicial de professoras/es, relacionando os elementos linguísticos ao contexto extralinguístico, a/os autora/es avaliam que é necessária uma prática profissional que complemente o livro didático. Para ela/eles, ainda é fundamental uma formação inicial da/do professora/or de inglês em perspectiva crítica e antirracista. No Capítulo 2, apresento outros estudos apontados na investigação do Estado da Arte.

Embora os estudos investigados revelem avanços significativos, ainda há lacunas importantes: poucos trabalhos abordam as vozes de estudantes do ensino básico, privilegiando, na maioria, a perspectiva docente ou de professoras/es em formação. Também é limitada a discussão sobre as implicações práticas das concepções de língua na formação cotidiana dos cursos de Letras.

A presente pesquisa, ao se debruçar sobre as vozes de discentes de um curso de Letras no interior de Goiás, busca contribuir para a ampliação do diálogo entre formação crítica, experiência local e perspectivas da Linguística Aplicada Crítica. Então, nesta pesquisa, eu problematizo que a compreensão das concepções de discentes de cursos de licenciatura, incluindo a graduação em Letras, pode promover mudanças nas bases pedagógicas propostas pelos currículos dos cursos, desenvolvendo, caso necessário, novas formatações (Fonseca, 2021). Nesse sentido, Fonseca (2021) ainda complementa:

Desvelar as concepções dos estudantes de Letras pode ser uma forma de dialogar sobre expectativas, anseios, (des)motivações, objetivos para o cumprimento do projeto curricular do Curso, enfim, pode tornar-se uma forma de autoavaliação docente e discente. (Fonseca, 2021, p. 22)

Logo, é importante entender quais as concepções de língua, de Língua Inglesa e de ensino da Língua Inglesa prevalecem entre essas/es discentes, pois esse entendimento poderá subsidiar ações voltadas para a expansão de perspectivas delas/deles. Como ressalta Duboc (2018, p. 15), se objetivo a construção de uma sociedade com mais possibilidades e com menos injustiça social é “impossível desvincular o exercício crítico da educação linguística”, por isso, as concepções e entendimentos sobre a língua que os indivíduos constroem ajudam a entender quais as perspectivas sociais elas/es também constroem.

Em relação à estrutura desta dissertação, dividi o texto em quatro capítulos, além desta Introdução e da última seção.

Na Introdução, apresento o percurso que motivou esta pesquisa, articulando minha trajetória pessoal e acadêmica com o conhecimento de referenciais da Linguística Aplicada Crítica. Explico como inquietações vividas por minhas/meus colegas no curso de Letras e estudos realizados no mestrado despertaram meu interesse pela Educação Linguística Crítica. Também apresento os objetivos, as perguntas de pesquisa e as justificativas que orientam o estudo.

No Capítulo I apresento os percursos metodológicos que segui neste estudo, articulando-os com a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, que fundamenta a análise e a interpretação do material empírico. Apresento, então, a área de conhecimento em que o estudo se insere, o tipo de pesquisa, o contexto, as/os agentes envolvidos, os procedimentos para a geração do material empírico e as estratégias de análise. Discuto ainda aspectos éticos, enfatizando como a pesquisa se orientou por preceitos da Linguística Aplicada Crítica.

Em seguida, no Capítulo II, abordo algumas teorizações sobre diferentes concepções de língua/linguagem e apresento, em linhas gerais, um percurso histórico dos estudos linguísticos. Em seguida, tecendo um diálogo entre o material empírico e praxiologias da Educação Linguística Crítica, aponto reflexões sobre as concepções de Língua Inglesa que as/os agentes apresentaram durante a pesquisa.

Já no Capítulo III, discorro sobre concepções de ensino de línguas, com ênfase no ensino da Língua Inglesa, articulando diferentes abordagens históricas, influências contemporâneas e perspectivas críticas emergentes. Em seguida, pontuo o horizonte da Educação Linguística Crítica, como prática de liberdade e espaço de luta por justiça social (Frank, 2024; Sabota; Frank, 2024); e discuto a influência do neoliberalismo sobre a educação, mais especificamente, sobre o ensino de inglês no Brasil. Por fim, apresento e problematizo concepções de ensino de línguas expressas pelas/os agentes da pesquisa.

No Capítulo IV, relato sobre o tensionamento que senti no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa no que diz respeito ao percurso metodológico que trilhei, discorrendo sobre as mudanças que a pesquisa foi sofrendo durante seu desenvolvimento e trazendo percepções do comportamento das/dos agentes no decorrer do tempo da pesquisa.

Posteriormente, na última seção desta dissertação, que não intitulei como “Considerações finais”, como tradicionalmente acontece nas pesquisas acadêmicas, refaço a trajetória da minha pesquisa, partindo das inquietações iniciais, passando pela fase de desenvolvimento e fazendo reflexões sobre os resultados obtidos.

Optei pelo título de “Considerações para o momento”, visto que os finais não estão postos e acabados. No decorrer da seção, explico o porquê da escolha, baseada no caráter de pesquisas desenvolvidas no campo de conhecimento da Linguística Aplicada Crítica, que caracteriza-se como um campo praxiológico, que assume um compromisso ético-político, que é transgredir no fazer da pesquisa.

## CAPÍTULO I

### CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, exponho os percursos metodológicos adotados neste estudo, articulando-os com a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, que fundamenta a análise e a interpretação do material empírico. Inicialmente, apresento a área de conhecimento em que o estudo se insere, demonstrando suas premissas transdisciplinares e críticas. Em seguida, detalho o tipo de pesquisa, o contexto, as/os agentes envolvidas/os, os procedimentos para a geração do material empírico e as estratégias de análise. Por fim, discuto aspectos éticos, enfatizando como a pesquisa se orientou por preceitos da Linguística Aplicada Crítica.

Este estudo, como exposto na Introdução, tem como objetivo identificar e problematizar concepções de língua, de Língua Inglesa e de seu ensino de discentes de um curso de Letras, de uma universidade pública do interior de Goiás. Para tanto, como também já mencionado, sigo premissas da Linguística Aplicada Crítica, um campo transdisciplinar do conhecimento, que considera a vida social, cultural, política e histórica das pessoas e da sociedade. Essa área do conhecimento explora temas como justiça social, desigualdades sociais, discriminação, colonialidade e a importância de problematizar práticas e discursos hegemônicos na educação linguística. Além disso, destaca a relevância de construir praxiologias que promovam a desconstrução de narrativas únicas e a valorização de saberes diversos, buscando uma educação linguística mais inclusiva e transformadora.

Para desenvolver esta pesquisa, parto do entendimento de que, conforme Moita Lopes (2006a), a pesquisa em Linguística Aplicada deve se voltar para a vida contemporânea, problematizando práticas sociais, históricas e culturais que atravessam o cotidiano e a formação de sujeitos. Nesse sentido, o estudo não se restringe à mera descrição de fenômenos educacionais ou culturais, mas busca interpretar criticamente os significados construídos em um contexto específico: uma disciplina de Língua Inglesa de um curso de Letras do interior de Goiás.

Além disso, a Linguística Aplicada Crítica propõe um compromisso ético-político com a pesquisa, entendendo que todo processo investigativo envolve escolhas, posicionamentos e consequências sociais. Por tanto, a lógica sistemática da neutralidade na pesquisa se desfaz e a

partir de minhas escolhas e dos resultados obtidos, posso, portanto, propor sugestões práticas e reflexivas para o contexto e a realidade pesquisada.

Pennycook (1998) diz que a/o linguista aplicada/o pode auxiliar as pessoas a se conscientizarem sobre o modo como a linguagem contribui para o domínio de uns sobre outros. Nesse sentido, considero a pesquisa não apenas como investigação científica, mas como uma prática que pode contribuir para a transformação social, como também para a formação continuada da/o docente pesquisadora/or.

### **1.1 A área do conhecimento: Linguística Aplicada Crítica**

O campo do conhecimento da Linguística Aplicada passa por transformações, saindo da utilização apenas de teorizações linguísticas para a resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, passando a considerar o contexto social, político e histórico das/dos aprendizes. Como aponta Rajagopalan (2003), a Linguística Aplicada não pode ser vista como uma disciplina “aplicada” no sentido restrito do termo, mas como um espaço de problematização em que a linguagem é compreendida em sua dimensão política e cultural.

Nessa direção, aparece a Linguística Aplicada Crítica, que se caracteriza como uma linha de estudos indisciplinar (Moita Lopes, 2006a) e transgressiva (Pennycook, 2006). Indisciplinar porque se abre ao diálogo com outros campos do conhecimento, repensando a linguagem, seu uso e a sociedade, construindo uma ciência transdisciplinar. Transgressiva porque problematiza o pensamento tradicional. Pennycook (2006, p. 74) explica:

Utilizo a noção de transgressiva para marcar a intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais. Segundo, as teorias transgressivas não somente penetram no território proibido, como tenta pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito.

Com essa noção de transgressão, Pennycook (2006) contribui para a transformação da Linguística Aplicada ao propor uma perspectiva crítica sobre a circulação global da Língua Inglesa, ressaltando a necessidade de práticas educativas que desafiem normas e hierarquias estabelecidas. Esse movimento dialoga com o que Canagarajah (1999) denomina de “resistência pedagógica”, isto é, a busca por práticas de ensino que não apenas transmitam conhecimento, mas que questionem as desigualdades produzidas pela hegemonia linguística e cultural.

A necessidade de se questionar o pensamento tradicional e propor novas práticas de ensino se intensifica, pois, as escolas, o poder público, as/os estudantes, as famílias e toda a configuração educacional se transformam a cada geração. Diante das mudanças, as/os professoras/es precisam encontrar caminhos para ampliar suas práticas educacionais, e acredito que a problematização política, cultural e social, por meio de temáticas interdisciplinares, questionadoras e transgressivas, tais como a Linguística Aplicada Crítica seja uma das possibilidades.

Outras vias são as pedagogias decoloniais. Baseados em teorias decoloniais, que surgiram a partir do Giro Colonial (movimento de resistência teórico e epistemológico à lógica da colonialidade), Rodrigues, Rosa e Arré (2022) defendem que as pedagogias decoloniais trazem novos sentidos para que a colonialidade não se mantenha, visto que os conhecimentos produzidos desafiam as estruturas coloniais. Ademais, tais pedagogias promovem “diálogos necessários para desaprendermos e reaprendermos nossas práxis como pessoas, mas, acima de tudo, como professores, possíveis agentes transformadores da sociedade” (Rodrigues; Rosa; Arré, 2022, p. 6). Posso pensar, então, que as teorias e pedagogias decoloniais também se encaixam no que percebo como temáticas e práticas transgressivas. Contudo, apesar de apresentarem similaridade com as pesquisas da Linguística Aplicada Crítica, as teorias e pedagogias decolônias são temáticas para outro(s) estudo(s).

Portanto, retomando o entendimento de teorias transgressivas, tal como delineado por Pennycook (2006), nessas, emerge um posicionamento crítico que visa ultrapassar as fronteiras convencionais do pensamento e da prática social, política e teórica. A transgressão, nesse sentido, não se limita a um gesto de ruptura, mas constitui um esforço sistemático de problematização dos pressupostos hegemônicos que delimitam o que pode ou não ser pensado e realizado.

A Linguística Aplicada Crítica, então, surge como uma reação às abordagens tradicionais da Linguística Aplicada, que tendiam a privilegiar respostas técnicas a problemas de ensino de línguas sem questionar os contextos sociais, políticos e ideológicos em que tais práticas estavam inseridas. A Linguística Aplicada Crítica constitui um campo de investigação que busca compreender a linguagem não apenas como sistema ou instrumento de comunicação, mas como prática social situada, marcada por relações de poder, identidades e desigualdades. Pennycook (1998) aponta que a/o pesquisadora/or em Linguística Aplicada é mais do que uma/um aplicadora/or de teorias, mas uma/um ativista política/o, visto que a linguagem funciona para manter e/ou mudar as relações de poder na sociedade.

Nessa direção, Kumaravadivelu (2003), ao propor a ideia de *postmethod pedagogy*, converge com esse espírito crítico ao defender que o ensino de línguas deve ser pensado a partir das necessidades locais, rompendo com modelos universais e prescritivos. Norton (2000), em outra vertente, destaca a relação entre linguagem, identidade e investimento, ressaltando que o aprendizado de línguas não pode ser dissociado das oportunidades sociais e das posições de poder ocupadas pelos sujeitos.

No Brasil diversas/os pesquisadoras/os têm se apoiado e expandido a perspectiva crítica da linguagem. Menezes de Souza (2011), por exemplo, defende uma educação linguística que vá além da concepção instrumental de ensino de línguas e se constitua como um espaço de formação crítica, ética e política. Para o autor, a linguagem deve ser compreendida como prática social, isto é, não como um sistema autônomo de regras, mas como ação situada que produz sentidos, identidades e relações de poder. Essa perspectiva desloca o foco do ensino de línguas da transmissão de estruturas formais para a problematização dos usos da linguagem em contextos reais, históricos e ideológicos.

Além disso, Menezes de Souza (2011) traz para o debate da Linguística Aplicada no Brasil os aportes das epistemologias do Sul (Santos, 2010; Mignolo, 2007), enfatizando que os processos de educação linguística não podem ser pensados de maneira dissociada das relações coloniais de poder, que produzem hierarquizações. Nesse sentido, sua contribuição fortalece a Linguística Aplicada Crítica ao propor um reposicionamento epistêmico, que busca resistir à hegemonia dos paradigmas eurocêntricos.

Monte Mór (2013, 2019), por sua vez, defende uma educação linguística que seja inseparável da formação para a cidadania crítica e da ampliação de repertórios de leitura de mundo. A autora ressalta que a linguagem é constitutiva das práticas sociais e, portanto, aprender línguas significa aprender também a lidar criticamente com diferentes visões de mundo, narrativas hegemônicas e discursos de poder.

Apoiando-se nas premissas da Linguística Aplicada Crítica, Monte Mór (2013, 2019) propõe que os letramentos críticos no Brasil devem considerar a realidade local, evitando a importação acrítica de modelos pedagógicos do Norte Global. Nessa direção, suas praxiologias aproximam-se das epistemologias do Sul e da perspectiva de uma Linguística Aplicada engajada em justiça social, diversidade cultural e resistência à homogeneização linguístico-cultural.

Tanto Menezes de Souza (2011) quanto Monte Mór (2013, 2019) trazem para suas reflexões aportes teóricos críticos de outras perspectivas, visto que, devido ao seu caráter transdisciplinar, a Linguística Aplicada Crítica dialoga com diversas outras teorias que buscam

problematizar as práticas linguísticas e educacionais, por meio de um viés crítico e reflexivo. Destaco aqui, como supracitado, a Teoria Decolonial, a Teoria Queer e teorias dos Letramentos Críticos. Essas teorias são interligadas e frequentemente utilizadas em conjunto para propiciar reflexões com o objetivo de transformar práticas educacionais e sociais.

Jordão (2016) também se apropria da Linguística Aplicada Crítica ao destacar a necessidade de compreender a sala de aula como espaço de negociação identitária e resistência, em que a aprendizagem de línguas vai além da aquisição de estruturas e se vincula à formação crítica de sujeitos. Nesse sentido, surge a contribuição da Linguística Aplicada Crítica para a educação linguística e para a formação de professoras/es de línguas. Ao propor uma educação que vai além da questão estrutural da língua, os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica estimulam as/os professoras/es a construir praxiologias que promovam a desconstrução de narrativas únicas e a valorização de saberes diversos, buscando uma educação linguística mais inclusiva e transformadora. De acordo com Jordão (2013):

Mais do que ensinar e aprender um código, ensinar e aprender língua(gem) é ensinar e aprender a construir sentidos do/para/no mundo e, neste processo, aprender a posicionar-se diante dos sentidos produzidos por si e por outros, a entender como eles são construídos, valorizados, distribuídos e hierarquizados nas comunidades interpretativas pelas quais nos constituímos enquanto sujeitos (Jordão, 2013, p.77-78).

Ao ensinar as/os alunas/os a construir e entender sentidos, as/os professoras/es também aprendem de volta, construindo praxiologias mútuas. E é nisso que se dá a constituição de sujeitos, em relações de trocas, nas quais todas/os falam e escutam, posicionando-se sobre as percepções de mundo. Seguindo esse pensamento, Campêlo Costa e Silva (2022) refletem sobre o uso da língua na Linguística Aplicada Crítica:

Os linguistas aplicados têm como base de conhecimento as necessidades do problema investigado. Usar a língua para a LAC significa posicionar-se política e ideologicamente, refletindo nossas marcas identitárias em nossa postura de conhecimento. Assim, a língua desempenha um papel de prática social onde ela e o conhecimento são meios que possibilitam compreender e transformar as relações sociais, produzindo ações em âmbito social, sendo instrumento de ação, mudança e resistência (Campêlo Costa; Silva, 2022, p. 434).

Deste modo, a Linguística Aplicada Crítica caracteriza-se como um campo praxiológico que assume um compromisso ético-político, que é transgredir os limites do pensamento tradicional, questionar naturalizações e abrir espaço para novas possibilidades de ação

pedagógica e social. Trata-se, portanto, de um movimento que não apenas investiga fenômenos linguísticos, mas busca intervir criticamente nas relações entre linguagem, poder e sociedade, contribuindo para projetos emancipatórios de educação linguística.

Pensando, então, a pesquisa acadêmica neste campo do conhecimento, os estudos apoiados na Linguística Aplicada Crítica estimulam o questionamento e o confronto ao que é tradicional dentro da realização de uma investigação acadêmica, propondo epistemologias outras no fazer da pesquisa. É o que me proponho neste trabalho.

## **1.2 O caráter das pesquisas na Linguística Aplicada Crítica**

O caráter transgressivo do campo de estudo também está refletido no desenvolvimento de pesquisas que tem como base teórica a Linguística Aplicada Crítica, pois esse campo instiga suas/seus pesquisadoras/es a confrontarem pressupostos do paradigma positivista de pesquisa que, em geral, usa uma lógica hipotética-dedutiva, e não considera o humano e as relações sociais. Em oposição, a Linguística Aplicada Crítica valoriza a subjetividade, a singularidade dos contextos e a inseparabilidade entre teoria e prática, reconhecendo que todo processo de pesquisa é também um ato político (Moita Lopes, 2006b; Canagarajah, 1999).

Dessa forma, a pesquisa em Linguística Aplicada Crítica não se limita à escolha de um objeto “neutro” ou a métodos “transparentes”, mas busca problematizar os próprios pressupostos que orientam a produção do conhecimento. Canagarajah (2013) destaca que metodologias críticas devem ser “negociadas” com os sujeitos envolvidos, de modo a respeitar suas vozes, seus repertórios e suas práticas locais. Essa postura rompe com a lógica de pesquisa que transforma participantes em “objetos” e reconhece-as/os como coautoras/es da produção de sentidos.

Nesse sentido, as/os pesquisadoras/es de estudos apoiados na Linguística Aplicada Crítica buscam formas de transgredir no fazer da pesquisa. Por exemplo, uma/um pesquisadora/or pode transgredir na escrita acadêmica, na escolha da temática e do objeto, nos procedimentos metodológicos etc. Nesta dissertação, na composição do texto, faço o uso da primeira pessoa do singular, assumindo o “eu” como pesquisadora. Nos livros de metodologia científica, é recomendado o uso da terceira pessoa do singular ou plural, pois a escrita deve ser impessoal, visto que o “eu” traz subjetividade. A presença da subjetividade é justamente o que a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica pontua.

Se a pesquisa é desenvolvida por um eu, que seleciona o tema, o objeto, as linhas teóricas e metodológicas, como as demais escolhas envolvendo a pesquisa, obviamente haverá

subjetividade envolvida. Além disso, nossas escolhas não são neutras, visto que cada pesquisadora/or tem suas próprias bagagens teóricas e de vida, que a associa a determinado ponto de vista. Vale lembrar que em algumas áreas do conhecimento, especialmente as ciências humanas e sociais, é comum o uso da primeira pessoa do plural. O uso da primeira pessoa do singular, por sua vez, é considerado inadequado pela maioria dos manuais de metodologia científica.

Contrapondo a essa ideia, Merlo e Fonseca (2020, p. 39) elucidam que “nossas práticas e intervenções não devem supor-se neutras; ao contrário, é crucial que nos preocupemos com os desdobramentos das nossas construções no mundo social e na vida das outras pessoas”. Ou seja, a/o pesquisadora/or vai se dedicar a um tema que ela/ele se identifica e para o qual ela/ele almeja deixar uma contribuição, além de compartilhar com seus pares. Nesse aspecto, as autoras também defendem “ser necessário abandonar o cientificismo que engessa as nossas práticas e que nos distancia do contexto pesquisado, relegando os sujeitos a meros objetos de pesquisa, postura que impossibilita o diálogo horizontal” (Merlo; Fonseca, 2020, p. 43).

Cabe ressaltar que a subjetividade não deixa os resultados sem validade, pois a ética<sup>1</sup> na pesquisa em Linguística Aplicada, assim como em qualquer outro campo do conhecimento, deve ser indiscutível. Pelo contrário, reconhecer a presença do sujeito na pesquisa amplia a transparência e a responsabilidade sobre os resultados. Como lembra Menezes de Souza (2011), assumir-se como sujeito pesquisadora/or é condição para que a investigação seja também prática de leitura crítica do mundo, articulada à transformação social.

Além disso, ainda sobre as transgressões da Linguística Aplicada Crítica, em relação à marcação de gênero utilizada na escrita desta dissertação, eu optei por escrever o texto com as marcações em barras para colocar feminino e masculino, com em professoras/es. Não é uma prática inovadora, mas optei ainda por colocar o feminino antecedendo o masculino. Essa escolha se dá, pelos seguintes fatos: 1) primeiramente, por ser eu uma mulher; 2) por eu estar desenvolvendo uma pesquisa em que a maioria das/dos participantes são mulheres (de onze participantes/agentes, sete se identificam como do gênero feminino); e 3) por essas mulheres, assim como eu, representarem um universo – os cursos de licenciaturas e a prática docente – composto majoritariamente por mulheres.

Ainda sobre a escolha da escrita com marcações em barras para colocar feminino e masculino, me recordo da professora da Universidade de Brasília, Débora Diniz, que ao falar do seu livro “Carta de uma orientadora: sobre pesquisa e escrita acadêmicas”, em uma *live*<sup>2</sup> no

<sup>1</sup> Falo mais sobre ética na pesquisa no item 1.8.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C-qwV4wRt8J/?igsh=YTM1N3R2NHZ3MHR1>

aplicativo *Instagram*, contou que tentou escrevê-lo no gênero feminino. De acordo com ela, a linguagem do conhecimento é no masculino, em sua maioria. Então, as pessoas têm que fazer o exercício de ler em outro pronome que não o seu, mesmo não se identificando, como as mulheres sempre fizeram, para perceber que “não dói tanto ler no feminino” (Diniz, 2024b). Ela explica:

Escrevo no feminino. Não quero ofender a gramática, menos ainda você. É só uma tentativa de fazer a conversa mais próxima. A referência a “orientandas”, “orientadoras”, “professoras” e “autoras” não exclui pessoas com outras identificações ou pronomes. Evito os sinais gráficos, pois podem ser barreiras para a leitura digital ou para a inclusão de pessoas que se relacionam com o texto escrito pela escuta. Vale seguir a norma, revirar a norma pelo avesso, ou só fugir um pouco do senso comum (Diniz, 2024a).

Este exemplo de Diniz, que trouxe para ilustrar um rompimento com a escrita acadêmica tradicional, vai ao encontro das perspectivas da Linguística Aplicada Crítica para o desenvolvimento de uma pesquisa transgressora. Afinal, a transgressão epistemológica também se manifesta em escolhas discursivas e textuais que problematizam as hierarquias da produção acadêmica e desafiam naturalizações.

Reitero que a Linguística Aplicada Crítica preocupa-se com as dinâmicas sociais, com o contexto local, as políticas envolvidas e propõe problematizações na busca de soluções, inclusive promovendo pesquisas dentro de seu campo do conhecimento que tenham problemas sociais como objeto. Norton e Toohey (2004), por exemplo, defendem metodologias que revelem como o aprendizado de línguas está vinculado a oportunidades desiguais de participação social, mostrando que a pesquisa crítica deve sempre dialogar com as condições concretas de vida dos sujeitos.

É o que proponho nesta pesquisa, apoiar-me no campo da Linguística Aplicada Crítica para refletir e problematizar com onze discentes e um docente de um curso de Letras acerca de nossas concepções de língua, de língua inglesa e do seu ensino em uma universidade pública do interior de Goiás. Ao pensar nessas/es discentes como futuras/os professoras/es, busco também problematizar aspectos da formação de professoras/es de línguas, a partir de uma perspectiva crítica. De acordo com Miller (2013):

Quando a área [formação de professores de línguas] passou a valorizar paradigmas crítico-reflexivos de pesquisa, fundamentados na teoria sociocultural de construção do conhecimento e da interação interpessoal em contextos culturais locais e situados, houve um deslocamento das práticas de formação para questões emergentes na socioconstrução discursiva de

identidades pessoais e profissionais, de afeto, de agentividade, de transformação social e de ética. Precisamos seguir nessa linha, mesmo enfrentando grandes desafios. (Miller, 2013, p. 121).

Nessa direção, a pesquisa em Linguística Aplicada Crítica rompe com o paradigma da neutralidade científica e assume um caráter ético-político, propondo-se transformar as práticas sociais e educativas nas quais se insere. Para propor contribuições através deste estudo, apresento no próximo item o contexto da pesquisa.

### 1.3 O contexto da pesquisa

O curso de licenciatura em Letras Português/Inglês da universidade pública onde este estudo foi realizado, localizada na região centro-oeste do Brasil, teve sua primeira turma no ano de 1972. Portanto, são 52 anos de fundação do curso, que inicialmente estava incorporado à outra universidade. O curso funciona em regime semestral, com duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos, ofertado na modalidade de ensino presencial, predominantemente no período noturno (algumas atividades no matutino), e com carga horária total de 3400 horas/aula<sup>3</sup>.

Na época da primeira etapa da geração de dados desta pesquisa, ou seja, no primeiro semestre de 2024, o curso contava com quarenta discentes matriculadas/os nos quatro períodos ofertados no semestre, o que dá uma média de dez discentes por turma/período. É um número muito baixo de discentes, tendo em vista que no vestibular anual são ofertadas 40 vagas para esta graduação.

Como egressa desse curso de Letras, cuja formação com habilitação dupla em Português e Inglês é obrigatória, e por frequentar e conviver com diferentes turmas, como expliquei na Introdução, percebi que prevalecia entre as/os discentes alguma dificuldade em relação às disciplinas de Língua Inglesa e também ao Estágio Supervisionado dessa língua, uma vez que um número significativo de alunas/os reprovava nessas disciplinas. Muitas/os dessas/desses discentes que conheci apontavam ter dificuldades com o uso da língua desde o primeiro semestre, ou seja, na disciplina Língua Inglesa I (A matriz curricular do curso conta com oito disciplinas de Língua Inglesa – do nível I ao VIII, mais duas disciplinas de estágio supervisionado em língua inglesa).

As dificuldades apresentadas por algumas/uns das/dos discentes desde o primeiro semestre, acredito ser uma problemática relativa ao desenvolvimento de repertórios linguísticos

---

<sup>3</sup> A matriz curricular está em anexo neste trabalho.

em Língua Inglesa que vem desde a educação básica, visto que esses/as alunas/os saem do Ensino Médio sem terem alcançado as habilidades e competências gerais<sup>4</sup> na aprendizagem da língua, como preconizado pela Base Comum Curricular (BNCC). As/os próprias/os estudantes assinalavam durante as aulas: muitas/os alegavam que não aprenderam “nada” no ensino médio e, por isso, tinham dificuldades.

Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida com uma turma de onze discentes, em duas etapas, a primeira no primeiro semestre de 2024, quando as/os discentes cursaram a disciplina de Língua Inglesa III, e, posteriormente, no primeiro semestre de 2025, quando estavam na disciplina de Língua Inglesa V. Houve também a participação docente, que era o mesmo nas duas disciplinas, e portanto participou nas duas etapas realizadas.

Escolhi desenvolver a pesquisa com a referida turma porque já estava realizando com a mesma o estágio de docência do meu programa de mestrado, que é um dos requisitos obrigatórios para o cumprimento dessa pós-graduação. Considerando que já havia um relacionamento prévio da pesquisadora com a turma e vice-versa, julguei que as/os discentes poderiam ficar menos tímidas/os ou receosas/os para participarem do estudo.

A proposta inicial para aliar o estágio ao desenvolvimento da pesquisa seria da seguinte maneira: após o período de observação de aulas do meu estágio, na etapa da regência, eu iria ministrar aulas da disciplina de Língua Inglesa III a partir de uma perspectiva crítica de educação linguística. A proposta seria promover vivências de aulas de inglês nessa perspectiva e também reflexões críticas com as/os discentes sobre a experiência. Contudo, durante a fase de observação de aulas do meu estágio, eu optei por não mudar a metodologia das aulas, que eram mais tradicionais, seguindo o livro didático adotado pelo professor regente da disciplina.

Fiz essa escolha porque ao analisar o plano de ensino e o cronograma da disciplina, notei que a avaliação bimestral, a segunda do semestre, seria logo após o período da minha regência de aulas. Em conversa com o professor regente, ele me explicou que ele mesmo elaboraria e aplicaria a prova, que seria de acordo com o conteúdo das unidades do livro didático adotado, previsto para aquele semestre.

Tendo em vista que são as notas nas avaliações que determinam a aprovação ou não das/os discentes, e que as avaliações devem ser coerentes com as aulas, eu fiquei insegura em promover aulas com uma abordagem que provavelmente seria muito diferente da prova. Fiquei

---

<sup>4</sup> As competências gerais e as habilidades da BNCC são os aprendizados práticos e específicos que as/os alunas/os devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica, sendo sempre expressas por meio de verbos de ação. Elas estão organizadas por áreas do conhecimento e componentes curriculares. As habilidades de Língua Inglesa no ensino médio se concentram em compreensão e produção oral e escrita, leitura e dimensão intercultural.

com receio de as/os discentes que não tivessem um bom desempenho na prova se sentissem prejudicadas/os pela experiência, ou seja, pelas aulas de inglês em outra perspectiva, diferente da seguida pelo professor regente e do material didático adotado. Assim, após discutir a questão com as/os discentes, consideramos ser mais prudente que eu ministrasse as aulas no período da minha regência seguindo uma metodologia similar à do professor regente, com vistas a “atuar nas brechas” (Duboc, 2017) se e quando possível.

Com essa decisão, foi necessário um redirecionamento da proposta minha pesquisa: as reflexões colaborativas com a turma, suscitadas durante as observações do estágio e as rodas de conversas, passariam a ser sobre nossas concepções sobre língua, Língua Inglesa e ensino de línguas.

#### **1.4 As/os agentes**

Para Egido (2024, p. 20), é importante as/os pesquisadoras/es refletirem sobre como tratam em suas investigações as/os participantes da pesquisa. De acordo com o autor, se pesquisadoras/es dão espaço para a voz das/os participantes, para que elas/es sejam consideradas/os nas tomadas de decisões sobre a pesquisa, se dão crédito às praxiologias das/os participantes, entre outras ações, o termo mais apropriado para denominá-los é agentes da pesquisa (Egido, 2024, p. 20).

Considero as/os participantes deste estudo como agentes, tendo em vista que elas/es atuaram nas decisões acerca do estudo, sendo ouvidas/os a respeito da minha proposta da pesquisa, participado da decisão do redirecionamento, de escolhas do percurso metodológico e da avaliação de minhas análises.

Conforme mencionado, onze discentes foram agentes desta pesquisa. Ao todo, a disciplina de Língua Inglesa III tinha quinze estudantes matriculadas/os, mas, três delas/es não frequentaram as aulas no período da minha regência, no qual foi gerado o material empírico. Houve também a participação do docente responsável pela disciplina. De acordo com o combinado, que fizemos quando eu pedi a ele par realizar o estágio e a pesquisa na referida turma, o docente estaria presente na sala de aula durante todo o período da minha regência e da geração do material do empírico, apenas observando a realização das aulas e das discussões nas rodas de conversa.

Contudo, na segunda etapa da pesquisa, durante a roda de conversa final com a turma, na qual apresentei os resultados do meu estudo para que, junto com a turma, fizéssemos uma

discussão sobre eles, o docente quis participar. Com isso, decidi considerá-lo como agente da pesquisa e suas falas como parte do material empírico.

As/os alunas/os escolheram pseudônimos para serem usados na apresentação do material empírico. Eu pedi que elas/es escolhessem algum nome, que elas/es leram ou ouviram em algum livro, série ou filme em Língua Inglesa, que tivessem gostado. Para aquelas/es que não apontaram um pseudônimo, eu escolhi um nome fictício, sendo nomes aleatórios, que para mim fazia alguma referência ao nome ou sobrenome verdadeiros das/dos agentes.

Segue a lista de pseudônimos escolhidos e nomes fictícios atribuídos: Rachel, Borat, Anne, Tessa, Patrick Star, Venefer e Renne foram os pseudônimos escolhidos pelas/os agentes, apontados em um dos questionários. Já Happy, Henry, Mary e Sandy foram nomes fictícios atribuídos àquelas/es que não indicaram um pseudônimo.

Os Quadros 1 e 2 trazem informações sobre as/os agentes:

Quadro 1 – Identificação geral das/dos agentes

|                 |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                          |
|-----------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <b>Gênero</b>   | Masculino<br><i>04 agentes</i>    | Feminino – 07<br><i>agentes</i>                                                                                                                                                                                                                   |                                                                          |
| <b>Idade</b>    | 19 a 25 anos<br><i>08 agentes</i> | 26 a 32 anos<br><i>01 agente</i>                                                                                                                                                                                                                  | 32 a 49 anos<br><i>01 agente</i><br><br>49 a 55 anos<br><i>01 agente</i> |
| <b>Trabalho</b> | Não<br><i>04 agentes</i>          | Sim – 07 agentes<br><br>Professor(a)<br><i>(02 agentes)</i><br><br>Professor(a) de apoio<br><i>(02 agentes)</i><br><br>Limpeza<br><i>(01 agente)</i><br><br>Secretária(o) escolar<br><i>(01 agente)</i><br><br>Fotógrafa(o)<br><i>(01 agente)</i> |                                                                          |

|                                                                                |                            |                                                                    |                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <b>Possui diploma de outro curso superior</b>                                  | Não (08 <i>agentes</i> )   | Sim - 02 <i>agentes</i> , sendo:<br><br>Cinema<br>Ciências Sociais | Dois simultaneamente (01 <i>agente</i> )<br><br>Não citou qual |
| <b>Estado de origem</b>                                                        | Goiás (09 <i>agentes</i> ) | Maranhão (01 <i>agente</i> )                                       | Brasília (01 <i>agente</i> )                                   |
| <b>Vive na cidade onde está localizado a universidade</b>                      | Sim (07 <i>agentes</i> )   | Não (04 <i>agentes</i> )                                           |                                                                |
| <b>Estudou língua inglesa no Ensino Fundamental de 1ª fase (1º ao 5º ano)?</b> | Sim (04 <i>agentes</i> )   | Não (07 <i>agentes</i> )                                           |                                                                |
| <b>Estudou língua inglesa no Ensino Fundamental de 2ª fase (6º ao 9º ano)?</b> | Sim (07 <i>agentes</i> )   | Não (04 <i>agentes</i> )                                           |                                                                |
| <b>Estudou língua inglesa no Ensino Médio (1º ao 3º ano)?</b>                  | Sim (07 <i>agentes</i> )   | Não (04 <i>agentes</i> )                                           |                                                                |
| <b>Já fez curso particular de línguas, para estudar a Língua Inglesa?</b>      | Sim (01 <i>agente</i> )    | Não (10 <i>agentes</i> )                                           |                                                                |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 2 - Identificação individual das/dos agentes

| <b>Pseudônimo</b> | <b>Identificação das agentes</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rachel            | Natural de Brasília, se identifica com o gênero feminino e tem 28 anos. Vive na cidade onde cursa Letras. Além desse curso, faz outra graduação simultaneamente e trabalha como professora de apoio. Estudou Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio e não fez curso particular para estudar a Língua. Sempre gostou muito de estudar inglês, mas tem dificuldade na pronúncia.                                                                                                           |
| Anne              | Anne tem 25 anos, do gênero feminino, é natural do Estado de Goiás e vive na cidade onde é ofertado o curso. Não trabalha no momento. Estudou Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, no Fundamental II e no Médio. Não frequentou escola particular de inglês. Ela avalia que o ensino de línguas é extremamente importante, mas tem-se um déficit muito grande de aprendizagem.                                                                                                                           |
| Tessa             | Nascida no Estado de Goiás, a agente não vive na cidade onde cursa a universidade. Se identifica com o gênero feminino, tem 19 anos e trabalha como secretária escolar. Estudou Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, no Fundamental II e no Médio e não estudou em escola particular de línguas. Ela conta que não gostava muito de estudar inglês, mas não tinha muitas dificuldades.                                                                                                                   |
| Patrick Star      | O agente tem 22 anos, se identifica do gênero masculino, natural do Estado de Goiás, não vive na cidade onde faz o curso de Letras. Trabalha como professor de apoio e estudou a Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, e não frequentou cursos particulares. Ele acredita que o ensino de inglês nas escolas da educação básica é importante para as crianças como forma de conhecer novas culturas.                                                                                   |
| Venefer           | A agente tem 25 anos, do gênero feminino, nascida no Estado de Goiás e vive na cidade onde está localizada a universidade. Atualmente, não trabalha. Estudou Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, e não frequentou cursos particulares. Ela diz que tem dificuldade com a língua e acredita que o ensino nas escolas regulares da educação básica é focado na gramática, deixando de lado a pronúncia, além de ter como intuito a preparação da/o aluna/o para o mercado de trabalho. |
| Renne             | Natural do Estado do Maranhão, Renne se identifica com o gênero masculino, tem 23 anos, vive na cidade onde estuda Letras e não trabalha atualmente. Ele estudou Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e no                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       | Ensino Médio. Nunca fez curso particular para estudar a Língua, e acha desafiador aprender a língua, pois tem dificuldade. Acredita que o curso de Letras tem como objetivo formar alunas/os críticas/os para atuar na sociedade, por isso, o ensino do inglês nessa graduação tem um papel importante para suas/seus alunas/os.                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Happy | Se identifica com o gênero feminino, tem 19 anos, nasceu e vive na cidade onde a universidade está localizada, atualmente não trabalha. Ela estudou Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Nunca fez curso particular para estudar a Língua. Ela conta que tinha interesse e gostava de estudar inglês, mas os métodos que as/os professoras/es utilizavam a desanimavam. No curso de Letras ainda tem dificuldade, mas considera o ensino bem melhor que nos outros níveis que estudou.                                                                                                          |
| Henry | Tem 20 anos, se identifica com o gênero masculino, natural do Estado de Goiás, não vive na cidade onde está localizada a universidade. É professor de Literatura e Arte e estudou a Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, no Fundamental II e no Médio. Ele afirma que nunca gostou e nem gosta de estudar inglês.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Mary  | A agente se identifica com o gênero feminino, tem 23 anos, é natural do Estado de Goiás e vive na cidade onde cursa Letras. Já fez faculdade de Cinema e trabalha como fotógrafa. Estudou a Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, no Fundamental II e no Médio, e é a única agente que frequentou um curso particular de Língua Inglesa, durante seis meses. Ela acredita que deveriam ser criadas formas mais atrativas para as/os alunas/os aprender inglês, que as/os incentive. Ela conta que o que prendia a atenção dela, e é o que ela sabe da língua inglesa, era assistir filmes e séries e/ou ler livros. |
| Sandy | Sandy é natural do Estado de Goiás, não mora na cidade onde realiza o curso de Letras, utiliza o transporte diário para ir para a cidade onde está localizada a Universidade. Se identifica com o sexo feminino, tem 49 anos e trabalha com limpeza. Estudou a Língua Inglesa somente no Ensino Médio. Ela diz que tem muita dificuldade para aprender a língua.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Borat | Com 55 anos, Borat é natural do Estado de Goiás e vive na cidade onde está localizada a universidade em que estuda. Ele se identifica com o gênero masculino e é professor no Ensino Médio. Estudou a Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, apesar de não ter frequentado uma escola particular de línguas, fez aulas de inglês no Centro de Línguas de uma unidade do Instituto Federal de Goiás (IFG).                                                                                                                                                                                         |

|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                      | Ele acredita que o ensino do inglês no ensino básico deveria ser focado na leitura, mas as/os estudantes ficam focados apenas no falar e, quando não conseguem, ficam desestimuladas/os.                                                        |
| Professor da disciplina <sup>5</sup> | Há 21 anos no Brasil, tem origem estrangeira. É professor titular da universidade e tem experiência na área de Linguística, com ênfase nas Línguas Inglesa e francesa. Vale destacar que a língua oficial de seu país de origem não é o inglês. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

### 1.5 Características da pesquisa desenvolvida

Esta pesquisa é de natureza qualitativa interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32), partindo do pressuposto de que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”. Acima de tudo, a compreensão da/o observadora/or está ancorada em seus próprios referenciais de sentido, de modo que ela/ele não se limita a relatar passivamente, mas participa ativamente da construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o caráter qualitativo privilegia a interpretação em detrimento da quantificação, interessando-se pelas leituras e interpretações que a/o pesquisadora/or faz do material empírico coletado. Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa que busca “entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), que, no caso deste estudo, corresponde ao de uma turma de Língua Inglesa de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública do interior de Goiás.

Essa compreensão dialoga com a Linguística Aplicada Crítica, que entende a pesquisa não como busca de verdades universais, mas como prática situada, engajada e atravessada pelas condições históricas, sociais e culturais em que se realiza. Nesse sentido, Moita Lopes (1994, p. 331) pontua que a pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada deve reconhecer “a linguagem como condição e solução”, pois é por meio dela que se constituem as práticas sociais e, ao mesmo tempo, se podem construir alternativas críticas de compreensão e transformação dessas práticas.

De forma convergente, Pennycook (1998; 2001) enfatiza que a pesquisa em Linguística Aplicada deve ser vista como uma prática crítica, capaz de problematizar as relações de poder,

---

<sup>5</sup> Como a princípio o professor não seria agente da pesquisa, não foi aplicado o questionário inicial com ele. Foram adicionadas informações ditas por ele em sala de aula, durante a realização da pesquisa, e de seu currículo na plataforma Lattes.

desnaturalizar discursos e abrir espaço para a construção de outros modos de significar o mundo. Para o autor, a investigação não se limita a descrever práticas de linguagem, mas assume um papel político, engajado na transformação social.

Como observa Silva (2016, p. 63), as pesquisas qualitativas vêm sendo aplicadas nas ciências da linguagem há algumas décadas, justamente porque novas concepções e necessidades investigativas exigiram modos distintos de produção de conhecimento. Esse deslocamento foi decisivo para ampliar a compreensão de questões que não poderiam ser explicadas por um paradigma positivista, de caráter dedutivo e submisso a uma noção restrita de observação e interpretação da realidade. A Linguística Aplicada Crítica, ao apoiar-se nesse movimento, reforça a ideia de que investigar a linguagem é, necessariamente, problematizar naturalizações, tensionar relações de poder e construir leituras críticas da complexidade do social.

Nessa direção, tensiona-se também o modo de fazer pesquisa na academia e busca-se horizontes metodológicos outros, pois como ressalta Rezende (2017), a metodologia é campo de disputa, que pode servir à reprodução de epistemologias hegemônicas ou constituir um *lócus* de enfrentamento à colonialidade do saber. Silvestre e Rosa-da-Silva (2022), com base em dissertações e teses orientadas por Rosane Pessoa no PPGLL/UFG, destacam três atitudes adotadas para enfrentar colonialidades e produzir metodologias outras em pesquisas no campo da Linguística Aplicada Crítica, que são: as relações entre as pessoas que constroem a pesquisa, que rompem o distanciamento hierárquico entre pesquisadora/or e participantes; os saberes acionados na construção da pesquisa, valorizando conhecimentos locais, ancestrais e contra hegemônicos; e espaço para afetividades e subjetividades, entendidas como constitutivas do processo de produção de conhecimento, em oposição à neutralidade positivista.

No desenvolvimento desta pesquisa senti esse tensionar, visto que a ideia inicial, como supracitado, era realizar uma pesquisa ação ao promover vivências de aulas de inglês a partir de uma perspectiva de Educação Linguística Crítica, e refletir com as/os discentes sobre a experiência. Contudo, devido à avaliação bimestral, que seria logo após o período da minha regência de aulas, optei por não mudar a metodologia das aulas, mas procurar, quando possível, atuar nas brechas (Duboc, 2017).

No entanto, acredito que consegui romper com o distanciamento hierárquico entre pesquisadora e agentes, visto que optei pelo uso rodas de conversa para a geração do material empírico que, como eu explico na próxima seção, aproximam mais as/os integrantes e reduzem o caráter formal da condução da pesquisa.

Além disso, outro entrave metodológico que enfrentei foi a presença do professor responsável pela disciplina em sala de aula. Comumente, no estágio docente da pós-graduação, especificamente do POSLLI, no qual eu desenvolvi a pesquisa de mestrado, na universidade na qual eu estagiei, quando a/o estagiária/o vai assumir a etapa de regência, a/o professora/or da disciplina se ausenta. No meu caso, o professor se manteve em sala de aula. Não sei se por curiosidade, se por preferir acompanhar a metodologia, se por saber que sou uma professora ainda em formação sem atuação em sala de aula, se por querer acompanhar as discussões; o fato é que a permanência dele em sala pode ter inibido as/os agentes de certo modo, mantendo uma hierarquia professor-alunas/os, mesmo não sendo ele a conduzir as aulas.

Acredito que as/os alunas/os podem ter ficado inibidas/os ou até mesmo com vergonha pela questão da hierarquização da sala de aula. Mesmo não conduzindo as aulas, o professor regente continuava a ser o professor oficial delas/es. Podem ter pensado: “e se eu falar algo ‘errado’; se eu falar algo que o professor não gostar/concordar e com isso ele me ‘marcar’”. Infelizmente, nesta minha vivência mais recente na graduação em Letras, assim como existia no meu primeiro curso (Jornalismo), mesmo na universidade, predomina em muitos casos a ideia de hierarquia entre alunas/os e professoras/es, na qual se estabelece que a professora/or sabe mais e pode me julgar e me avaliar pelas minhas manifestações/comportamentos em sala de aula.

Aliás, a presença do professor também inibiu a mim como professora estagiária e pesquisadora. Apesar de ter uma licenciatura em Letras, de estar no mestrado pesquisando sobre educação linguística, como mencionei acima, eu não tenho experiência de sala de aula e nunca atuei profissionalmente como docente de Língua Inglesa.

Então, como havia um nervosismo meu por assumir, pela primeira vez, uma sala de aula em um curso de graduação em Letras, com a presença do professor, que poderia de alguma forma estar me avaliando, houve essa inibição também da minha parte e um tensionamento a mais no meu fazer pesquisa. Contudo, ressalto aqui que em momento algum me senti constrangida pelo professor, que sempre foi muito solícito e gentil, inclusive contribuindo com as discussões na última roda de conversa.

## **1.6 Procedimentos para a geração de material empírico**

Durante meu período de regência de aulas com a turma, mesmo não desenvolvendo as aulas totalmente a partir de uma perspectiva de Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa, atuei pelas brechas (Duboc, 2017) para promover reflexões críticas e problematizações.

Segundo Duboc (2017), como docentes de línguas podemos ir além do proposto por materiais didáticos, por exemplo, ressignificando as aulas a partir de problematizações.

Nessa direção, mesmo utilizando atividades do livro didático adotado, fiz questionamentos. Por exemplo, quando fazíamos uma atividade do livro que trazia exemplo de diferentes “*English*”, mas abordava apenas o inglês Americano e Britânico, perguntei para as/os alunas/os: E o inglês falado oficialmente em tantos outros locais? Dentro do contexto, discutimos, ainda que brevemente, sobre a supremacia dos Estados Unidos e Inglaterra.

Uma outra preocupação da Educação Linguística Crítica é trazer a realidade das/dos estudantes para a sala de aula. Mastrella-de-Andrade (2018, p. 135) diz que “nossas práticas de uso da língua são indissociáveis de contextos”, então, para fazer sentido, é preciso associar ao que as/os alunas/os reconhecem. Nessa direção, em uma atividade simples do livro, que falava de restaurantes e comidas típicas de outros países, quase nenhuma/um aluna/o soube citar um prato italiano, ou alemão, por exemplo. Assim, mudei a atividade e perguntei sobre os restaurantes da cidade e quais elas/es preferiam e indicavam como bons. Esses são algumas das tentativas minhas que tive para atuar pelas brechas e provocar discussões relativas ao ensino de Língua Inglesa<sup>6</sup>.

O meu estágio teve duração de cerca de três meses, iniciado no fim do mês de março até o início de junho de 2024. Nesse período, realizei a aplicação dos dois questionários e as duas primeiras rodas de conversa. Posteriormente, no primeiro semestre de 2025, retornei à turma, que neste período cursava a disciplina Língua Inglesa V, com o mesmo professor, para a realização da roda de conversa final. Vale destacar que nem todas/os as/os onze discentes participaram de todas as etapas da pesquisa, pois houve quem faltou à aula no dia da realização de determinado procedimento.

Uma vez que esta pesquisa almeja seguir preceitos transgressores da Linguística Aplicada Crítica, a escolha pelo termo “material empírico” ao invés de “dados” se dá pelo fato de que “dados” vem de um paradigma positivista de pesquisa (Egido, 2024, p. 122). Nesse sentido, o termo material empírico “está em consonância com o que pesquisadores/as em estudos qualitativos, linguísticos e educacionais têm empreendido” (Egido, 2024, p. 123).

Dito isto, o principal procedimento para a geração de material empírico para esta pesquisa foi a realização das rodas de conversas. Sampaio, Ribeiro e Souza (2023) consideram a conversa uma prática metodológica para a investigação acadêmica, uma maneira diferente de pensar e fazer pesquisa.

---

<sup>6</sup> No Capítulo 4, eu explico melhor como se deu a atividade.

Nesse sentido, para a autora e os autores, a roda de conversa é:

Uma metodologia fora das previsões dos manuais metodológicos, das normas, das especificações científicas. Mas também e principalmente por isso, uma metodologia que devir a pesquisa, o encontro, a troca: não há como prever, de antemão, as questões que vão surgir, os objetivos, as discussões a serem tecidas. Assumir a conversa como metodologia significa, portanto, assumir que a investigação não tem objetivos fechados, mas interesses (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2023, p. 36).

Ela/Eles acrescentam ainda que “conversar abre possibilidades para interrogar modos autoritários e, muitas vezes, arrogantes de pesquisar” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2023, p. 34). Isto é, a conversa aproxima a/o pesquisadora/or da/o participante, pois quebra a autoridade que muitas vezes é atribuída àquela/e que conduz uma investigação.

Assim, neste estudo, foram realizadas três rodas de conversas com as/os agentes da pesquisa. Nas duas primeiras rodas, o docente responsável pela disciplina apenas assistiu, na última roda, que foi uma conversa sobre os resultados das minhas análises, ele participou das discussões.

O contato com a turma na qual foi realizada a pesquisa teve a duração de cerca de três meses, como já pontuado aqui. Nesse período, foi realizado o estágio docente, com as etapas de observação (cinco aulas), elaboração de atividades e planejamento, correção de atividades e regência de aulas (quatro aulas, sendo que na primeira aula houve a aplicação e correção de uma atividade solicitada pelo professor regente, então não foi possível realizar alguma ação relacionada à minha pesquisa). A geração do material empírico aconteceu em quatro etapas:

1. Aplicação do questionário de identificação das/dos agentes, juntamente com o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação na pesquisa;
2. Duas rodas de conversa com as/os estudantes sobre ensino de línguas e Educação Linguística Crítica, realizadas ao final de aulas minhas (período da regência), com duração de cerca de trinta minutos;
3. Aplicação do questionário sobre experiências vivenciadas em aulas de Língua Inglesa, conforme sugestão das/os agentes (explico mais logo abaixo);
4. Uma roda de conversa final, realizada após eu apresentar, com uso de slides, os resultados do meu estudo.

O questionário de identificação foi elaborado via *Google Forms* e enviado para as/os alunas/os responderem logo no primeiro contato meu com elas/es, no início do estágio na turma. Perguntas de cunho pessoal, idade, gênero, cidade de nascimento, cidade onde vive, trabalho, se estudou inglês no ensino básico e médio; se já frequentou alguma escola de idiomas; o que mais gostava e o que mais tinha dificuldade quando estudou a Língua Inglesa.

As duas primeiras rodas de conversa foram realizadas no último horário de aulas, após o intervalo, a partir das 21h, nelas discutimos ensino de Língua Inglesa, perspectivas críticas de educação linguística, desafios vivenciados como estudantes dessa língua, docência e temas correlatos. Nesses encontros, as/os agentes puderam compartilhar vivências, levantar questionamentos e elaborar reflexões de forma dialógica, rompendo com a lógica de entrevista direta e aproximando a pesquisa de uma prática colaborativa de produção de conhecimento. Como supracitado, a conversa aproxima a pesquisadora das/os agentes, pois diminui a autoridade que muitas vezes é atribuída àquela/e que conduz uma investigação.

A ideia era realizar mais uma roda de conversa após as aulas, mas, em diálogo com as/os alunas/os, elas/es sugeriram o uso de um questionário, alegando que poderiam refletir com mais calma antes de se expressarem. Tendo em vista que as/os agentes devem ser consideradas/os nas tomadas de decisões da pesquisa (Egido, 2024, p. 20), aceitei a proposta delas/es.

Este segundo questionário foi composto por três perguntas abertas, voltadas a entender as concepções das/dos alunas/os sobre o ensino de Língua Inglesa, não somente como estudantes da língua, uma vez que a pesquisa foi feita em uma disciplina de Língua Inglesa, mas também como possíveis docentes no futuro, já que com a licenciatura em Letras elas/es estariam habilitadas/os para ministrar aulas de inglês. As perguntas foram:

1. Para você, qual deveria ser o papel do ensino de Língua Inglesa? Explique.
2. Você considera importante aprender a Língua Inglesa? Por quê? Explique.
3. O que você acha importante ter na aula de Língua Inglesa? Quais práticas deveriam ser realizadas?

As questões foram elaboradas de forma aberta para permitir que as/os agentes expressassem suas percepções, valores e expectativas em relação à Língua Inglesa e ao seu ensino, sem limitar suas respostas a categorias previamente determinadas. Como defendem Flick (2009) e Minayo (2012), perguntas abertas em pesquisas qualitativas possibilitam a

emergência de sentidos que não poderiam ser previstos pela/o pesquisadora/or, oferecendo maior espaço para a voz das/os participantes. O questionário foi respondido em sala de aula, e as/os alunas/os levaram de 20 a 30 minutos para respondê-lo. Neste dia, estavam presentes as/os onze agentes.

Acredito que os instrumentos usados possibilitaram a construção de um *corpus* plural e situado, que responde ao caráter crítico e qualitativo da pesquisa, que busca captar não apenas respostas diretas, mas também sentidos negociados, tensões e posicionamentos emergentes no processo de formação docente (Denzin; Lincoln, 2006).

Essa escolha metodológica está em sintonia com a perspectiva crítica, uma vez que a roda de conversa se constitui como espaço de horizontalidade, reduzindo a assimetria entre a pesquisadora, eu, e as/os agentes. Além disso, a devolutiva da pesquisa, apresentada às/aos agentes após a construção das minhas análises, foi uma escolha importante. Os trechos dessas devolutivas foram incorporados ao material empírico, pois revelam como as/os agentes interpretam, confirmam ou tensionam as leituras feitas por mim. Trata-se de uma prática metodológica ética, defendida por autoras/es da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006b; Merlo; Fonseca, 2020), já que reconhece os sujeitos da pesquisa como coautoras/es do conhecimento produzido.

Esses procedimentos não apenas sustentam as análises, mas também materializam a opção epistemológica por uma pesquisa indisciplinar e transgressiva (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006a), na qual o *corpus* é entendido não como um dado fixo e neutro, mas como produção situada, marcada pela interação e pelo compromisso ético-político com as vozes participantes.

### **1.7 Procedimentos para a análise do material empírico**

Para a análise dos questionários (de questões abertas), identifiquei categorias e padrões recorrentes nas respostas. As rodas de conversa foram transcritas na íntegra, com registro de pausas, ênfases e outras marcas relevantes da fala; trechos inaudíveis foram assinalados. Em seguida, organizei todo o material em categorias analíticas que orientaram a interpretação à luz do referencial teórico.

Ao delinear os procedimentos metodológicos desta pesquisa, foi necessário reconhecer que toda escolha metodológica está atravessada por posicionamentos teóricos e ideológicos. Não há neutralidade no ato de pesquisar, pois cada decisão, desde a seleção das/os participantes

até a definição dos instrumentos, implica uma forma de olhar para a realidade e, consequentemente, uma maneira de construir conhecimento sobre ela.

Assim, ao optar por rodas de conversa e acatar a sugestão do questionário, busquei alinhar meu percurso metodológico aos princípios da Linguística Aplicada Crítica, privilegiando a escuta, o diálogo e o reconhecimento das vozes das/os agentes como centrais no processo investigativo.

Outro ponto importante diz respeito ao papel da/do pesquisadora/or nesse processo. Longe de assumir uma posição de distanciamento, compreendi meu envolvimento como parte constitutiva da pesquisa. Isso significa reconhecer que minhas próprias experiências, inquietações e perspectivas influenciaram as análises e interpretações aqui apresentadas.

Ao assumir essa postura, busquei tornar o processo mais transparente, reforçando a ideia de que a pesquisa é também um espaço de encontro e de co-construção de sentidos, no qual pesquisadora e participantes aprendem mutuamente. Essa escolha metodológica, portanto, reafirma o compromisso com uma investigação ética, crítica e sensível ao contexto em que se insere.

## **1.8 Ética na pesquisa**

O processo ético é essencial para toda pesquisa acadêmica. Contudo, o conceito do que é ético em pesquisas pode apresentar variações, a depender da linha de estudos que o trabalho é fundamentado. Entretanto, é imprescindível a conduta ética.

Neste estudo, segui algumas medidas da “ética tradicional”, assim denominada por Egido (2024, p. 82). Se apoiando em outras/os autoras/es, o autor diz que esta pode ser compreendida como “[...] referindo-se aos procedimentos éticos [propostos pelos] comitês de ética em pesquisa, baseados em princípios gerais de ética, que também são incorporados em códigos de conduta profissionais” (Kubanyiova, 2008, p. 504 apud Egido, 2024, p. 83).

Nessa direção, submeti esta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, via Plataforma Brasil. O Comitê analisador foi o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG), que é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/Conselho Nacional de Saúde (CONEP/CNS). O Parecer Consubstanciado do CEP tem o número 7.097.643.

Como requisitos para aprovação no CEP/UEG, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e anexado à Plataforma Brasil. O termo também

foi entregue, lido, explicado e assinado, em duas vias, por todas/os as/os agentes, que concordaram em fazer parte da pesquisa.

Porém, além desses procedimentos éticos tradicionais, existem os que Egido (2024) denomina de “emancipatórios”:

(...) essa acepção [ética emancipatória] é centrada no retorno do/a pesquisador/a aos/às participantes, seja com os dados (e.g., CAMPOS, 2017), com as análises (e.g., EGIDO, 2019; D’ALMAS, 2016) ou com o relato de pesquisa na íntegra (e.g., SENEFFONTE, 2018). Essa prática de compartilhamento tem como propósito a diminuição da assimetria entre os indivíduos envolvidos na agenda da pesquisa, bem como a oportunidade de criar instâncias de aprendizado a todos, por meio de diálogos. (Egido, 2024, p. 91).

Para alcançar esses objetivos, Egido (2024, p. 90), assim como outras/os autoras/es, diz que a ética tradicional não é suficiente, por isso, o surgimento de novos procedimentos e denominações éticas. Nesse sentido, para exercer a ética emancipatória nesta pesquisa, o retorno às/aos agentes aconteceu com o compartilhamento e discussão das análises na roda de conversa final.

Corroborando com isso, Merlo e Fonseca (2020, p. 44) dizem que com o exercício da ética, as/os pesquisadoras/es também aprendem com o contexto estudado:

A responsabilidade ética diante do contexto pesquisado nos permite não somente reconhecer e legitimar os olhares, as vozes e os conhecimentos locais, mas também aprender com e a partir deles. Deste modo, ao nos relacionarmos com o contexto pesquisado, a ética se coloca como responsabilidade diante do outro, como forma de reconhecer e preservar sua alteridade e suas parcialidades.

Assim, esta pesquisa se desenha, em relação à ética, no entendimento de que “a ética burocrática e a ética emancipatória são complementares” (Egido, 2024, p. 82). Além dessas duas dimensões, senti, ao longo do trabalho, a necessidade de refletir sobre uma ética que também é afetiva. Estar junto das/dos agentes, ouvir suas experiências, perceber suas dificuldades e conquistas exigiu de mim um cuidado que ultrapassa a formalidade dos documentos oficiais. É uma ética do encontro, em que a escuta atenta e o respeito ao ritmo e à voz das/dos agentes se tornaram fundamentais. Esse exercício me fez compreender que a pesquisa acadêmica é, antes de tudo, uma relação humana, que deve ser conduzida com responsabilidade, afetividade e sensibilidade.

Outro aspecto que considero importante destacar é a ética do cuidado na devolutiva. Ao compartilhar os resultados com as/os agentes, não se tratou apenas de entregar uma versão escrita, mas de pensar como esse retorno pode contribuir para a formação delas/es. Entendo que devolver a pesquisa é também uma forma de devolver reconhecimento, de legitimar as histórias que me foram confiadas e de mostrar que o conhecimento produzido não é apenas sobre, mas com as pessoas que participaram do processo.

Por fim, penso que a ética em pesquisas no campo da Linguística Aplicada Crítica precisa ser entendida como compromisso político. Não basta cumprir exigências normativas, é necessário reconhecer que a pesquisa interfere na vida das pessoas. Ao assumir esse posicionamento, busco reforçar que pesquisar é também um ato de corresponsabilidade: corresponsabilidade com as/os agentes, com a universidade, com a comunidade e com a sociedade em que estamos inseridas/os. Esse olhar ampliado fortalece a ideia de que a ética não é apenas uma etapa burocrática, mas um princípio que deve atravessar toda a prática investigativa.

Ainda como parte da prática investigativa, no próximo Capítulo, discorro algumas teorizações sobre diferentes concepções de língua/linguagem e apresento um percurso histórico dos estudos linguísticos. Em seguida, dialogando com o material empírico, evidencio as concepções que as/os discentes tendem a ter da Língua Inglesa.

## **CAPÍTULO II**

### **CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/ LÍNGUA INGLESA**

Neste capítulo abordo algumas teorizações sobre diferentes concepções de língua/linguagem e apresento, em linhas gerais, um percurso histórico dos estudos linguísticos desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais, com ênfase na Linguística Aplicada Crítica, orientada à justiça social. A retomada desse caminho é importante para entendermos as transformações que concepções e perspectivas linguísticas sofreram, influenciadas pelos ideais e estudos da sociedade de cada tempo.

Em seguida, dialogando com o material empírico, evidencio que as/os discentes tendem a ter concepções utilitaristas e pragmáticas da Língua Inglesa, muitas vezes sem percepção da existência de diferentes concepções de língua e de ensino, cenário influenciado por globalização, mercantilização do inglês e racionalidades neoliberais.

#### **2.1 Concepções de língua/linguagem**

Se pensarmos no papel social da língua e da linguagem fica difícil explicar brevemente a relevância intrínseca à atividade humana. Segundo Saussure (1995), a língua é um fato social no sentido de ser um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social.

As concepções de língua e linguagem foram construídas ao longo do tempo e dos estudos linguísticos, e também foram se transformando. Não se trata apenas de mudanças teóricas, mas de diferentes modos de compreender como os sujeitos se relacionam, constroem sentidos e produzem identidades no e pelo uso da linguagem. Assim, cada concepção revela também uma visão de sociedade, de sujeito e de ensino, refletindo disputas epistemológicas e ideológicas que atravessam o campo da linguagem.

De modo geral, é possível identificar três grandes perspectivas sobre a língua: (1) linguagem como expressão do pensamento; (2) linguagem como instrumento de comunicação e (3) linguagem como forma de interação (Geraldi, 1984). A primeira, de caráter mais tradicional, concebe a língua como instrumento de representação do pensamento e como um conjunto de normas estáveis, cuja função principal seria garantir a preservação de uma forma

considerada “correta”. Essa visão se manifesta fortemente no ensino escolar, por meio da valorização da gramática normativa e da padronização linguística.

Segundo Travaglia (1996, p. 21), nesta concepção de linguagem as pessoas não se expressam bem porque não pensam, pois, para essa vertente, a enunciação não é afetada pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem o contexto social em que acontece. Possenti (1997, p. 64) diz que nesta concepção são consideradas as gramáticas cujo conteúdo corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas. Nessa concepção, os indivíduos são ensinados a falar e a escrever “corretamente”, desse modo, aquelas/es que não seguem tais regras são considerados incapazes de aprender.

A segunda concepção entende a língua como um sistema de signos em funcionamento, enfatizando sua organização interna e as relações entre seus elementos, sendo que o código precisa ser dominado pelas/os falantes, para que haja comunicação. Nela, a língua é constituída de um conjunto de signos que combinam entre si, seguindo regras. A partir da teorização dessa perspectiva, a ênfase dos estudos linguísticos recai sobre a estrutura e o funcionamento do sistema linguístico, deslocando o foco do uso concreto para a análise descritiva e formal. Logo, possui raízes na linguística estruturalista, fundamenta por Saussure (1995), em sua obra: *Curso de Linguística Geral*.

Nessa vertente, a variedade padrão da língua é o instrumento usado para transmitir a mensagem. Assim, surgem as chamadas gramáticas prescritivas e/ou descritivas, que têm principal função descrever as línguas como são faladas, sendo a elaboração dessas gramáticas baseada nas observações da língua em uso. Esta concepção de linguagem norteou a prática pedagógica de professoras/es até a década de 90.

Por fim, a terceira concepção, mais contemporânea, concebe a língua como prática social, marcada pela interação, pela historicidade, pela ideologia e pelas condições de produção. Nessa visão, a linguagem não é apenas meio de comunicação, mas, espaço de disputa de sentidos e de constituição de subjetividades, estando intrinsecamente ligada às relações de poder. Bakhtin aparece como o principal nome que fundamenta esta vertente da língua.

Além de defender que a língua é viva (dinâmica), o autor, com o conceito interacionista, defende que a linguagem é um produto da interação social e que toda enunciação é uma resposta a enunciados anteriores, em um diálogo contínuo (Bakhtin, 2003). Nesse sentido, seguindo as análises bakhtinianas, a linguagem como interação social considera que a outra pessoa desempenha papel fundamental na constituição do significado da comunicação.

Essas diferentes formas de conceber a língua têm implicações diretas para o ensino. Enquanto a perspectiva normativa tende a priorizar a correção e a homogeneidade, a visão

estrutural enfatiza o domínio de regras e regularidades do sistema, e a concepção social abre espaço para o reconhecimento da diversidade linguística e para a problematização de como os discursos circulam e produzem efeitos no mundo. Destaco aqui, que esta última corrobora com a problematização e reflexões que a Linguística Aplicada Crítica propõe para os estudos da linguagem.

Nesse viés, compreender as concepções de língua não é apenas uma questão teórica, mas um passo necessário para refletir sobre os processos de educação linguística. As concepções de língua/linguagem, ao mesmo tempo em que se constituem como construções teóricas, também revelam diferentes modos de compreender a sociedade, o sujeito e o ensino. Essas visões não surgem isoladas, mas estão vinculadas ao contexto histórico, filosófico e científico de cada época.

Portanto, conhecer o percurso dos estudos linguísticos ao longo do tempo é fundamental para situar como tais concepções se consolidaram, se transformaram e influenciaram diretamente as práticas educativas.

## **2.2 Estudos linguísticos no decorrer dos tempos**

Ao longo da história, diferentes concepções de língua e linguagem têm sido elaboradas pelas/os estudiosas/os para explicar a natureza e o funcionamento dos fenômenos, refletindo o contexto intelectual e científico de cada época. Conhecer e compreender essas concepções não apenas permite entender a evolução do pensamento linguístico, mas também auxilia na análise das práticas de ensino e dos diversos contextos linguísticos.

Na Antiguidade Clássica, especificamente na filosofia grega, a linguagem era abordada como instrumento de representação e expressão do pensamento. Filósofos como Platão e Aristóteles contribuíram para os estudos dessa perspectiva, de base filosófica, que consolidou a visão da língua como veículo de ideias. De acordo com Bagno (2001), já na Antiguidade havia uma preocupação com a preservação de uma suposta forma “pura” da língua. Segundo ele, havia um esforço de “preservar na maior ‘pureza’ possível a língua grega” (Bagno, 2001, p. 15).

Na Idade Média e na Modernidade, a língua era vista como um conjunto estável de normas a serem seguidas, privilegiando o estudo da forma correta de falar e escrever. Essa abordagem moldou o ensino gramatical por séculos. Altman (2012) observa que essa tradição se consolidou e foi legitimada ao longo do tempo, enfatizando a manutenção de regras prescritivas e a continuidade normativa na história da linguística.

A partir do século XIX, a língua também passou a ser concebida como organismo vivo, sujeito a transformações no tempo, o que propiciou os estudos comparativistas e filológicos da língua. Essa abordagem inaugurou uma perspectiva científica nos estudos da linguagem, deslocando o foco do normativo para o descritivo.

No início do século XX, Saussure, com seus estudos que culminaram no supracitado *Curso de Linguística Geral*, propôs uma ruptura com a tradição histórica, defendendo a análise sincrônica da língua. No *Curso de Linguística Geral*, Saussure definiu a língua (*langue*) como um sistema autônomo de signos, distinto da fala (*parole*). Para ele, a língua é um produto social da faculdade de linguagem, composto por convenções compartilhadas por uma comunidade, enquanto a fala corresponde ao uso individual e concreto dessas convenções em situações específicas. Para o linguista, “A língua é um todo por si e um princípio de classificação. Nada existe fora do sistema” (Saussure, 1995, p. 20). A partir de seus estudos, foram consolidadas as bases do estruturalismo, linha de estudo que influenciou a partir de então os estudos modernos da língua e da linguagem.

A partir da década de 1960, abordagens funcionalistas, como a de Halliday, enfatizaram o papel social e comunicativo da língua. Halliday (1994) desenvolveu a linguística sistêmico-funcional, entendendo a língua como um sistema de escolhas que possibilita a construção de significados em contextos específicos. O autor afirma que “a língua é um recurso para criar significado. É através dela que construímos uma interpretação da experiência e estabelecemos relações sociais” (Halliday, 1994, p. 13).

Dessa forma, sua proposta rompe com a visão estruturalista de língua como sistema fechado, ao concebê-la como prática dinâmica e funcional, indissociável dos contextos em que circula. Segundo Halliday (1994), a linguagem deve ser vista como um sistema de escolhas que os falantes mobilizam para agir no mundo.

Pensando na língua como ação, autores como Austin e Searle, na Teoria dos Atos de Fala, conceberam a língua como forma de ação, e não apenas de descrição do mundo. A Teoria dos Atos de Fala marca uma virada paradigmática ao entender que “falar é fazer”, ou seja, que a linguagem atua no mundo. Souza Filho (2021) destaca a relevância dessa proposta ao afirmar que a teoria de Austin representa o desenvolvimento de uma filosofia pragmática da linguagem (Souza Filho, 2021, p. 221).

Na mesma perspectiva, Grice, com a teoria das implicaturas conversacionais, destaca o papel do contexto e da cooperação na interpretação. Esse estudo reforçou a importância do uso efetivo da língua nas interações.

Ainda no século XX, Bakhtin (2003) concebeu a língua como prática social e histórica, sempre atravessada por relações de poder e ideologia. Para Bakhtin, todo enunciado é dialogicamente construído, respondendo a discursos anteriores e antecipando respostas futuras. Bakhtin (2003) afirma que todo enunciado se constitui a partir de outros, situando-se em uma cadeia comunicativa maior. Segundo o autor,

Todo enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (Bakhtin, 2003, p. 297)

Ainda pensando a língua como prática social, Vygotsky (2001) enfatizou a função mediadora da linguagem no desenvolvimento cognitivo e cultural. Ele defende que é por meio da linguagem que o sujeito internaliza práticas sociais e transforma sua atividade mental. Para Vygotsky, “o pensamento se desenvolve na base da linguagem, e a linguagem organiza o pensamento, transformando-o em consciência” (Vygotsky, 2001, p. 114). Dessa forma, a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, mas condição essencial para a constituição das funções psicológicas superiores, permitindo a articulação entre o plano individual e o coletivo.

Na segunda metade do século XX, a análise do discurso de linha francesa, representada por Pêcheux e, no Brasil, por Orlandi, aprofundou a compreensão da língua como atravessada pela ideologia. Nessa perspectiva, o sentido não está apenas na estrutura linguística, mas nas condições históricas e sociais de produção dos enunciados.

De acordo com Pêcheux (1990), não é possível compreender os enunciados fora de suas condições de produção, já que todo dizer é atravessado pela história e pela ideologia. Ele afirma que “Não há enunciado que não seja produzido em determinadas condições; as condições de produção são constitutivas do próprio enunciado” (Pêcheux, 1990, p. 77). Dessa forma, o discurso não pode ser reduzido a um conjunto de frases isoladas, mas deve ser entendido em sua relação com formações discursivas e ideológicas que o sustentam.

Entre os anos 1950 e 1970, preocupando-se com a aplicação de teorias linguísticas para resolver questões educativas, socioculturais e comunicacionais, surgem os estudos da Linguística Aplicada, voltados principalmente para problemas práticos de ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Moita Lopes (2006b, p. 13), “a Linguística Aplicada é um campo de estudos que se ocupa dos problemas da linguagem na educação, na comunicação

e na sociedade, mobilizando conceitos e métodos de várias áreas da linguística para oferecer soluções práticas”.

Mais recentemente, a partir da década de 1980, surgem os Estudos Críticos da Linguagem, especialmente com a Análise de Discurso Crítica (ADC), representando uma ampliação das concepções sociais da língua. Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como prática social indissociável das relações de poder, ideologia e identidade. Fairclough (2001, p. 91) destaca que “a linguagem é uma prática social que não apenas reflete, mas constrói as relações de poder e ideologia”, evidenciando o papel ativo dos discursos na manutenção ou transformação da ordem social.

Magalhães (2005, p. 16) diz que a Análise de Discurso Crítica objetiva “mostrar como os textos participam da construção das relações sociais, especialmente as relações de poder e ideologia”. Nesse sentido, a linguagem sempre é articulada com questões sociais e ideológicas.

Surgindo como uma extensão dos Estudos Críticos da Linguagem e da Linguística Aplicada, nos anos 1990 e 2000, aparece a Linguística Aplicada Crítica (LAC) que, como mencionado anteriormente neste trabalho, desloca o foco da descrição teórica para a intervenção situada, mobilizando perspectivas críticas para analisar e transformar práticas educacionais, sociais e políticas, com atenção às relações de poder, à desigualdade e à justiça social.

Um dos pioneiros da Linguística Aplicada Crítica, Pennycook (2001) propõe uma Linguística Aplicada que questiona as suposições normativas da disciplina. Ele enfatiza a necessidade de uma prática que se conecte a questões sociais e políticas, como gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso. Pennycook (2001, p. 10) afirma que “a Linguística Aplicada Crítica é mais do que apenas uma dimensão crítica adicionada à Linguística Aplicada: envolve um ceticismo constante, uma constante problematização das suposições normativas da Linguística Aplicada”.

No Brasil, Moita Lopes traz a ideia de uma Linguística Aplicada Indisciplinar, que busca romper com as fronteiras disciplinares rígidas e adotar uma abordagem mais flexível e crítica. Ele propõe, por exemplo, que a Linguística Aplicada deve ser comprometida com a transformação social (Moita Lopes, 2006a, p. 13).

Nesse cenário da Linguística Aplicada Crítica a língua é concebida como prática social multimodal, translíngua, culturalmente situada e politicamente implicada, por meio da qual se disputam sentidos, identidades e formas de vida. Nessa direção, justifica-se uma educação linguística que seja orientada à leitura do mundo, à promoção de justiça social e ao enfrentamento de hierarquias linguístico-culturais (Ferraz, 2024).

A trajetória das concepções de língua evidencia que não existe uma definição única e definitiva, e nem um percurso linear. Cada entendimento de língua reflete não apenas mudanças teóricas, mas também transformações culturais, epistemológicas e políticas. Do instrumento lógico à prática social, a língua foi concebida ora como sistema fechado, ora como processo vivo e dinâmico. Entender essas perspectivas é fundamental para compreender a complexidade do fenômeno linguístico. Além disso, é importante compreender que diferentes concepções de língua podem habitar o mesmo tempo, espaço e até mesmo pessoas. Assim como nossas identidades são fluidas (Silva; Hall; Woodward, 2014), nossas concepções também são.

### 2.3 Concepções de Língua Inglesa das/os agentes

Após as análises do material empírico da pesquisa, pude apontar indícios das concepções de Língua Inglesa das/dos agentes, relacionando com as práticas de ensino e os diversos contextos linguísticos que emergem das relações delas/es.

Abaixo, alguns trechos de falas das/os agentes quando discutimos, na primeira roda de conversa, sobre conceitos, definições e/ou concepções que elas/es definem sobre língua e Língua Inglesa:

A primeira coisa que eu penso quando se fala em língua é a comunicação, forma de comunicação. No âmbito atual, pra cada um de nós não faça tanta falta [a língua inglesa], mas assim, a gente tá buscando estar em lugares que vão ter pessoas não só daqui do Brasil, mas de outros lugares que possa fazer falta futuramente. (Tessa - Roda de conversa 1, 2024)

Sim, pensando na Língua inglesa, as vezes além de você comunicar... você precisa... hoje o inglês está em qualquer área. Entendeu? Então muitas vezes você precisa saber o básico de um significado pra saber que que é aquilo, porque querendo ou não tem alguma coisa em inglês, senão você fica perdido com coisas que são simples... (Anne - Roda de conversa 1, 2024)

Assim, sobre essa perspectiva que eu estou falando... às vezes a gente achar que não precisa aprender o inglês... mas assim não é nem tanto pelo o outro, em saber comunicar com o outro, assim como a Anne falou, é mais pela gente mesmo. A gente tá o tempo inteiro conectado na internet, gente, as vezes você não sabe uma coisa básica, tem uma frase ali falando pra você o que você deve fazer, alguma orientação e você não sabe! Pelo menos o básico, principalmente para o conhecimento próprio da gente mesmo é importante. Para gente saber pelo menos a identificar o que dizendo ali. Igual a Anne falou, tem muitos lugares que são as coisas em inglês, quem souber pelo menos o mínimo... (Tessa - Roda de conversa 1, 2024)

Pra mim, eu penso em idioma. (Henry - Roda de conversa 1, 2024)

Nesses excertos, analiso que as/o agentes entendem a língua como instrumento de comunicação, a segunda perspectiva de comunicação que apresentei no item acima neste texto, no qual o código precisa ser dominado pelos falantes, para que haja comunicação. Henry (Roda de conversa 1, 2024) é enfático ao ligar a língua como definição de idioma, reportando-se somente à fala, sem destacar outros aspectos que um idioma apresenta.

Ainda descrevendo a língua como comunicação para saber falar, Anne diz: “muitas vezes você precisa saber o básico” (Anne - Roda de conversa 1, 2024). Nesse contexto, e lembrando do desenvolvimento da pesquisa, acredito que as/o agentes dão ênfase à estrutura e ao funcionamento do sistema linguístico, buscando aprender as normas e regras, o que conecta as falas delas também à concepção tradicional da língua, que privilegia o estudo gramatical “Para gente saber pelo menos a identificar o que dizendo ali” (Tessa - Roda de conversa 1, 2024). A seguir, destaco outra fala:

Quando eu penso em língua, eu penso em cultura. Aprender inglês não é pra você ser professor necessariamente, é pra se comunicar... é questão de cultura... eu por exemplo na minha área eu leio muita coisa, vejo muita coisa relacionada a minha área em inglês... especificamente de um campo, demorou de três a quatro anos para uma informação da área chegasse, porque estava em inglês.. questão profissional. (Borat - Roda de conversa 1, 2024)

O agente Borat (Roda de conversa 1, 2024) foi o único das/dos agentes que fez uma associação de língua à cultura, ainda que não tenha desenvolvido mais sobre essa relação e não tenha destacado aspectos culturais voltados para a prática social, relacionando língua, interação e cultura. Ao dizer que “é pra se comunicar, questão de cultura” entendo que o agente até pensa na interação social pela fala, mas considerando apenas a comunicação, o entendimento, o conhecimento, e não a troca social e cultural.

Ainda trago para a análise outras pontuações das/dos agentes. Quando perguntei a elas/eles sobre a importância de se aprender a Língua Inglesa, pedindo para todas/os se considerarem estudantes e possíveis futuras/os professoras/es da língua no Brasil, algumas/uns agentes responderam:

O ensino de língua inglesa no Brasil deve preparar os alunos para o mundo globalizado, oferecendo acesso a oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais. Para mim, o inglês é responsável por abrir inúmeras portas tanto no campo profissional, quanto no pessoal [por isso é importante aprender] (Mary - Questionário 2, 2024)

[Aprender inglês é importante], pois o inglês está presente diariamente no nosso dia a dia, em inúmeras situações, como: desde a identificação nos banheiros “women”, “Men”, até uma reunião de negócios. A língua inglesa é considerada uma “língua universal”. (Anne - Questionário 2, 2024)

Acho muito importante [aprender a língua], tanto para aquisição de conhecimento, como se ter outro idioma. Conhecimento nunca é demais, e sendo um conhecimento em inglês, é ainda mais vantajoso. Sem contar que é super elegante ser bilíngue. Acredito que [aprender a Língua Inglesa] pode abrir portas, pois, muitos de nós sonhamos ir para outro país, e a língua inglesa é uma língua universal (no modo que quase todo país é falada) (Henry - Questionário 2, 2024)

É importante porque ultimamente a língua inglesa se manifestou muito no Brasil, isso quer dizer o uso no computador, remédios importados, nomes científicos... porque na verdade a língua inglesa é a segunda língua (a língua franca) (Sandy - Questionário 2, 2024)

Percebo que ao ligar a Língua Inglesa ao ensino, prevalece entre as/os agentes concepções tradicionais da língua, relacionando à estrutura e ao funcionamento “prático” da língua, com vistas à comunicação e ao entendimento. Elas/eles ainda direcionam-se a oportunidades que a aprendizagem da língua pode trazer.

Outros estudos também apontam seus resultados nessa direção. Por meio do Estado da Arte, ao revisitar investigações acadêmicas que se propuseram a analisar concepções de língua/linguagem no âmbito educacional, encontrei a tese de Oliveira (2022), que se propôs a analisar as concepções de língua trazidas pelo novo documento curricular da Rede Estadual de Goiás (DC-GO), para a área de Língua Inglesa, e investigar como professoras/es de inglês e elaboradoras/es do currículo significam tal proposta em se tratando do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Como resultados, falando especificamente do que a autora chama de “crenças” das/dos professoras/es participantes, Oliveira (2022) constatou que elas/eles apresentam convergências e divergências sobre o DC-GO e sobre ensinar e aprender a Língua Inglesa em contexto de escola pública. Além disso, as/os participantes apresentam concepções mais tradicionais, baseadas no ensino aprendizagem por meio de regras, vocabulário e tradução. Consequentemente, a pesquisadora analisa que essas/es professoras/es agem de forma a rejeitar pressupostos do ensino por meio de gêneros textuais/discursivos, conforme orienta o DC-GO, visto que esses tipos de gêneros exigem uma outra concepção sobre o que é língua, ensinar e aprender.

Apesar de ter tido como participantes professoras/es já graduadas/os, diferentemente desta pesquisa, que teve como agentes licenciandas/os de Letras, os resultados são similares no que diz respeito ao predomínio de concepções de língua e linguagem com perspectivas mais tradicionais. Nesse sentido, Oliveira (2022) salienta em suas análises sobre a necessidade de formação continuada para professoras/es, com vistas a leva-las/os a conhecerem o viés crítico e refletirem sobre suas propostas.

Indo em sentido contrário, Pessoa e Bastos (2017), ao problematizarem sentidos sobre língua/linguagem construídos pelas/os discentes de uma disciplina do curso de graduação em Letras-Inglês, da Universidade Federal de Goiás, evidenciaram que as/os estudantes demonstraram uma compreensão para além do tratamento da língua como sistema. Na atividade final da disciplina, elas/es apresentaram temas que desafiam uma concepção tradicional de língua abstrata, homogênea e pura, que está refletida nas gramáticas e nos dicionários.

Para além, Pessoa e Bastos (2017) consideraram que houve um movimento no sentido de as/os discentes perceberem que as questões linguísticas estão intimamente relacionadas a questões de poder e que afetam intimamente a construção das subjetividades e do mundo social. A autora e o autor, em suas análises, refletem que é preciso buscar formas de reconhecer e enfrentar as diferenças linguísticas e sociais.

Com um perfil diferente de participantes, Prado (2019) analisou concepções de linguagem e de Língua Portuguesa na perspectiva de alunas/os da educação básica, especificamente, do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, de três escolas do município de Contagem-MG. Nesse estudo, apesar de o enfoque ser a Língua Portuguesa, os resultados foram similares ao desta pesquisa, visto que as análises de Prado (2019) indicam que na Educação Básica convivem concepções mais tradicionais da língua, contudo, atreladas a uma concepção mais atual centrada na interação.

Aqui reflito sobre a ligação entre o ensino básico e o ensino superior: se futuras/os professoras/es em formação apresentam concepções tradicionais de língua/linguagem, e se isso não for quebrado na graduação e nos demais cursos de formação, consequentemente, as/os futuras/os alunas/os da educação básica terão professoras/es que trabalham com essa tradicionalidade da língua. Nesse sentido, se revela a necessidade e a importância de se trabalhar o viés crítico com docentes, aquelas/es em formação e também aquelas/es que já estão em sala de aula, com vistas a quebrar a reprodução e a manutenção de perspectivas tradicionais de língua e linguagem.

Voltando aos resultados da presente pesquisa, conectada às concepções tradicionais, observo que a maioria das/dos agentes apresentou uma concepção neoliberal sobre a Língua Inglesa, visto que algumas/uns falam em “preparação para o mundo globalizado”; outras/os mencionam o inglês com a “Língua Universal”. Lopes (2020, p. 28) traz em suas reflexões uma problematização acerca da hegemonia da Língua Inglesa:

(...) o neoliberalismo contribuiu, significativamente, para a manutenção do espaço privilegiado no qual o inglês se estabeleceu. Por se tratar de uma língua de presença massiva no meio tecnológico, tornou-se a língua da educação neoliberal. Assim, todo o privilégio dado ao inglês reverbera o possível apagamento de outras línguas, como por exemplo, o francês (que já não faz parte das disciplinas presentes no currículo do ensino regular), afinal, a língua francesa não recebe o status de língua mundial dos negócios (Lopes, 2020, p. 28).

Para o autor, a Língua Inglesa é a “mais falada”, pois foi estimulada por uma prática neoliberal, visando fins mercadológicos.

Almeida (2020, p. 31) considera que a hegemonia do inglês está relacionada à mercadorização da língua, que é um fenômeno, segundo ela, complexo. A autora analisa que “o inglês passou por distintas fases de expansão articuladas aos processos históricos de missão civilizatória, de expansão territorial, de industrialização, de modernização e de globalização contemporânea” (Almeida, 2020, p. 44).

Na Figura 1 a seguir, a estudiosa traz as políticas expansionistas do inglês:

Figura 1 - Abordagens de políticas expansionistas do inglês

| Políticas expansionistas do inglês | Representações do inglês e orientações para seu ensino-aprendizagem                                                                                                                                                        |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Celebração colonial                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação: O inglês é visto como uma língua inerentemente útil.</li> <li>• Orientação: Ensino da língua inglesa como uma missão civilizatória.</li> </ul>                     |
| Imperialismo linguístico           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação: Há uma homogeneização e destruição de outras línguas e culturas.</li> <li>• Orientação: Ensino da língua inglesa com moderação e limitações.</li> </ul>            |
| Liberalismo <i>laissez-faire</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação: O inglês é uma ferramenta funcional para objetivos pragmáticos.</li> <li>• Orientação: Ensino da língua inglesa para qualquer um que quiser aprendê-la.</li> </ul> |
| Hibridismo linguístico             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação: Línguas e culturas modificam-se e adaptam-se em Ingleses Mundiais (<i>World Englishes</i>).</li> <li>• Orientação: Ensino das múltiplas variedades.</li> </ul>     |
| Performatividade pós-colonial      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação: O inglês é parte da problemática pós-colonial.</li> <li>• Orientação: Política cultural de resistência e apropriação da língua.</li> </ul>                         |

Fonte: Almeida, 2020, p. 39.

Se relacionarmos as falas das/os agentes com a Figura 1, é possível identificar na maioria das manifestações que a Língua Inglesa tem uma representação da política expansionista “Celebração Colonial”, que a coloca como uma língua útil; da chamada “Liberalismo *laissez-faire*”, que vê o inglês como ferramenta funcional para objetivos pragmáticos.

Com bases nos projetos expansionistas apresentados na Figura 1, a autora elaborou também um diagrama das conceituações da Língua Inglesa conforme as suas fases de expansão global, como segue na Figura 2:

Figura 2 - Conceituações da Língua Inglesa conforme as suas fases de expansão global



Fonte: Almeida, 2020, p. 47.

O diagrama é explicativo no sentido de como a língua se torna historicamente mercadorizada e, por isso mesmo, hegemônica. Almeida (2020) também analisa, a partir da expansão global do inglês, que:

A comercialização do ensino da língua inglesa está profundamente imbricada na consolidação do inglês como elemento fundamental para as transações político-comerciais globais, ou seja, um instrumento que está ativamente presente na condução dos processos políticos e econômicos da globalização contemporânea. (Almeida, 2020, p. 48)

Para a autora, o papel hegemônico da Língua Inglesa a eleva a uma Língua Global, a uma Língua Franca e a uma mercadoria cultural (Almeida, 2020, p. 48). Dessa maneira, o ensino de línguas acompanha esta lógica mercadológica. Ainda segundo Almeida (2020), “o caráter instrumental, utilitarista e comercial do ensino e aprendizagem de línguas, especialmente o inglês, está imbricado nesse novo modelo econômico do conhecimento, o qual Appadurai (1996; 2008) denominou de economia cultural global” (Almeida, 2020, p. 61-62).

Portanto, reflito que a lógica mercadológica discutida neste capítulo não anseia por reflexões sobre diferenças e igualdade, pois nesta lógica, o ensino, incluindo o de línguas, é reflexo das concepções a ele instituídas, dessa forma, melhor que seja propagada uma concepção tradicional de ensino, para que tal lógica seja mantida.

No Capítulo seguinte, trato sobre concepções de ensino de línguas, sobretudo da Língua Inglesa, articulando diferentes abordagens, influências e perspectivas críticas ao longo do tempo. Discuto ainda a influência do neoliberalismo sobre a educação e sobre o ensino de inglês no Brasil, e trago uma reflexão sobre as concepções de ensino de línguas expressas pelas/os agentes da pesquisa.

## CAPÍTULO III

### CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo abordo as concepções de ensino de línguas, com ênfase no ensino da Língua Inglesa, articulando diferentes abordagens históricas, influências contemporâneas e perspectivas críticas emergentes. A análise parte de uma revisão das principais metodologias e métodos que marcaram a área, desde os tradicionais, centrados na gramática e tradução, até os comunicativos e alternativos, voltados à interação e à experiência da/do aprendiz.

Em seguida, pontuo o horizonte da Educação Linguística Crítica, como prática de liberdade e espaço de luta por justiça social (Frank, 2024; Sabota; Frank, 2024); e discuto a influência do neoliberalismo sobre a educação, mais especificamente, sobre o ensino de inglês no Brasil.

Por fim, apresento e problematizo concepções de ensino de línguas expressas pelas/os agentes da pesquisa, que trazem indícios tanto da permanência de visões tradicionais e utilitaristas quanto da necessidade de tensioná-las, especialmente no âmbito dos cursos de formação de professoras/es de línguas.

#### 3.1 Do ensino tradicional de língua adicional à educação linguística

O processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, ou da segunda língua, no Brasil, sobretudo da Língua Inglesa, apresenta em sua literatura uma série de técnicas, métodos e abordagens para ensiná-la. Conforme Figueiredo e Oliveira (2017), existem as abordagens tradicionais: Método de Gramática e Tradução; Método Direto, Método Audiolingual; Abordagens Alternativas: Resposta Física Total, Método Silencioso, Sugestopédia, Aprendizagem Comunitária de Línguas; e Métodos Comunicativos: abordagem natural, abordagem comunicativa, abordagem baseada em tarefas e abordagem colaborativa.

As abordagens tradicionais são centradas na forma e na correção gramatical. O Método de Gramática e Tradução foi amplamente utilizado nos séculos XIX e XX e seu foco está na aprendizagem explícita de regras gramaticais e vocabulário, com ênfase na tradução de textos

(Figueiredo e Oliveira, 2017). A/o estudante é vista/o como receptora/or passiva/o do conhecimento, e a prática oral é quase inexistente.

No método Direto, buscava-se superar o foco exclusivo na escrita e tradução, valorizando a imediata exposição à língua adicional. A aprendizagem ocorre através da associação direta entre palavra e significado, incentivando a fala. Contudo, segundo Figueiredo e Oliveira (2017), ainda predomina neste método o planejamento de exercícios estruturados e controlados pela/o professora/or. Já no Método Audiolingual, desenvolvido na década de 1950, baseado em teorias comportamentistas, enfatiza-se a repetição, a imitação e a memorização de padrões orais. Diálogos e *drills* estruturados são praticados, visando a automatização da produção linguística.

Apesar de serem questionados por diversas/os autoras/es, especialmente por teóricos críticos, que apontam com extremismo a exigência rígida de regras gramaticais e a não consideração do uso prático da língua, Araújo e Araújo (2010, p. 45) destacam que “os métodos tradicionais, como o gramática-tradução, ainda que criticados, formaram a base para a organização do ensino de línguas, enfatizando a aprendizagem das regras e vocabulário de forma sistemática”.

Com críticas à rigidez dos métodos tradicionais, surgiram abordagens mais dinâmicas, centradas na/o aluna/o e na experiência comunicativa. Segundo Silva e Carraher (2012, p. 78), “As abordagens alternativas buscam romper com a rigidez dos métodos tradicionais, privilegiando estratégias que respeitam o ritmo da/do aprendiz e integram a linguagem a experiências significativas”. Entre essas, a Resposta Física Total (*Total Physical Response – TPR*), criado por James Asher, combina linguagem com ação física, reforçando a compreensão através de comandos e respostas motoras.

Por sua vez, o Método Silencioso foca na compreensão antes da produção oral. A/o aluna/o inicialmente escuta e internaliza a língua, começando a falar apenas quando se sente preparada/o. Já a Sugestopédia utiliza técnicas de relaxamento, música e estímulos positivos para reduzir a ansiedade, acelerando a aprendizagem.

A Aprendizagem Comunitária de Línguas (*Community Language Learning – CLL*) foi criada por Charles Curran e enfatiza a interação e a colaboração entre alunas/os, com a/o professora/or atuando como facilitadora/or e mediadora/or, respeitando o ritmo individual de aprendizagem.

A partir da década de 1970, os métodos comunicativos passaram a predominar, colocando a comunicação autêntica e o uso funcional da língua no centro do processo de aprendizagem. Com esses métodos, a língua é vista como meio de interação social, e não apenas

como conjunto de regras. As/os alunas/os são incentivadas/os a participar ativamente, resolver problemas, negociar significados e utilizar estratégias reais de comunicação. Como exemplos aparecem o *Communicative Language Teaching* (CLT) e o *Task-Based Language Teaching* (TBLT), que priorizam atividades contextualizadas, projetos e tarefas significativas. Como afirmam Martins e Leite (2015, p. 102), “Os métodos comunicativos privilegiam a interação e a negociação de significados, incentivando a aprendizagem da língua como ferramenta de comunicação real”.

Em síntese, a evolução das abordagens de ensino de línguas mostra uma progressão do controle rígido e da memorização (métodos tradicionais) para a aprendizagem centrada na/no aluna/o, na interação e na comunicação autêntica (métodos alternativos e comunicativos), refletindo mudanças teóricas sobre o papel da língua e da/do aprendiz no processo educativo.

Faço aqui um paralelo à minha experiência como estudante de Língua Inglesa. Já aponte na Introdução desta dissertação minha trajetória como aprendiz da língua, desde a infância, e relembro que nos vários anos de estudo da Língua Inglesa, em diferentes escolas e cursos, a noção de ensino/aprendizagem que eu fui construindo relaciona-se muito a essas abordagens tradicionais. Portanto, acredito que enquanto estudante da língua, antes da graduação em Letras, não fui levada a refletir sobre questões sociais, políticas e culturais que envolvem a Língua Inglesa e sua aprendizagem.

Retomando aos métodos de ensino, para ir além, o estudioso indiano Kumaravadivelu (2003) buscou uma alternativa aos métodos de ensino tradicionais de línguas adicionais, iniciando a chamada Era Pós-Método. Ele considera que é necessário criar microestratégias de ensino que atendam às necessidades do grupo de alunas/os ou do contexto em que esse grupo se insere (Figueiredo e Oliveira, 2017, p. 35). Nesse viés, é considerada a realidade dessas/desses discentes e as vivências que os contextos políticos, sociais e culturais têm como representação local.

Com essa proposta de estudo de línguas, Kumaravadivelu aparece como um dos principais teóricos contemporâneos do ensino de línguas e suas ideias são fundamentais para a Linguística Aplicada Crítica e para abordagens pedagógicas reflexivas. Ele propõe uma visão do ensino de línguas que vai além dos métodos tradicionais, enfatizando o contexto social, cultural e político da aprendizagem.

Assim, em seus estudos, Kumaravadivelu (2003) aponta um enfoque que vá além do desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas, enfatizando a interculturalidade, a consciência crítica e a valorização da diversidade linguística e cultural. Isso requer a implementação de práticas pedagógicas que incentivem a reflexão, o diálogo e a construção de

conhecimento de forma colaborativa e inclusiva, contribuindo assim para uma educação mais plural e significativa. Pessoa e Bastos (2017, p.158) consideram que:

(...) as concepções de língua como sistema e comunicação no mínimo dificultam a nossa compreensão das questões linguísticas como questões de poder. Assim, temos de buscar formas de reconhecer e enfrentar as diferenças linguísticas e sociais, que muitas vezes estão dentro de nós, já que internalizamos os preconceitos que constituem a sociedade: de classe, de raça/cor, de gênero, de sexualidade, linguístico, de nacionalidade etc., mas podemos evitar que eles se transformem em ações injustas, o que pode ser feito por meio da problematização das diferenças e, mais relevante, das desigualdades.

Nessa direção, a autora e o autor corroboram a proposta de Kumaravadivelu (2003) para práticas pedagógicas que incentivem a reflexão, o diálogo e a construção de conhecimento de forma colaborativa e inclusiva. De acordo Pessoa e Bastos (2017), concepções de língua enraizadas em uma única visão de aprendizagem podem se tornar difíceis de serem rompidas e serem levadas até como traumas.

Aqui faço uma observação sobre esse enraizamento de concepções tradicionais, como apresentado no Capítulo 2 e também nos próximos itens deste Capítulo. Durante a realização deste estudo, pude perceber este aspecto, em relação à Língua Inglesa, ao ouvir relatos das/os agentes da pesquisa: elas/eles reforçam a dificuldade de se aprender a língua, mas para além das dificuldades, elas/es têm uma concepção única, tradicional e não social da língua e de educação linguística.

Nesse contexto, buscando apontar um viés diferente das concepções tradicionais, representando um movimento mais recente e reflexivo, aparece a perspectiva da Educação Linguística Crítica, que acrescenta uma dimensão sociopolítica e ética, conectando o ensino de línguas a questões de poder, desigualdade e cidadania.

Com propostas críticas em seus estudos, Silvestre (2017) destaca a importância da subjetividade e afetividade, apontando que práticas pedagógicas críticas podem fortalecer a agência das/dos aprendizes, incluindo o estudo e o ensino linguísticos. Corroborando com a necessidade de práticas críticas, Pessoa, Silva e Freitas (2021) evidenciam a necessidade de práticas interculturais e decoloniais que desafiem estruturas de poder e promovam equidade no ensino de línguas.

É importante ressaltar que a Educação Linguística Crítica não pretende substituir os métodos tradicionais ou comunicativos, mas expandir o âmbito do ensino de línguas, incorporando uma perspectiva reflexiva, ética e transformadora. Ela representa um movimento

mais recente da transformação das abordagens de ensino de línguas, integrando prática pedagógica e análise crítica da linguagem.

Portanto, a Educação Linguística Crítica propõe que o ensino de línguas não se limite ao domínio formal da gramática e da comunicação, mas que também torne as/os aprendizes capazes de analisar criticamente contextos sociais e discursivos, fomentando a reflexão ética e a ação transformadora.

### 3.2 A Educação Linguística Crítica

A perspectiva de estudo da Educação Linguística Crítica assume relevância no campo do conhecimento ao possibilitar que o ensino de línguas seja compreendido como prática social voltada à contestação de desigualdades, à desconstrução de discursos dominantes e à abertura de espaços para vozes marginalizadas.

Pelo viés da Linguística Aplicada Crítica, que se propõe a busca de novos modos de pensar e agir, pautados em uma prática reflexiva, a Educação Linguística Crítica se apresenta como uma abordagem que também visa promover reflexões críticas sobre os usos linguísticos dentro das dimensões políticas, sociais, culturais e ideológicas. Nesse sentido, autores como Menezes de Souza (2011) defendem que a Educação Linguística Crítica deve incentivar a leitura crítica do mundo, impulsionando aprendizes a reconhecerem e questionarem os processos de produção de sentidos.

Frank (2024) sinaliza que a Educação Linguística, por esse viés, tem endossado vertentes críticas em sua concepção. Para o autor, para além do ensino da língua em si, outros elementos presentes na relação e na construção do conhecimento linguístico deveriam ser incluídos. Assim, segundo Frank (2024), estariam envolvidas não apenas as competências linguísticas da língua, mas sobretudo suas interfaces discursivas.

Em uma reflexão sobre o ensino de línguas e o ensino da Língua Portuguesa Brasileira (LPB), e os termos referentes a eles utilizados no campo educacional, o professor assevera:

Entendo que EL [Educação Linguística], e não ensino de língua, seria uma concepção mais promissora por promover, além do ensino e do acesso à variedade culta da LPB, reflexão sobre determinados usos linguísticos realizados no mundo social, que são geográficos, mas são igual e essencialmente políticos, ideológicos, culturais, incrustados de saber-poder produzidos nas relações complexas entre pessoas. Abandonar o termo ensino e mobilizar o de educação é uma opção político-epistêmica centrada na ideia de que a escola não possui o papel, representado pela figura docente, de

ensinar língua portuguesa a brasileiros, uma vez que eles já chegam à escola com o domínio pleno desse repertório. (Frank, 2024, p. 4).

Apesar de falar neste trecho especificamente do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, confio que podemos abranger sua reflexão também para o ensino de línguas adicionais no cenário brasileiro, entre elas, a Língua Inglesa. Para Ferraz (2018, p. 108) a educação linguística em Língua Inglesa “significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas, além de fomentar a produção de conhecimentos e criticidade”. Portanto, é possível suscitar reflexões políticas, sociais e culturais sobre usos linguísticos no cenário educacional de línguas adicionais.

Então, propondo um ensino crítico, Ferraz (2024) também assegura que a Educação Linguística Crítica ultrapassa a noção restrita de ensino de línguas como transmissão de códigos e estruturas. O autor a compreende como um ato político e formativo, voltado à construção crítica de sentidos, à reflexão sobre discursos e à constituição de sujeitos capazes de agir no mundo por meio da linguagem. “A educação linguística precisa ser compreendida como formação humana que articula língua, linguagem, cultura e poder” (Ferraz, 2024, p. 89).

Em convergência com outras/os autoras/es, Frank (2024, p. 7) ressalta que a Educação Linguística não deve ter como objeto central de reflexão a língua em si mesma, mas sim uma reflexão da experiência de ser e viver no mundo. Segundo ele:

A EL [Educação Linguística] como prática da liberdade celebra a coexistência de processos linguísticos e educativos vivenciados por pessoas que se relacionam em sociedade; constitui-se, pois, de um dizer-fazer entre pessoas (...) Sempre para além da sala de aula, nossa práxis se impregna de saber-poder e de ideologias sobre coisas políticas e relações sociais. Uma EL serve, nesse sentido, à compreensão de que a sociedade se constrói sob processos interculturais e intersubjetivos, os quais, dependentes das relações de saber-poder e das instâncias de produção, com suas intencionalidades, orientam formas de se fazer o mundo (Frank, 2024, p.7).

Para além das estruturas, corroboro com o autor com a necessidade de incluir nossas práticas sociais, saberes, ideologias e crenças e de outras/outros para que as/os estudantes possam refletir e serem capazes de produzir questionamentos acerca do mundo. Os estudos da língua, seja ela materna ou de línguas adicionais, devem provocar nas/os alunas/os o desejo e a prática necessária da problematização.

Nesse contexto, Ferraz (2018) propõe uma ampliação da maneira como as línguas e a educação são concebidas. Para o autor, ensinar uma língua e educar linguisticamente são práticas distintas: “Ensinar a língua inglesa, por exemplo, significa, mesmo em tempos

contemporâneos, *passar* o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos" (Ferraz, 2018, p. 107), isto é, uma prática ainda seguindo o molde de concepções e de ensino tradicionais. Em contrapartida, educar envolve "revisitar esse ensinar" considerando os novos papéis que as línguas desempenham em diferentes contextos (Ferraz, 2018, p. 108). Logo, o autor considera que a língua assume um papel que vai além do conhecimento, ela aborda os aspectos sociais, políticos e culturais das comunidades, voltando-se para a construção de um pensamento crítico dos indivíduos.

Portanto, é preciso ressignificar as práticas docentes para se alcançar possibilidades outras na educação linguística. Dos Anjos (2024a) acredita que o viés crítico na concepção de língua se apresenta como alternativa para conscientizar pessoas sobre questões sociais, pois a vida em sociedade é articulada pela/na linguagem, que, para o autor:

Possibilita inferir que compreender as demandas sociais e viver em sociedade requer saber usar a linguagem. Por essa razão, é preciso ultrapassar a noção estruturalista de língua, porque ela não é apenas isso. Uma língua é um instrumento sociopolítico; um sistema de significação de ideias, que tem um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos (Pennycook, 1998). E como circulam amplamente na sociedade, ela também se configura como um instrumento de dominação e de poder. E exatamente por conta disso, é que o professor de línguas tem um papel crucial para explicar concepções que são articuladas pela língua na sociedade em geral, embora se depare com obstáculos no âmbito da própria escola (Dos Anjos, 2024a, p. 13).

Também pensando no exercício da docência, Jordão (2016) enfatiza a importância de repensar a sala de aula como espaço de resistência e negociação de identidades, enquanto Cavalcanti (2013) ressalta a necessidade de contemplar a diversidade linguística e cultural como forma de enfrentamento a práticas excludentes.

Retomando a reflexão de Ferraz (2018), em outra discussão, no mesmo sentido, ele diz ainda que "ensinar é transmitir técnicas, conteúdos e procedimentos; educar é formar sujeitos críticos, conscientes e atuantes em suas práticas sociais de linguagem. A educação linguística, nesse sentido, rompe com os limites do ensino técnico e se projeta como ato político" (Ferraz, 2024, p. 52). Essa ideia dialoga com a noção de teorias transgressivas, que estão no arcabouço da Linguística Aplicada Crítica, pois propõe a problematização de discursos naturalizados e a abertura para novas possibilidades de significação.

Nessa seara, Frank (2024) diz que linguagem, língua, ensino e educação mobilizam hierarquias e privilégios mantidas nas relações de saber e poder. Ao problematizar e questionar

essas relações, é possível refletir sobre as realidades estabelecidas. Assim, de acordo com o autor, a partir de performances produzidas é possível apurar:

Privilégios, supremacias, acessos, possibilidades, a depender de quem fala ou escreve, do que se fala ou se escreve etc. Perante realizações no mundo, o elo entre linguagem e educação amplia caminhos para mudar situações, pessoas, comunidades, cosmovisões, culturas, mundos. Afinal, uma EL [Educação Linguística] como prática da liberdade pode ser feita justamente ao se examinarem as potencialidades e possibilidades performativas e transformadoras, para muito além da vida escolar (Frank, 2024, p. 8-9).

Nesse entendimento, reitera-se o papel da Educação Linguística Crítica para promover o exercício da cidadania (Dos Anjos, 2024a, p. 15), fazendo com que as pessoas consigam ter uma visão mais nítida dos fatos. Nesse contexto, aparece a urgência de instrumentos que possibilitem o pensamento e o fazer crítico, principalmente em ambientes e instituições educacionais.

Para Dos Anjos (2024a, p. 15), a Educação Linguística Crítica aparece como uma perspectiva poderosa para a transformação social, visto que ela possibilita o desenvolvimento da consciência crítica. A partir dessa consciência, as/os aprendizes percebem que:

A linguagem é usada para sustentar estruturas de poder, a desigualdade e a exclusão. Nesse sentido é que a educação linguística crítica encontra respaldo nos princípios da pedagogia crítica, porque ela preconiza a necessidade do estabelecimento de condições para se aprender criticamente, para que as pessoas se tornem protagonistas reais da construção e da reconstrução do saber e da sociedade. Essa noção se alinha com a promoção da justiça social e se opõe à opressão social, e, necessita da prática da liberdade como exercício pedagógico (Dos Anjos, 2024a, p. 15-16).

Desse modo, a perspectiva da Educação Linguística Crítica é necessária para a conscientização sobre os discursos ideológicos, considerando que, como já apontado ao longo deste texto, a sociedade se articula pela e na língua/linguagem.

Ao considerar essa vertente de estudo, é importante destacar que a Educação Linguística Crítica não se configura como uma metodologia fixa ou como um conjunto fechado de técnicas de ensino. Trata-se de uma postura teórico-prática que exige da/do docente abertura para o diálogo, disposição para questionar discursos cristalizados e coragem para problematizar desigualdades que atravessam a sala de aula.

Frank (2024), ao considerar essa perspectiva dos estudos linguísticos no trabalho docente, aponta que:

Performances docentes mais pluralizadas em EL [Educação Linguística] podem ser socialmente promissoras. Produzi-las, no entanto, não é tão simples, uma vez que precisamos sair do nível da estabilidade para o nível da instabilidade das coisas e romper com paradigmas. Isso ocorre porque, ao abandonarmos transmissão e partirmos para mediação de processos linguísticos, são necessários grandes esforços docentes para lidar com o imprevisto, o imprevisível, o improvável e o questionável em nossa EL, em circunstâncias pedagógicas nas quais fazer isso significa desestabilizar identidades sociais por tensionar significados linguísticos. Para mediar, temos ainda que nos desprender da performance de controle pleno da situação pedagógica, mesmo que isso nos cause certos constrangimentos, devido a não conseguirmos prever aonde chegarão os domínios de conhecimento produzidos e por parte de quem, vez ou outra, eles virão (Frank, 2024, p. 18).

Nesse prisma, a Educação Linguística Crítica desafia tanto estudantes quanto professoras/es a compreenderem a linguagem como prática social situada, permeada por relações de poder, ideologias e disputas de sentidos. Duboc (2018, p. 20) conta que, como formadora de professoras/es de inglês, busca desenvolver atividades partindo da premissa de que só se pode ensinar de maneira crítica quem experimenta um exercício crítico.

Dos Anjos (2024a), pensando na relação entre docentes e discentes, alega que “a educação linguística crítica é uma grande oportunidade para conscientizar e conscientizar-se, juntos professor e alunos, de modo a sacudir as estruturas fundamentalistas que obscurecem, mas que ainda alicerçam a sociedade e manipulam as pessoas” (Dos Anjos, 2024a, p. 26).

Ante o exposto, a Educação Linguística Crítica se mostra fundamental para a formação de professoras/es de línguas em um contexto como o brasileiro, marcado por desigualdades históricas e por discursos neoliberais que reduzem a língua a capital econômico.

Ao propor que o ensino de línguas dialogue com realidades locais, reconheça identidades diversas e estimule a leitura crítica do mundo, a Educação Linguística Crítica amplia as possibilidades da prática docente e abre caminho para práticas emancipatórias. Essa fundamentação é essencial para compreender os resultados desta pesquisa, especialmente no que tange às concepções de Língua Inglesa e de ensino reveladas pelas/os agentes do estudo.

### **3.3 A racionalidade neoliberal no ensino de Língua Inglesa**

No mundo contemporâneo, o neoliberalismo se infiltra em diversos campos sociais, e a educação não escapa a esse processo. O conhecimento passa a ser tratado como mercadoria e a aprendizagem é reduzida a um instrumento de produtividade e eficiência. Assim, a sociedade tende a colocar o mercado no centro das decisões, relegando o sujeito a um papel secundário (Menchise; Ferreira; Álvarez, 2023).

Essa racionalidade é descrita como um arranjo político-econômico que busca liberar a iniciativa individual dentro de estruturas que valorizam a propriedade privada, os mercados livres e o livre comércio (Harvey, 2005). Não à toa, o neoliberalismo é apontado como a ideologia hegemônica do nosso tempo, sustentada por desregulamentação, privatizações e enfraquecimento do Estado. Mais do que um modelo econômico, trata-se de uma forma de razão que converte todas as esferas da vida, incluindo a política, a educação, a cultura e a subjetividade, em termos de mercado (Brown, 2015).

Na educação, a lógica neoliberal se manifesta em diferentes dimensões. Pesquisas apontam a substituição de conselhos escolares eleitos por lideranças nomeadas, bem como a terceirização de currículos, avaliações e formação docente (Hastings, 2019). A aplicação de princípios como concorrência e escolha, além disso, tende a reforçar desigualdades e comprometer a inclusão social (Bhopal; Shain, 2016).

Na leitura foucaultiana, o neoliberalismo funciona como uma racionalidade de governo que molda sujeitos empreendedores, reorientando escolas e universidades para finalidades econômicas, em detrimento de projetos sociais ou emancipatórios (Soler *et. al.*, 2022; Dardot; Laval, 2016). Essa concepção se articula com a crítica de Campos (2022), para quem o neoliberalismo constitui um projeto político voltado a formar indivíduos competitivos, centrados na performance e responsabilizados por suas trajetórias pessoais. A escola, nesse arranjo, ocupa papel estratégico ao moldar sujeitos que o mercado deseja, ou seja, pessoas adaptadas à lógica de *rankings* e resultados. Nessa direção, a desigualdade é naturalizada como efeito do mérito, obscurecendo os condicionantes sociais.

No ensino de línguas, e particularmente no ensino da Língua Inglesa no Brasil, os efeitos dessa racionalidade são evidentes. De instrumento de ampliação de horizontes culturais, o inglês é cada vez mais reduzido a capital humano indispensável para a mobilidade no mercado global. Cursos de idiomas e até políticas públicas reforçam essa visão ao vender a promessa de fluência rápida e certificações que funcionam como passaporte para a empregabilidade (Ferraz, 2015).

Essa mercantilização limita a função social da língua e reforça desigualdades, já que o acesso a cursos privados de qualidade se traduz em vantagens, enquanto escolas públicas precarizadas oferecem poucas condições de competir (Côrtes Servelati, 2021). Essa lógica se vincula ao imperialismo linguístico (Phillipson, 1992), pois a naturalização do inglês como Língua Franca Global reforça uma ideologia de dominação cultural e econômica. Fortes (2019) observa que esse processo não é neutro, mas decorre de interesses geopolíticos e políticas

educacionais que favorecem a hegemonia do inglês em detrimento da valorização de outros idiomas e saberes locais.

O neoliberalismo se infiltra também nos currículos e nos materiais didáticos. Zacchi (2016) demonstra que livros de Língua Inglesa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mesmo quando incluem temas como cidadania e diversidade, reproduzem valores neoliberais, como competitividade e meritocracia. Isso revela a necessidade de uma abordagem crítica que vá além da análise dos conteúdos dos materiais, mas que os interroge à luz de questões sociais e políticas.

Essa crítica ecoa em análises sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, embora reconheça a diversidade cultural e proponha a valorização de diferentes práticas de linguagem, acaba por incorporar discursos neoliberais ao enfatizar a adaptação pragmática do sujeito à realidade. Ao priorizar competências e habilidades ligadas à empregabilidade e à inserção no mercado de trabalho, o documento corre o risco de reduzir a educação a um treinamento de capacidades técnicas, sem garantir necessariamente uma leitura crítica e emancipatória do mundo (Debacker, 2024).

Essa orientação se articula à lógica da performatividade, na qual estudantes e professoras/es são avaliados por resultados quantificáveis e mensuráveis, deslocando a centralidade da educação como prática social e cidadã. Além disso, ao estruturar a aprendizagem em termos de competências, a BNCC reforça a ideia de que o valor do conhecimento reside na sua utilidade imediata para a economia, deixando em segundo plano a formação ética, política e crítica. Nesse sentido, a BNCC dialoga mais com um projeto de adequação dos sujeitos às demandas do mercado globalizado do que com uma proposta de transformação social e questionamento das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira.

Neste cenário, surgem movimentos de resistência em propostas de Educação Linguística Crítica, ancoradas na Linguística Aplicada Crítica. Fortes (2018) defende a articulação entre o ensino de inglês e a noção foucaultiana de subjetificação, por meio de uma abordagem transgressiva e indisciplinar que valorize práticas plurais e democráticas, rompendo com o *ethos* neoliberal do sujeito-empresa.

Côrtes Servalati (2021), em pesquisa autoetnográfica, evidencia como práticas de ensino em instituições privadas reproduzem valores neoliberais e, ao mesmo tempo, defende a necessidade de uma Educação Linguística Crítica que promova a transformação social e direitos humanos. Essa perspectiva converge com a pedagogia freireana, ao enfatizar que a educação

deve formar sujeitos críticos, capazes de questionar estruturas que perpetuam desigualdades e de construir práticas emancipatórias (Freire, 1996).

Em síntese, estudos, como os citados, evidenciam que o neoliberalismo reconfigura a educação ao subordinar a escola e o ensino de línguas à lógica do mercado, transformando a língua em mercadoria e a educação em espaço de formação de sujeitos competitivos e adaptáveis. Frente a essa realidade, a Educação Linguística Crítica propõe resgatar a dimensão ética, social e cidadã do ensino de Língua Inglesa, promovendo práticas que formem aprendizes reflexivos/os e transformadoras/es, capazes de resistir à lógica mercantilizada e de afirmar outras formas de existir, aprender e conviver.

### **3.4 As concepções de ensino de Língua Inglesa das/dos agentes**

A discussão sobre os rumos da educação linguística no Brasil exige atenção especial às concepções que fundamentam o ensino de línguas adicionais, em particular o inglês. A perspectiva tradicional, ainda predominante em muitos contextos, caracteriza-se pela normatividade gramatical, pela centralidade da/o falante nativa/o e pela ideia de língua como sistema estável e homogêneo. Essa abordagem prioriza o estudo de estruturas, vocabulário e exercícios descontextualizados, frequentemente sustentada por livros didáticos importados e testes padronizados, reforçando o que Street (1984) denomina como concepção autônoma de letramento.

Nos cursos de Letras, contudo, observa-se um deslocamento: ao lado de práticas tradicionais, surgem propostas inspiradas em perspectivas críticas, que compreendem a língua como prática social e ideológica, reconhecem a pluralidade linguística e epistemológica e apontam para praxiologias comprometidas com a justiça social. Ainda assim, sobretudo nos primeiros semestres da licenciatura, muitas/os estudantes mantêm uma visão tradicional de ensino de inglês, como ficou evidente no material empírico desta pesquisa.

Durante a geração do material empírico, nas respostas apresentadas nos questionários aplicados e também durante as rodas de conversa, as/os agentes retomaram discursos que indicam a continuidade de concepções tradicionais e hegemônicas. O agente Borat (Questionário 2, 2024), por exemplo, ao ser questionado sobre o papel do inglês no Brasil, afirmou:

No Brasil o ensino da língua inglesa deveria cumprir o papel de oportunizar aos estudantes as condições para o acesso a um mundo cultural mais amplo que a cultura brasileira. Em todos os sentidos em que pode nos entender o que significa o acesso a uma cultura estrangeira incluídos os aspectos de profissionalização. Para uma pequena parcela da sociedade, o ensino de inglês já cumpre esse papel. (Borat - Questionário 2, 2024).

A fala de Borat chama atenção para a desigualdade social que marca o acesso a uma educação de qualidade. Ele reconhece que apenas uma minoria tem condições de usufruir de forma efetiva do ensino de inglês, revelando o modo como privilégios educacionais são atravessados por lógicas neoliberais de exclusão.

Na mesma direção, a agente Mary (Questionário 2, 2024) destacou que:

O ensino de língua inglesa no Brasil deve preparar os alunos para o mundo globalizado, oferecendo acesso a oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais (Mary - Questionário 2, 2024).

Essa fala evidencia uma concepção utilitarista da língua, diretamente vinculada à lógica do mercado global e à preparação de sujeitos adaptáveis às exigências competitivas da contemporaneidade. Tal perspectiva dialoga com a análise de Nascimento (2018), ao caracterizar o neoliberalismo como uma forma radicalizada de capitalismo, centrada na valorização do indivíduo e na crença de que a autorregulação do mercado seria suficiente para sustentar o crescimento econômico.

Outras/os agentes reforçam essa associação entre ensino de inglês e empregabilidade. A participante Venefer (Questionário 2, 2024), por exemplo, observou que:

A língua inglesa tem um papel importante no contexto da comunicação, falar com algum falante da língua nativa, além de poder comunicar, é imprescindível para o mercado de trabalho, leitura de texto e amplo conhecimento. (Venefer - Questionário 2, 2024).

A fala de Venefer (2024) exemplifica como a Língua Inglesa é instrumentalizada sob a ótica neoliberal, associada ao desempenho comunicativo e à qualificação profissional, mais do que à criticidade ou à emancipação social. Esse entendimento encontra ressonância no que aponta Côrtes Servalati (2021, p. 13), ao afirmar que, ao orientar-se pela lógica neoliberal, o ensino de línguas visa formar sujeitos instrumentalizados linguisticamente para competir por vagas de trabalho e consumir bens, reforçando a permanência de uma dinâmica social desigual.

Além de aspectos relacionados ao mercado de trabalho e ao consumo, algumas falas das/dos agentes também enfatizam aspectos culturais e metodológicos. Borat (Questionário 2,

2024), por exemplo, menciona que aprender inglês pode abrir portas para um “mundo cultural”. Esta afirmação nos remete às análises de Almeida (2020), ao destacar como o turismo globalizado atrai falantes de línguas minoritárias em busca de identificação com culturas de prestígio, transformando diferenças em oportunidades de consumo.

A agente Rachel (Roda de conversa 2, 2024), por sua vez, trouxe uma preocupação com o método a ser adotado:

Métodos acessíveis didaticamente, talvez deste modo, o ensino seja mais eficaz. (Rachel, Roda de Conversa 2, 2024).

Observo que a fala de Rachel (2024) traz indícios de uma concepção ainda muito presente no ensino de línguas adicionais, que é a busca por um “método ideal” que, se bem aplicado, garantiria automaticamente a eficácia do ensino. Essa visão, no entanto, mantém-se atrelada a uma lógica instrumental e tecnicista, que reduz a complexidade da educação linguística a uma questão de escolha metodológica. Nessa perspectiva, aspectos políticos, culturais e ideológicos do ensino de línguas acabam sendo invisibilizados, como se aprender inglês fosse apenas uma questão de técnica.

Esse entendimento retoma o peso atribuído às metodologias e aos materiais didáticos importados, que historicamente orientaram o ensino de línguas no Brasil. Como destacam Lopes e Santos (2020), tais práticas reforçam uma matriz colonial de poder, sustentando a hegemonia do inglês britânico ou estadunidense e a padronização do ensino a partir de parâmetros externos. Além disso, favorecem a ideia de que existe uma forma universal e neutra de ensinar e aprender línguas, o que obscurece as realidades locais, as experiências dos sujeitos e as práticas discursivas diversas.

Para Duboc (2017), é fundamental compreender que textos, materiais e métodos não constituem verdades absolutas, mas sim construções de realidade, produzidas dentro de determinados contextos ideológicos. Por isso, não basta adotá-los de maneira acrítica, pois eles precisam ser tensionados e ressignificados na prática docente. Nesse sentido, avalio que a fala de Rachel (Roda de conversa 2, 2024) é sintomática de uma concepção que ainda busca soluções técnicas para problemas que são também sociais, culturais e políticos.

Acredito que repensar o ensino de línguas, portanto, exige deslocar o foco do “método eficaz” para uma abordagem que considere a língua como prática social, situada e permeada por relações de poder. Isso implica reconhecer que não há uma técnica universal capaz de atender a todos os contextos, mas sim a necessidade de práticas pedagógicas, que dialoguem

com a diversidade, que promovam criticidade e que valorizem os repertórios linguísticos e culturais dos sujeitos envolvidos.

Outras/os agentes reforçaram a importância de desenvolver habilidades linguísticas tradicionais. No questionário 2, por exemplo, Mary (2024), Tessa (2024) e Patrick Star (2024) enfatizaram a leitura, a escrita, a conversação, o vocabulário e a gramática. Embora tenham sugerido recursos tecnológicos e materiais autênticos, suas concepções ainda refletem uma visão normativa de língua, centrada na busca pela proficiência “correta” e pelo modelo da/o falante nativa/o.

Esses discursos revelam como o ensino de inglês continua sendo, em muitos casos, associado à ideia de língua como capital econômico e cultural, mais do que como prática social plural. A meritocracia, nesse contexto, aparece como discurso que naturaliza desigualdades, legitimando o privilégio daquelas/es que podem pagar pelo acesso ao ensino de qualidade (Lopes, 2020).

Aliás, a própria meritocracia é um conceito que deve ser desconstruído, pois acreditar que conquistas são obtidas exclusivamente pelo mérito ignora as desigualdades sociais e raciais que impedem a ascensão de minorias sociais. Nesse contexto, entendo que ações afirmativas são necessárias para corrigir injustiças históricas e contemporâneas.

Logo, para atingir o objetivo de corrigir tais injustiças, o neoliberalismo não é o caminho, uma vez que, como observa Campos (2022), o neoliberalismo não se ocupa em reduzir desigualdades e injustiças, mas preocupa-se em maximizar lucros. Dessa maneira, a “pequena parcela” referida por Borat (Questionário 2, 2024) corresponde justamente àquelas/es que podem financiar sua formação.

Essa compreensão tem implicações diretas para a formação de professoras/es de línguas. Se as/os agentes, que estão em formação universitária, concebem o inglês prioritariamente como instrumento de empregabilidade e mobilidade, suas práticas pedagógicas, mesmo que sejam apenas durante o estágio obrigatório, tenderão a reproduzir esse viés instrumental, em detrimento de uma educação crítica e intercultural. Considero que reconhecer essas concepções, contudo, é o primeiro passo para problematizá-las.

Ao evidenciar a presença desses discursos na formação inicial de professoras/es de línguas, acredito que abre-se a possibilidade de tensioná-los e de afirmar a necessidade de uma Educação Linguística Crítica, capaz de deslocar o ensino de línguas de uma lógica neoliberal e mercadológica para uma prática social, plural e emancipadora.

Um outro tensionamento que senti no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa diz respeito ao percurso metodológico que trilhei. Abordo esta questão no próximo Capítulo, refazendo os percursos da pesquisa.

## **CAPÍTULO IV**

### **TENSIONAMENTOS NO PERCURSO METODOLÓGICO**

Como objetivo da pesquisa, buscando refletir e tensionar as concepções apresentadas pelas/os agentes da pesquisa e apresentar outras possibilidades de perspectivas de educação linguística para elas/es, sobretudo, conceitos da Linguística Aplicada Crítica e da Educação Linguística Crítica, no intuito da expansão de concepções, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, durante as aulas e encontros, procurei nas brechas (Duboc, 2017) instigar o interesse das/dos agentes para o campo do conhecimento.

Retomando, como já contei ao longo do texto, após o período de observação de aulas do meu estágio, na etapa da regência, a princípio, a ideia era ministrar aulas da disciplina de Língua Inglesa a partir de uma perspectiva crítica de educação linguística. Assim, a proposta seria promover vivências de aulas de inglês nesse viés e também suscitar reflexões críticas com as/os discentes sobre a experiência, levando textos para a discussão, com o objetivo de compreender que tais concepções são fundamentais para problematizar naturalizações e tensionar discursos hegemônicos, que historicamente têm orientado o ensino de línguas. Desse modo, seria aberto espaço para epistemologias locais, plurais e comprometidas com justiça social.

Porém, eu optei por não mudar a metodologia das aulas, dessa forma, segui os conteúdos e atividades propostos pelo livro didático adotado pelo professor regente da disciplina. Diante disso, não foi possível trabalhar a leitura de textos que abordavam perspectivas críticas de educação linguística, com o aporte teórico da Linguística Aplicada Crítica.

Contudo, procurei conversar com as/os agentes sobre premissas de uma educação linguística em perspectiva crítica, tentando introduzir a temática para elas/eles, com a expectativa que pudesse despertar alguma curiosidade sobre a criticidade no ensino de línguas, especialmente no de Língua Inglesa. De tal modo, me dispus a enviar textos que havia selecionado para quem tivesse interesse em aprofundar sobre o tema. No entanto, nenhuma/um aluna/o me procurou solicitando esse material.

Além dessa tentativa, procurei nas brechas (Duboc, 2017) problematizar temáticas relativas ao conteúdo ou atividade que as/os agentes estavam fazendo na aula, visando promover um pensamento reflexivo. Como exposto no Capítulo 1, durante uma atividade do livro de didático utilizado pela turma, tentei estimular problematizações e reflexões com as/os alunas/os.

O livro didático adotado pelo professor regente na disciplina de Língua Inglesa III é intitulado *English File* e é da editora *Oxford University Press*, com quatro autores: Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, Jerry Lambert e Paul Seligson. Em sua quarta edição (primeira edição do ano de 2019), o material é composto por doze unidades, em 169 páginas, que são divididas em conteúdo de gramática, vocabulário e pronúncia. Basicamente, as unidades apresentam uma temática, para em seguida desenvolver o conteúdo gramatical, o vocabulário e a atividade de pronúncia relacionados ao tema abordado. A Figura 3 mostra uma atividade cuja sua temática foi levada à problematização:

Figura 3 – Atividade do livro didático

**5 READING**

**British and American English – the same, but different**

British and American people speak the same language, English, but with some small differences.

**1 Vocabulary** Some words are different in American English, for example, they say *ZIP code*, not *postcode*; *vacation*, not *holiday*; and *cell phone*, not *mobile phone*. Some words have different meanings, for example, in British English a *purse* is a thing where women have their money and credit cards. In American English a *purse* is a woman's bag.

**2** \_\_\_\_\_ *Colour, favour*, and other words that end in *-our* in British English end in *-or* in American English. *Centre, theatre*, and other words that end in *-tre* in British English end in *-ter* in American English.

**3** \_\_\_\_\_ There are some small differences, especially prepositions. For example, Americans say *See you Friday*, but British people say *See you on Friday*.

**4** \_\_\_\_\_ This is the really important difference between American and British English. American accents and British accents are very different. When an American starts speaking, British people know he or she is American, and vice versa.

a Read the article once. Complete it with the headings.  
Grammar Pronunciation Spelling ~~Vocabulary~~

Fonte: Latham-Koenig et. al., s.d., p. 17

A atividade é relativa ao Capítulo 2B, nomeado “*Made in America*” e destaca diferenças entre o inglês Americano e o Britânico. Depois de realizar a atividade proposta, procurando seguir a metodologia do professor regente, retomei ao quadro referente à Figura 3 e perguntei para as/os alunas/os se elas/eles acreditavam que se de fato era apenas “algumas pequenas diferenças” (*some small differences*) entre as duas vertentes da língua.

A maioria respondeu “Acho que não” ou “não deve ser”, então, perguntei quais outros fatores da língua, para além dos de gramática, vocabulário, pronúncia e ortografia (*grammar, vocabulary, pronunciation, spelling*) elas/eles consideravam que poderiam estar presentes nessa diferenciação de vertentes (Britânico e Americano). Diante da não manifestação das/dos agentes, pontuei que as práticas culturais, sociais, políticas de cada país, e até mesmo de cada região dentro do mesmo país, influenciam no uso da língua, visto que tais práticas acontecem na e pela linguagem.

Outros momentos em que busquei problematizar com as/os discentes por meio de um viés crítico no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa foram quando o livro didático trazia atividades de *listening* – quando eles ouviam um áudio elaborado pela edição do material, atrelado à atividade escrita em uma unidade do livro. Quando isso acontecia, escutar o áudio para realizar a atividade, era comum algumas/uns das/dos agentes falarem: “não entendo nada”, “nunca vou entender”, “eles falam muito rápido”, entre outras falas.

Em uma atividade específica, elas/es comentaram sobre a pronúncia da personagem. A Figura 4 mostra a atividade:

Figura 4 – Atividade do livro didático “*listening*”

**3 LISTENING & SPEAKING**

a **1.41** Micaela is a student of English. Listen to her Skype interview with Mark, a teacher at a language school in England. Complete her form.

**English House Language School**

**Student information**

|            |                      |                  |                    |
|------------|----------------------|------------------|--------------------|
| First name | Micaela              | Email address    |                    |
| Surname    | 1                    |                  | m.vazquez@mail.com |
| Age        | 2                    | Phone (mobile)   |                    |
| Country    | 3                    |                  | 7                  |
| City       | 4                    | Phone (landline) |                    |
| Address    | Florida <sup>5</sup> |                  | 854-               |
| Postcode   | 6                    |                  |                    |

A atividade falava da personagem Micaela, uma estudante não nativa da Língua Inglesa que estava em uma ligação de vídeo com seu professor britânico. No áudio, a personagem conta que é natural da Argentina. Ao final do exercício, Henry (2024, atividade em sala de aula) pontuou: “quem me dera falar como ela fala, o inglês dela nem parece de estrangeira”, e muitas/os colegas assentiram com a fala de Henry.

Nessa ocasião, pontuei sobre o fato de muitas escolas de línguas perpetuaram a narrativa “fale como nativo” como uma obrigação e/ou necessidade para se aprender e falar uma língua adicional. No momento refleti com as/os alunas/os que isso é uma meta difícil de se alcançar, pois, nós, ou quaisquer outras/os falantes não nativas/os de uma língua, nunca seremos nativas/os de outra língua, visto que a língua materna não se perde. Lógico que com a prática, podemos ter uma similaridade com a fala nativa, mas analisei com elas/eles que havendo comunicação e troca com uma/um falante nativa/o, o conhecimento da língua cumpre sua prática social.

Nesse contexto, ressaltei a importância de perspectivas críticas no ensino de línguas: é fundamental que professoras/es estimulem as/os estudantes a refletirem que o uso da língua vai além de questões gramaticais e de pronúncia. A criticidade pode levar as/os alunas/os a perceberem que comportamentos sociais e suas relações de poder são construídos e realizados no uso da língua. Desse modo, cabe a/ao professor/a levar tais reflexões para seus/suas alunos/as. Para isso, ela/ele deve se apoiar em reflexões críticas. Por isso, durante a minha regência com a turma, eu estava me propondo a debater sobre a temática com elas/es.

Dando sequência este Capítulo, além do fato de ter que mudar a estratégia para as aulas, outro tensionamento presente na minha pesquisa se deu quando percebi que o interesse das/os agentes em interagir comigo e com as/os colegas nas rodas de conversa foi diminuindo. Na primeira roda de conversa, as/os agentes falaram mais, talvez pelo motivo de o assunto ter se direcionando para relatos sobre a experiência delas/es como alunas/os de Língua Inglesa na educação básica.

Como exemplo, trago um trecho da fala da agente Anne (2024):

Eu acho que no ensino médio, no nosso ensino fundamental, é muito maçante a forma como eles explicam o inglês ... Você não tem tanta dinâmica.. eu sinto que na faculdade eu evolui muito mais no inglês do que no ensino médio, no fundamental. E que aqui a gente tem muito mais conversação, leitura, pratica mais... É mais tranquilo pra ler. Lá não [educação básica]. Lá é sempre uma cobrança, muito maçante pra aprender, muita regra, muita ortografia (Anne - Roda de conversa 1, 2024).

Apesar de destacar que na universidade notou uma diferença em sua aprendizagem da Língua Inglesa em relação ao que vivenciou na educação básica, Anne (Roda de conversa 1, 2024) apontou como fator de evolução apenas estratégias comunicacionais na aprendizagem da língua, não relacionou com discussões teóricas, tampouco com temáticas críticas. E nem poderia, pois, como ela relatou na Roda de Conversa 1 (2024), até então, ela nunca tinha ouvido falar no termo educação crítica.

Na segunda roda de conversa houve menos interação e, especialmente na última roda, as/os agentes pareciam estar apáticas/os e sem muito interesse em participar das discussões, que acabavam sendo mais direcionadas por mim. Como supracitado, esta última roda ocorreu após eu apresentar os resultados e discussões da minha pesquisa, quais temáticas decidi abordar, os trechos de falas, que, por exemplo, apontavam indícios de uma racionalidade liberal na minha leitura etc. Em todos os exemplos de falas utilizados não apontei os pseudônimos das/os alunas/os, para garantir a privacidade de cada agente.

Nesta última roda de conversa, durante a discussão, o professor da turma lançou um questionamento às/aos estudantes:

Acho que uma reflexão boa de ser feita é em relação aos aspectos: O que leva uma pessoa a aprender inglês? E depois, o aprender remonta ao: O que vou fazer com isso? (Professor regente da turma - Roda de conversa final, 2025)

No entanto, até mesmo a indagação do professor não moveu a turma a se manifestar mais, à exceção de Borat (Roda de conversa final, 2025), que, ao fazer uma análise sobre toda a discussão que estava sendo realizada nessa roda, assegurou que:

Toda essa questão de se discutir questões culturais e comportamentos é uma concepção neoliberal. A sociedade é hoje culturalmente neoliberal. Agora nos casos de inglês especificamente, esses cursinhos midiáticos, é uma questão de consumo... agora eu não vejo isso aqui na universidade. Não deixa de ser uma visão utilitária também, porque temos as provas, as atividades, isso acaba assustando as pessoas a fazer... (Borat - Roda de conversa final, 2025)

Além disso, o agente Borat (2025) também quis pontuar que ele não acredita que sua concepção sobre língua seja liberal ou neoliberal. Até porque, durante a minha apresentação (slides) dos resultados da pesquisa, eu não identifiquei nenhum trecho de fala para exemplificar indícios da prevalência desse tipo de concepção. Em suas palavras:

Pessoalmente, eu acredito não ter uma visão neoliberal, mas você é a especialista, deve estar baseada nas teorias. Mas devido à minha formação, atuo como professor, estudo bastante, diante disso, acredito ter uma concepção cultural da língua. (Borat – Roda de conversa final, 2025)

Aqui é interessante destacar a resistência do agente em não se identificar com concepções neoliberais. Ele não reconheceu, durante a apresentação dos resultados da pesquisa que fiz à turma, nenhum dos trechos (falas das/dos agentes durante a pesquisa) como seus. Como dito, não identifiquei quem havia falado tal frase, mas sabemos que nos reconhecemos em falas quando nos é apresentado trechos de uma pesquisa da qual participamos.

Compreendo que foi a minha leitura que identificou indícios de uma racionalidade liberal, mas ele não se considera com tal racionalidade. Aliás, na roda de conversa final, após sua manifestação acima apresentada, ele considerou que as/os colegas sim podem ter uma visão neoliberal e acrítica sobre a língua, mas não ele (Borat – Roda de conversa final, 2025).

Acredito que assim como ele, outras/os alunas/os, diante dessa temática e até mesmo de outras tantas, não se reconheçam com esse ou aquele posicionamento. Por isso, defendo que se faz ainda mais necessária a apresentação e a discussão de perspectivas críticas com professoras/es de línguas em formação.

Apesar da manifestação de Borat (Roda de conversa final, 2025), suas pontuações também não despertaram o interesse da turma para interagir e participar da conversa nessa última roda. Considero esta questão como um tensionamento na minha tentativa de construir um percurso metodológico mais condizente com pressupostos da Linguística Aplicada Crítica. Conforme ressaltam Silvestre e Rosa-da-Silva (2022),

Desse modo, ressaltamos “o papel da pesquisa não apenas na produção de conhecimentos em âmbito científico, mas também, e principalmente, na rearticulação de discursos e práticas que hierarquizam sujeitos e produzem sofrimento humano” (URZÊDA-FREITAS, 2018: 58). Defendemos, assim, um constante questionamento do caráter social e político, atrelado ao científico, de nossas pesquisas em Linguística Aplicada. Ao perscrutarmos horizontes metodológicos outros, desejamos combater práticas que ferem nossas e outras existências e construir formas menos violentas de (re)existir na universidade e fora dela, uma vez que, como nos alerta Kilomba (2019: 51, ênfase no original), “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a”. (Silvestre; Rosa-da-Silva, 2022, p. 160)

Nesse sentido, no campo de disputa que é a metodologia (Rezende, 2019), optei por usar rodas de conversas ao invés de entrevistas como instrumento principal para a geração do

material empírico, com a expectativa de que a informalidade da roda, a proximidade do grupo (colegas de turma), a diminuição da hierarquia entre a pesquisadora e as/os agentes etc. fizessem com que a conversa fluísse mais. Assim, concordo com a afirmação de Sampaio, Ribeiro e Souza (2023):

A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transforma-se no próprio ato de investigar. (Sampaio, Ribeiro e Souza, 2023, p. 36)

Desse modo, eu achava que o tensionamento pudesse vir de rumos seguidos na conversa, de questões abordadas que não tinham como ser previstas. Contudo, o tensionamento foi mais em relação à falta de interesse da turma para conversar sobre a temática da educação linguística. Acredito que se eu tivesse desenvolvido um projeto de extensão para geração do material empírico, no qual as/os interessadas/os se inscreveriam tendo em vista o interesse pela temática, por uma procura partindo delas/es, talvez as conversas tivessem rendido mais.

Cabe aqui me questionar como pesquisadora sobre modos de estimular o interesse de discentes de graduação em Letras sobre a educação linguística. Sobretudo porque, como discutido ao longo desta dissertação, tal temática com viés crítico se faz necessária em cursos de professoras/es em formação. Este é um outro tensionamento que surgiu para mim e que venho refletindo e considerando como uma questão ainda a ser respondida.

Apesar de esses tensionamentos, acredito que ainda sim a pesquisa trouxe contribuições às/aos agentes, principalmente por promover um despertar para a existência de concepções outras de língua e ensino, e especialmente sobre a perspectiva da Educação Linguística Crítica. Segundo o que elas/es relataram nas rodas de conversas, elas/es nunca tinham ouvido falar sobre e não sabiam do que se tratava.

Ainda no âmbito das transformações que podem atravessar uma pesquisa, em especial aquelas no campo da Linguística Aplicada Crítica, é importante reconhecer que a investigação não deve ficar presa a objetivos pré-estabelecidos e fechados, pois ao se considerar as múltiplas realidades vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, o percurso investigativo pode se reconfigurar. Nesse sentido, compartilho aqui uma alteração realizada nos objetivos iniciais deste estudo.

A princípio, ao conviver com diversas/os estudantes do curso de Letras da universidade onde desenvolvi a pesquisa, como relatei na Introdução, eu me questionava se a recorrente desistência do curso, algo que vivenciei no período da graduação, tinha a ver com as dificuldades e a falta de interesse em relação à Língua Inglesa.

Para contextualizar, cito a colação de grau da turma do ano de 2022 que, por exemplo, contou com apenas três formandas/os. Diante disso, eu me questionava o porquê de o curso de licenciatura em Letras desta universidade pública do interior de Goiás estar formando tão poucas/os discentes. Logo, uma hipótese que tive para o desenvolvimento desta pesquisa era que as disciplinas de Língua Inglesa do curso desmotivavam a continuação das/os discentes na universidade.

Contudo, durante a pesquisa, as conversas com as/os agentes e com o professor da disciplina apontaram que as desistências não aconteciam pelo desinteresse ou dificuldade com as disciplinas de inglês, tanto que as/os agentes relataram que não tinham conhecimento de colegas que abandonaram o curso por esse motivo. O professor da turma relatou que:

Pode acontecer [a desistência por esse motivo], mas que acredito não ser a maioria das situações, ou não só por isso, mas por todo um contexto.  
(Professor da turma - Roda de conversa final).

A fala do professor vai ao encontro com o que ressaltam Santos e Mororó (2019): há uma desmotivação geral em relação aos cursos de licenciatura no Brasil, pois a sociedade: “implica à profissão docente o desprestígio social, as distorções da atividade do magistério, a baixa atratividade da carreira” (Santos; Mororó, 2019, p. 16). Além, claro, de motivos de ordem pessoal, social, financeira, mas isso seria discussão e investigação para um outro momento.

Dessa maneira, mudei os objetivos da pesquisa, passando a focar no entendimento sobre concepções de língua, de Língua Inglesa e de ensino de Língua Inglesa das/os discentes desta universidade em que fiz minha graduação.

Na próxima seção, apresento reflexões adicionais acerca do percurso de desenvolvimento da pesquisa, destacando tanto os caminhos metodológicos percorridos quanto os desafios e aprendizados que emergiram ao longo do processo investigativo. Discuto, ainda, os principais resultados alcançados e procuro apontar suas implicações para a área de estudos em que esta dissertação se insere.

Por fim, sinalizo possibilidades futuras de investigação e de desdobramentos práticos que podem contribuir para o aprofundamento das discussões aqui iniciadas e para a construção de novas agendas de pesquisa no campo da Educação Linguística Crítica.

## CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO

Assim como demais pesquisas pautadas pela perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), tanto no aporte teórico como no fazer metodológico, esta dissertação não apresenta considerações finais, como tradicionalmente acontece nas pesquisas acadêmicas, pois, bem como as nossas identidades são fluidas (Silva; Hall; Woodward, 2014), e também as línguas e as nossas concepções, os finais não estão postos e acabados.

Relembro, então, que as pesquisas na Linguística Aplicada Crítica caracterizam-se como um campo praxiológico que assume um compromisso ético-político, que é transgredir os limites do pensamento tradicional, questionar naturalizações e abrir espaço para novas possibilidades de ação pedagógica e social.

Portanto, ao encerrar, por ora, esta pesquisa, trago considerações para este presente momento. Percebo que o caminho trilhado até aqui foi permeado por dúvidas, inquietações e descobertas que se entrelaçam com minha trajetória pessoal e acadêmica. Assim como expus na Introdução, o que me moveu foi a vivência em um curso de Letras de uma universidade pública do interior de Goiás, a partir da qual surgiram inquietações em relação à falta de motivação e de interesse e às dificuldades das/os discentes com as disciplinas de Língua Inglesa. Logo, surgiram as seguintes questões:

- ✓ Quais concepções de língua, de Língua Inglesa e de ensino de Língua Inglesa prevalecem entre discentes de um curso de Letras de uma universidade pública do interior de Goiás?
- ✓ De que modo essas concepções se alinham (ou não) a uma perspectiva crítica de educação linguística?

Contudo, ainda como é próprio da pesquisa em Linguística Aplicada Crítica, o percurso não se limitou a buscar uma resposta definitiva para esses questionamentos, e sim a problematizar, tensionar e ampliar o olhar sobre as concepções de língua, de Língua Inglesa e de ensino que emergiram no contexto estudado.

Entretanto, retomando o objetivo desta pesquisa, que foi refletir sobre concepções de língua, de Língua Inglesa e de ensino de Língua Inglesa de discentes de um curso de Letras de uma universidade pública do interior de Goiás, analisando como essas concepções se articulam ou não às premissas de uma Educação Linguística Crítica, e também relembrando os objetivos específicos – (i) investigar concepções de língua, de Língua Inglesa e do ensino da língua de discentes de um curso de Letras de uma universidade pública do interior de Goiás; (ii) discutir de que modo tais concepções dialogam, ou deixam de dialogar, com princípios de uma educação linguística crítica – reflito aqui sobre os resultados obtidos.

Os resultados apontaram que, de forma recorrente, as/os discentes se direcionam para concepções de língua e de Língua Inglesa marcadas por uma visão utilitarista e pragmática. A maioria das/dos agentes da pesquisa associou a aprendizagem do inglês a oportunidades no mercado de trabalho e à possibilidade de ascensão social ou de acesso a bens culturais globalizados. Ao mesmo tempo, o ensino da língua foi concebido, em muitos casos, como processo centrado em estruturas e regras, mais voltado ao domínio formal do idioma do que à sua prática como linguagem situada. Essa perspectiva mostra como discursos neoliberais de mercadorização da língua e de sua transformação em “capital” simbólico e econômico perpassam até mesmo espaços de formação docente, como a licenciatura em Letras.

Minhas análises assinalaram também que tais concepções não surgem de maneira descontextualizada. Elas dialogam com a realidade vivida pelas/os estudantes, que têm um longo histórico como alunas/os das disciplinas de inglês na educação básica, nas quais as aulas geralmente são pautadas pelo ensino de conteúdos padronizados e homogêneos, muitas vezes distantes da realidade sociocultural delas/es. Assim, o desinteresse e a frustração com a própria aprendizagem reforçam uma concepção de língua como algo distante, inacessível, reforçando a desistência e a desmotivação.

Reforço aqui que ficaram questões a serem respondidas. Especialmente, analiso que devemos refletir em espaços acadêmicos como estimular o interesse de discentes de graduação em Letras sobre a educação linguística, seguindo uma perspectiva crítica, visto que esta se faz necessária, como mostrei neste estudo, em cursos de professoras/es de língua em formação.

Todavia, mesmo os resultados apontando para discursos neoliberais e de mercadorização da língua, também emergiram brechas que apontam para outras possibilidades de significação. Algumas falas das/dos agentes indicaram o desejo de que o ensino de inglês fosse mais conectado com suas realidades locais, com suas experiências e interesses, indo além da repetição mecânica de estruturas. Contudo, a perspectiva da Educação Linguística Crítica, que entende a sala de aula como espaço de problematização, resistência e construção de

sentidos, parece ser um campo que ainda está distante dos repertórios e interesses das/os agentes.

Ao refletir sobre a formação docente nesse cenário, compreendo que a pesquisa traz uma contribuição importante: evidencia a necessidade urgente de inserir perspectivas críticas, já nos primeiros semestres da licenciatura em Letras. Se queremos professoras/es capazes de promover práticas críticas no ensino básico, é preciso que sua própria formação universitária abra espaço para questionamentos sobre língua, educação linguística, poder, identidade e sociedade. Mais do que ensinar técnicas ou métodos, trata-se de formar sujeitos críticos, conscientes de que a educação linguística é também um ato político, que envolve escolhas ideológicas e valores sociais.

Assim, mesmo em um contexto atravessado por discursos hegemônicos, seria possível vislumbrar aberturas para práticas pedagógicas que considerem as vozes das/dos discentes, suas histórias de vida e as opressões que vivenciam.

Esta pesquisa, como qualquer outra, apresenta limites. Considerando sua natureza qualitativa interpretativista não é possível generalizar os resultados para outros contextos de forma ampla. Além disso, minhas análises foram construídas a partir de um material empírico gerado com um grupo pequeno de agentes, cujas falas refletem experiências situadas em um determinado tempo e espaço. Ainda assim, acredito que o detalhamento das vozes apresentadas aqui oferece subsídios para pensar desafios que não são exclusivos da universidade investigada, mas que dialogam com problemáticas de muitas licenciaturas em Letras no Brasil.

Uma das problemáticas envolvendo as licenciaturas em Letras no Brasil, discutida por professoras/es e estudiosas/os da área, é a oferta, ainda em muitas instituições de ensino superior, da dupla habilitação, como é o caso da universidade na qual foi desenvolvida esta pesquisa: graduação de Letras com habilitação em Português/Inglês. Essa possibilidade é vista como prejudicial tanto em relação à proficiência linguística quanto à discussão teórico-metodológica, sendo a parte mais afetada a formação da/o professora/or de língua adicional, visto que, em grande parte dos cursos de Letras, as matrizes curriculares privilegiam os conteúdos relacionados à Língua Portuguesa (Duarte; Frank, 2018, p. 678).

Durante as conversas que surgiram com as/os agentes ao longo da realização da pesquisa, o agente Henry (Roda de conversa 2, 2025) ressaltou que se ele tivesse oportunidade, ele estaria em uma graduação de Letras com habilitação somente na Língua Portuguesa. Contudo, a universidade na qual ele estuda, onde participou desta pesquisa, é a possibilidade que ele tem no momento de cursar a graduação em Letras. Não é possível para ele, por exemplo, se mudar para alguma cidade que tenha uma instituição que ofereça a habilitação desejada.

Nesse sentido, levanta-se o questionamento que outras/os alunos/as podem estar na mesma situação que o agente Henry.

Outro limite foi o próprio desenvolvimento do percurso metodológico da pesquisa. Conforme explicitado anteriormente, durante o estágio docente, optei por não modificar radicalmente a metodologia das aulas, continuei seguindo a metodologia do professor regente, em função da avaliação bimestral. Essa escolha, embora ética em relação às/os estudantes, impediu uma tentativa de promoção de aulas de inglês a partir de uma perspectiva crítica de educação linguística. Contudo, por outro lado, esse limite reforça uma lição importante: mesmo em contextos de rigidez curricular e metodológica, é possível atuar nas brechas (Duboc, 2017), questionando, problematizando e ressignificando atividades tradicionais.

Tendo em vista a importância da temática do meu estudo, considero que seria produtivo ampliar a investigação para outras turmas e instituições, de modo a compreender de que maneira concepções de língua e ensino de língua adicional se articulam com questões estruturais da formação docente em diferentes regiões do país. Também considero importante promover espaços de formação continuada em que professoras/es de Letras possam refletir sobre sua própria prática à luz da Linguística Aplicada Crítica, ressignificando a educação linguística não apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática social situada e contextualizada.

Ao olhar para trás, percebo que esta dissertação não oferece respostas definitivas, mas sim abre caminhos para expandir nosso entendimento acerca da educação linguística e da formação de docentes de Língua Inglesa. Se comecei o texto citando Nóvoa (2002)<sup>7</sup> e sua defesa da dúvida e do questionamento, termino reafirmando que o valor da pesquisa está justamente em suscitar novas perguntas. O que significa, afinal, a educação linguística em um país como o Brasil, em uma cidade do interior de Goiás, em um curso de Letras atravessado por concepções ainda tradicionais e neoliberalistas? Como formar professoras/es que consigam resistir aos discursos hegemônicos e construir práticas mais críticas e transgressoras?

Talvez não haja respostas únicas, mas há a certeza de que problematizar é necessário. Ao trazer as vozes das/dos discentes do curso de Letras, suas concepções, dificuldades e esperanças, espero ter contribuído para ampliar o debate sobre a formação de professoras/es de línguas em nível superior.

---

<sup>7</sup> “Não tenho certezas, mas tenho muitas dúvidas. Não tenho respostas, mas tenho muitas perguntas. Deixo-vos com as minhas dúvidas e as minhas perguntas. É o melhor que vos posso dar” (Nóvoa, p. 89, 2002)

Finalizo, portanto, acreditando que a perspectiva da Educação Linguística Crítica, à luz da Linguística Aplicada Crítica, oferece novos horizontes para (re)pensarmos a formação docente e o ensino de línguas. Essa perspectiva nos recorda que ensinar e aprender uma língua é, simultaneamente, um exercício de aprender a viver em sociedade, de se posicionar criticamente, de resistir e de construir sentidos coletivos.

É nesse horizonte que situo minha trajetória como pesquisadora e educadora; é nele que pretendo um dia atuar em uma sala de aula de Língua Inglesa, fomentando reflexões e praxiologias outras junto às/aos estudantes; e é nele, ainda, que almejo que este trabalho reverbere, encontrando ressonância em pesquisas, práticas e vidas que se entrecruzam com as lutas por uma educação mais plural e comprometida com a justiça social.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Raquel Silvano. **Globalização do inglês: impactos mercadológicos e reflexos na formação de professores no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020.
- ALTMAN, Cristina. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da lingüística no Brasil. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-20, 2012. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/download/4526/3488>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- ARAÚJO, Cecília; ARAÚJO, Maria Helena. **Ensino de línguas: métodos e abordagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BHOPAL, Kalwant; SHAIN, Farzana (orgs.). **Neoliberalism and Education: Rearticulating Social Justice and Inclusion**. Routledge, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BROWN, Wendy. **Undoing the Demos: Neoliberalism's stealth revolution** New York: Zone books, 2015. Disponível em: <https://erikafontanez.com/wp-content/uploads/2019/10/w.-brown-undoing-the-demos.pdf> Acesso em: Jan. 2025.
- CAMPÊLO COSTA, Michele; SILVA, Kleber Aparecido da. A Linguística Aplicada Crítica e o ensino de Língua Portuguesa: tecendo fios a partir da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Da Abralín**. v. 21, n.2, p.431-459, 2022.
- CAMPOS, Rosana Soares. Em uma sociedade neoliberal, a educação está a serviço do mercado. [Entrevista concedida a] Samara Wobeto. **Revista Arco Online**. 04.abr.2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/sociedade-neoliberal-educacao-servico-mercado> Acesso em: 23.out.2024.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. London: Routledge, 2013.
- CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: entre políticas e práticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 233-252.

CÔRTEZ SERVELATI, Fabrício. Neoliberalismo e Ensino de Língua Inglesa em Redes Particulares: uma perspectiva autoetnográfica. **Revista De Letras** - Juçara, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 6–24, 2021. DOI: 10.18817/rlj.v5i2.2667. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2667> Acesso em: 12 ago. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBACKER, Lucas Felipe. **Importância da abordagem política do ensino de língua inglesa em tempos de neoliberalismo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2024. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/36196> Acesso em: nov.2024.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2006.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora**: sobre pesquisa e escrita acadêmicas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2024a.

DINIZ, Debora. [@debora\_d\_diniz]. Recado para as pessoas surdas: ativem as legendas nos 3 pontinhos aqui ao lado. No nosso encontro inicial expliquei como será nossa dinâmica. Você pode encontrar tudo que precisa no link abaixo da minha bio, aqui no Instagram. Conversei com vocês sobre o ritual da orientação e como cheguei na alegoria da pesquisa como um bordado feito por várias mãos e sobre o mito dela como uma atividade solitária. Também fiz um convite para que uma intérprete de LIBRAS se junte ao nosso grupo de voluntárias. Hoje fizemos os pontos do prefácio ao tópico "a sua carta". Próxima semana continuaremos pelo "O primeiro encontro" até "As leitoras e seus tipos". Lembrem-se de responder ao formulário para registrar presença. O questionário ficará disponível até a próxima semana, mas não deixe para última hora. Mandem foto se receberem o livrinho. Inclusive de cópias digitais. [Vídeo]. (2024, 14 de agosto). Instagram. 2024b. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C-qwV4wRt8J/?igsh=YTM1N3R2NHZ3MHR1> Acesso em: 27.ago.2024.

DOS ANJOS, Flavius Almeida. Educação linguística crítica: para (re)pensar a inclusão no mundo social. **Entretextos**. Londrina, v. 25, n. 1, p. 11-28, 2024a. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51394/52041> Acesso em: abril.2025.

DOS ANJOS, Flávius Almeida. Percepções de professores brasileiros de língua inglesa em formação sobre dificuldades para desenvolver habilidades. **Fólio - Revista De Letras**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 86–105, 2024b. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/folio/article/view/15275> Acesso em: 20 out. 2025.

DUARTE, Elisandra Rios da Silva Pamponet; FRANK, Hélivio. A dupla habilitação no curso de Letras: implicações linguísticas e formadoras. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 675–701, 2018. DOI: 10.5216/sig.v30i4.51866. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/51866>. Acesso em: 31 ago. 2025.

DUBOC, Ana Paula. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Roseane 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. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroka; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição ampliada, 2017, p. 209-229.

EGIDO, Alex Alves. **A-Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais**. São Luís: EDUFMA, 2024. E-book. Disponível em: [https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce\\_uploads/2024/05/A-Z-de-metodologia-em-pesquisa\\_estudos-qualitativos-lingu%C3%83\\_sticos-e-educacionais-E-BOOK.pdf](https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2024/05/A-Z-de-metodologia-em-pesquisa_estudos-qualitativos-lingu%C3%83_sticos-e-educacionais-E-BOOK.pdf) Acesso em: 18.out.2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FERRAZ, Daniel de Melo. 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. Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. v. 9 n. 14. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10502> Acesso em: 12.ago.2024.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Língua-linguagem, educação e educação linguística**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. E-book. DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-156-7

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma; OLIVEIRA, Eliane Carolina de. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. Goiânia: Editora UFG, 2017. p.11-40.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Ana Paula Martins. **Representações da língua materna e do seu ensino no discurso de licenciados em Letras à luz da linguística sistêmico-funcional**. 2021. 221 f. Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11159856](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11159856) Acesso em ago.2025.

FORTES, Livia. Educação subjetificadora, neoliberalismo e ensino de Inglês: Reflexões para a Linguística Aplicada crítica/transgressiva. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS**, v. 22, n. 43, p. 72-90, 2018.

FORTES, Livia. Educação linguística em LI: identidade, subjetividade e complexidade. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 71-90, 2019.

FRANK, Hélvio. Educação linguística como prática da liberdade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 24, n. 4, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202434027> Acesso em jan.2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HARVEY, David. **A Brief History of Neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HASTINGS, Matt. **Neoliberalism and Education**. Oxford Research Encyclopedia of Education, 2019.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69–90.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Educação linguística crítica: um projeto em construção. In: SILVA, Kleber Aparecido da; MOTA, Katia; GIMENEZ, Telma (orgs.). **Educação linguística: políticas e práticas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 71-90.

KUMARAVADIVELU, Bala. A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

LATHAM-KOENIG, C. *et. al.* **English File Elementary e-book**. 4th edition. Oxford University Press, s.d. (First press 2019).

LIMA, Samuel de Carvalho; PASCOAL, Germano Farias; SILVA, Myrna Cibelly de Oliveira; SALDANHA, Ramilson Medeiros de Macêdo; MAIA, Clairton Almeida. O livro didático de língua inglesa na Linguística Aplicada: uma análise dialógica do discurso acadêmico. **Revista da Anpoll**, v. 54, n. 1, e1863, 2023. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1863> Acesso em out.2025.

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. (Orgs.). **Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é professor/a hoje?** Anápolis: Editora UEG, 2020.

LOPES, Fabrício Cavalcante. **Ensino de língua inglesa e letramento crítico em tempos neoliberais: autoetnografia de um professor em formação**. 2020. Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7292> Acesso em: 01.ago.2024.

MAGALHÃES, Izabel. **Análise de Discurso Crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora UnB, 2005.

MARTINS, Ana Maria; LEITE, Celia K. **Ensino comunicativo de inglês no Brasil**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Ser crítica: uma história sempre incompleta. In: PESSOA, Roseane 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.

MATIAS, Dllubia Santclair; SILVA, Kleber Aparecido da. Ecos de uma perspectiva crítica na formação universitária de professores de línguas. **Gláuks - Revista De Letras E Artes**, 20(1), 64–78. <https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.187> Acesso em: 20 out. 2025.

MAZZARO, Daniel. Por uma educação linguística queer: estranhando conceitos e práticas. **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 1052-1084, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/49224/29986> Acesso em: 07 maio 2023.

MENCHISE, Rose Mary; FERREIRA, Diogo Menchise; ÁLVAREZ, Antón Lois Fernandez. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil. **Dilemas Revista**. Estud. Conflito Controle Soc. 16 (1). Jan-Apr 2023 Disponível em <https://doi.org/10.4322/dilemas.v16n1.49274> Acesso em: 27.out.2024. p. 1-21.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (orgs.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MERLO, Marianna Cardoso Reis; FONSECA, Camila Oliveira. Ética de pesquisa e relações de poder: reflexões decoloniais e provocações metodológicas em Linguística Aplicada. **Revista Raído**. Dourados, MS. v. 14 n. 36. set/dez 2020. p. 37-55 ISSN 1984-4018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/11714> Acesso em: 02.nov.2024.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience: the de-colonial option and the meaning of identity in politics. **Revista Gragoatá**, v. 12, n. 22, p. 11-41, 2007.

MILLER, Inês Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99- 121.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 85-105.

- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada: história, reflexões e perspectivas. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEG**, Anápolis, v. 1, n. 1, p. 11-25, 2006b. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/14322/10162> . Acesso em: 26 jun. 2025.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994.
- MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 31-59, 2013.
- MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes editores, 2019.
- NASCIMENTO, Ana Karina. Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID. **Ilha do Desterro**. v. 71, nº 3, p. 039-058, Florianópolis, set/dez 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/MQ4y4Wc6JFKBMbmPKdDT5sM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 13.ago.2024.
- NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Critical pedagogies and language learning: an introduction. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (eds.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-17.
- NORTON, Bonny. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change**. Pearson, 2000.
- NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2002. p. 89.
- OLIVEIRA, Carla Pereira de. **Concepções e crenças no/sobre o documento curricular para Goiás e o ensino de língua**. Uberlândia, 2022. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34484> Acesso em jun.2024.
- PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- PENNYCOOK, Alastair. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Cambridge Journal of Education**, v. 31, n. 1, p. 83–99, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/268182135\\_Critical\\_and\\_alternative\\_directions\\_in\\_applied\\_linguistics](https://www.researchgate.net/publication/268182135_Critical_and_alternative_directions_in_applied_linguistics) . Acesso em: 16 maio. 2025.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica”. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PESSOA, Roseane Rocha. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es. In: FERRAZ, D. F.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019, p. 35-53.

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; BASTOS, Pedro Augusto de Lima. Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras. In: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas** [E-book] Blucher Open Access. 1. ed. 2017. p. 141-161.

PESSOA, Roseane 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.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática 1997.

PRADO, Arthur Angelo de Oliveira. **Concepções de língua(gem) e de ensino de língua portuguesa na perspectiva do aluno**. Dissertação (mestrado - Programa De Pós-Graduação Em Estudos Linguísticos). 2019. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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 Ferreira. **Os compromissos da sociolinguística**. Goiânia-GO: Obiah: Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019. p. 1-15. [Manuscrito não publicado].

RODRIGUES, Beatriz Gama; ROSA, Rafael Gomes; ARRÊ, Thalita Christina Cavalcanti. Pedagogias decoloniais para o ensino de língua inglesa no contexto on-line: relato de prática. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 21, n. 2, p. AG9, 2022.

RIBEIRO SILVA, André Ricardo; GONÇALVES SANTOS GRACIOLI, Géssica; SOUSA MAIA, Regina; ABDALLA DIAS BARBOSA, Selma Maria. Análise em Livro Didático de Língua Inglesa: Abordagem para um Ensino Crítico em Linguística Aplicada mediada pelo

Professor. **Revista A Cor Das Letras**, Feira de Santana, v. 25, n. 3., p. 7-20, dezembro de 2024. Disponível em: <https://ojs3.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/10308> Acesso em: out.2025.

SABOTA, Barbra; FRANK, Hélivio. Educação linguística como espaço de luta, acolhimento e respeito: algumas de nossas praxiologias decoloniais no cerrado goiano. **Revista Educação Em Questão**, 62(72), 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n72ID35917>

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2. ed. Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2023. p. 21-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 25-48.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR Online**. v.19. p.1-19. Campinas-SP. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339/20841> Acesso em: 25.ago.2024

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHULZ, Mariana Ferreira. **Interculturalidade crítica na formação de professores: o ensino de inglês sob a perspectiva de língua franca**. Recife, 2024. 131f.: il. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/58037> Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento. Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de língua italiana. **Cadernos Neolatinos**. Faculdade de Letras UFRJ. v. 1. n. 2, 2016. p. 60-71. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/article/view/9729> Acesso em: 22.out.2024.

SILVA, Roberto; CARRAHER, Maria Teresa. **Abordagens alternativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; ROSA-DA-SILVA, Valéria. Por horizontes metodológicos outros na Linguística Aplicada: contribuições de pesquisas cá do cerrado central do Brasil. In: SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta. (org.). **Movimentos críticos em Educação Linguística: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa**. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 157-177.

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.

SOLER, Devy *et. al.* Foucault, Educação e o Neoliberalismo. Belo Horizonte. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NcK8J3NLWDQMM9Bk5zMLhnP/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 31 mai. 2025.

SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 3, p. 217–230, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/6101> . Acesso em: 31 jul. 2025.

STREET, Brian Vicent. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

TEIXEIRA GÓES, Silvana Karina. **(Des)dramatizando o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31544> Acesso em: 20 out. 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZACCHI, Vanderlei José. Neoliberalismo, ensino de língua inglesa e o livro didático. In: JORDÃO, Clarice Menezes (org.). **Linguística Aplicada no Brasil**: Rumos e Passagens. Campinas: Editora Pontes, 2016. p. 417-443.

## ANEXO

Anexo 1 - Matriz curricular do Curso de Letras de uma universidade do interior de Goiás, onde a pesquisa foi realizada. Disponível no site da universidade.

| Nome do curso:                              |                      |                                                               | Letras Português/Inglês                         |            |                |            |          |             |
|---------------------------------------------|----------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------|----------------|------------|----------|-------------|
| Tipo de graduação:                          |                      |                                                               | Licenciatura                                    |            |                |            |          |             |
| Início de vigência da Matriz Curricular:    |                      |                                                               | 2021/1                                          |            |                |            |          |             |
| Carga horária do curso:                     |                      |                                                               | 3.400 horas                                     |            |                |            |          |             |
| Tempo para integralização:                  |                      |                                                               | mínimo: 8 semestres                             |            |                |            |          |             |
|                                             |                      |                                                               | máximo: 12 semestres                            |            |                |            |          |             |
| Temporalidade:                              |                      |                                                               | Anual                                           |            |                |            |          |             |
| Regime Acadêmico:                           |                      |                                                               | Semestral                                       |            |                |            |          |             |
| Turno:                                      |                      |                                                               | Matutino/ Noturno                               |            |                |            |          |             |
| Modalidade de ensino:                       |                      |                                                               | Presencial                                      |            |                |            |          |             |
| Vagas oferecidas:                           |                      |                                                               | 40 vagas                                        |            |                |            |          |             |
| Instituto Acadêmico de vinculação do curso: |                      |                                                               | Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas |            |                |            |          |             |
| Períodos                                    | Conteúdo de formação | Componentes curriculares com carga horária prática ou teórica | Componentes curriculares com pré-requisitos     | CH Semanal | CH - Semestral |            |          | CR Créditos |
|                                             |                      |                                                               |                                                 |            | CH Teórica     | CH Prática | CH Total |             |
| 1ª                                          | Núcleo Específico    | Introdução aos Estudos Linguísticos                           |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 1ª                                          | Núcleo Modalidade    | LIBRAS                                                        |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 1ª                                          | Núcleo Específico    | Língua Inglesa I                                              |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 1ª                                          | Núcleo Comum         | Linguagem, Tecnologias e Produção Textual                     |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 1ª                                          | Núcleo Específico    | Teoria Literária I                                            |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| Carga Horária Total do Período              |                      |                                                               |                                                 | 20         | 300            | 0          | 300      | 20          |
| 2ª                                          | Núcleo Específico    | Língua Inglesa II                                             |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 2ª                                          | Núcleo Específico    | Linguística Geral                                             |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 2ª                                          | Núcleo Específico    | Laboratório de Expressão Oral em Língua Inglesa               |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 2ª                                          | Núcleo Modalidade    | Metodologia Científica                                        |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 2ª                                          | Núcleo Específico    | Teoria Literária II                                           |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| Carga Horária Total do Período              |                      |                                                               |                                                 | 20         | 300            | 0          | 300      | 20          |
| 3ª                                          | Núcleo Comum         | Diversidade, Cidadania e Direitos                             |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 3ª                                          | Núcleo Específico    | Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa                     |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 3ª                                          | Núcleo Específico    | Língua Inglesa III                                            |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 3ª                                          | Núcleo Específico    | Literaturas de Língua Portuguesa I                            |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 3ª                                          | Núcleo Modalidade    | Políticas Educacionais                                        |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| Carga Horária Total do Período              |                      |                                                               |                                                 | 20         | 300            | 0          | 300      | 20          |
| 4ª                                          | Núcleo Modalidade    | Didática                                                      |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 4ª                                          | Núcleo Específico    | Língua Inglesa IV                                             |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 4ª                                          | Núcleo Específico    | Literaturas de Língua Portuguesa II                           |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 4ª                                          | Núcleo Específico    | Morfossintaxe da Língua Portuguesa I                          |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 4ª                                          | Núcleo Modalidade    | Sociologia da Educação                                        |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| Carga Horária Total do Período              |                      |                                                               |                                                 | 20         | 300            | 0          | 300      | 20          |
| 5ª                                          | Núcleo Modalidade    | História da Educação                                          |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 5ª                                          | Núcleo Específico    | Língua Inglesa V                                              |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 5ª                                          | Núcleo Específico    | Literaturas de Língua Portuguesa III                          |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 5ª                                          | Núcleo Específico    | Morfossintaxe da Língua Portuguesa II                         |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 5ª                                          | Núcleo Específico    | Práticas de Ensino de Língua Inglesa I                        |                                                 | 2          | 30             |            | 30       | 2           |
| 5ª                                          | Núcleo Específico    | Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I                     |                                                 | 2          | 30             |            | 30       | 2           |
| 5ª                                          | Núcleo Específico    | Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I                    |                                                 |            |                |            | 50       |             |
| 5ª                                          | Núcleo Específico    | Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I                 |                                                 |            |                |            | 50       |             |
| Carga Horária Total do Período              |                      |                                                               |                                                 | 20         | 300            | 0          | 400      | 20          |
| 6ª                                          | Núcleo Específico    | Estudos do Texto                                              |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 6ª                                          | Núcleo Específico    | Língua Inglesa VI                                             |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 6ª                                          | Núcleo Específico    | Literaturas de Língua Portuguesa IV                           |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 6ª                                          | Núcleo Modalidade    | Psicologia da Educação                                        |                                                 | 4          | 60             |            | 60       | 4           |
| 6ª                                          | Núcleo Específico    | Práticas de Ensino de Língua Inglesa II                       |                                                 | 2          | 30             |            | 30       | 2           |
| 6ª                                          | Núcleo Específico    | Práticas de Ensino de Língua Portuguesa II                    |                                                 | 2          | 30             |            | 30       | 2           |
| 6ª                                          | Núcleo Específico    | Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II                   |                                                 |            |                |            | 50       |             |
| 6ª                                          | Núcleo Específico    | Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II                |                                                 |            |                |            | 50       |             |
| Carga Horária Total do Período              |                      |                                                               |                                                 | 20         | 300            | 0          | 400      | 20          |

| Períodos                                                                                     | Conteúdo de formação | Componentes curriculares com carga horária prática ou teórica | Componentes curriculares com pré-requisitos | CH Semanal | CH - Semestral        |            |          | CR Créditos |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------|-----------------------|------------|----------|-------------|
|                                                                                              |                      |                                                               |                                             |            | CH Teórica            | CH Prática | CH Total |             |
| 7ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Estudos de Linguística Aplicada                               |                                             | 4          | 60                    |            | 60       | 4           |
| 7ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Estudos de Semântica e de Pragmática                          |                                             | 4          | 60                    |            | 60       | 4           |
| 7ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Língua Inglesa VII                                            |                                             | 4          | 60                    |            | 60       | 4           |
| 7ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Literaturas de Língua Inglesa I                               |                                             | 4          | 60                    |            | 60       | 4           |
| 7ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Trabalho de Curso I                                           |                                             |            |                       |            | 30       | -           |
| 7ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Práticas de Ensino de Língua Inglesa III                      |                                             | 2          | 30                    |            | 30       | 2           |
| 7ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Práticas de Ensino de Língua Portuguesa III                   |                                             | 2          | 30                    |            | 30       | 2           |
| 7ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III                  |                                             |            |                       |            | 50       |             |
| 7ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa III               |                                             |            |                       |            | 50       |             |
| Carga Horária Total do Período                                                               |                      |                                                               |                                             | 20         | 300                   | 0          | 430      | 20          |
| 8ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Estudos do Discurso                                           |                                             | 4          | 60                    |            | 60       | 4           |
| 8ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Língua Inglesa VIII                                           |                                             | 4          | 60                    |            | 60       | 4           |
| 8ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Literatura Infantojuvenil                                     |                                             | 4          | 60                    |            | 60       | 4           |
| 8ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Literaturas de Língua Inglesa II                              |                                             | 4          | 60                    |            | 60       | 4           |
| 8ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Trabalho de Curso II                                          |                                             |            |                       |            | 30       | -           |
| 8ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Práticas de Ensino de Língua Inglesa IV                       |                                             | 2          | 30                    |            | 30       | 2           |
| 8ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Práticas de Ensino de Língua Portuguesa IV                    |                                             | 2          | 30                    |            | 30       | 2           |
| 8ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Estágio Supervisionado de Língua Inglesa IV                   |                                             |            |                       |            | 50       |             |
| 8ª                                                                                           | Núcleo Específico    | Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa IV                |                                             |            |                       |            | 50       |             |
| Carga Horária Total do Período                                                               |                      |                                                               |                                             | 20         | 300                   | 0          | 430      | 20          |
| Carga Horária Total dos Períodos                                                             |                      |                                                               |                                             | 160        | 2.400                 | -          | 2.860    | 160         |
| Conteúdo de Formação                                                                         |                      |                                                               |                                             |            | Soma da carga horária |            |          |             |
|                                                                                              |                      |                                                               |                                             |            | Teórica               | Prática    | (CHT)    | Créditos    |
| Núcleo Específico (NE)                                                                       |                      |                                                               |                                             |            | 1.860                 | -          | 1.860    | 124         |
| Núcleo Modalidade (NM)                                                                       |                      |                                                               |                                             |            | 420                   | -          | 420      | 28          |
| Núcleo Comum (NC)                                                                            |                      |                                                               |                                             |            | 120                   | -          | 120      | 8           |
| Núcleo Livre (NL)                                                                            |                      |                                                               |                                             |            | 180                   | -          | 180      | 12          |
| Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO)*                                        |                      |                                                               |                                             |            |                       | 400        | 400      | -           |
| Trabalho de conclusão de curso (TCC) ou Trabalho de curso (TC)                               |                      |                                                               |                                             |            |                       | 60         | 60       | -           |
| Atividades de Extensão (AE) equivalente à 10% da CHT do curso distribuída no PPC (ACE + CCE) |                      |                                                               | Atividades Curriculares de Extensão (ACE)   |            |                       | 180        | 340      | -           |
|                                                                                              |                      |                                                               | Componentes Curriculares de Extensão (CCE)  |            |                       | 160        |          |             |
| Atividades Complementares (AC)* (Conforme DCN)                                               |                      |                                                               |                                             |            |                       | 200        | 200      | -           |
| Prática como Componente Curricular (PCC) do curso de licenciatura distribuída no PPC         |                      |                                                               |                                             |            |                       |            | 400      | -           |
| Carga Horária Total do Curso                                                                 |                      |                                                               |                                             |            | 2.580                 | 660        | 3.400    | 172         |

Fonte: Curso de Letras da universidade na qual foi desenvolvida a pesquisa (2024).