

## IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM DISPUTA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE INGLÊS PARA A JUSTIÇA SOCIAL

Fernanda Caiado da Costa Ferreira<sup>1\*</sup>

Viviane Pires Viana Silvestre<sup>1\*\*</sup>

Barbra Sabota<sup>1\*\*\*</sup>

Laryssa Paulino de Queiroz Sousa<sup>1\*\*\*\*</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, Brasil

### Resumo

Este artigo discute como as ideologias linguísticas de formadoras/es de professoras/es de inglês se aproximam ou distanciam de uma educação voltada para a justiça social, fraturando ou reforçando ideologias modernas de língua. Em termos praxiológicos e metodológicos, esta pesquisa é embasada em perspectivas crítico-decoloniais, a partir das quais discutimos entrevistas narrativas com seis professoras/es de inglês de cursos de Letras no estado de Goiás, Brasil. O estudo revela como ideologias modernas ainda influenciam e até mesmo moldam o ensino de inglês. No entanto, a oscilação entre concepções tradicionais e críticas,

\* Doutora em Letras e Linguística (UFG), pós-doutoranda em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG). Pesquisadora integrante dos grupos de pesquisa “Formação de professoras/es de línguas” (UFG/CNPq) e “Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas” (UFG, UEG, UnB, UFR/CNPq). Bolsista CAPES. E-mail: fernandacferreira@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9608-5162>.

\*\* Doutora em Letras e Linguística (UFG), pós-doutora em Letras e Linguística (UFG), docente efetiva e coordenadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Líder do grupo de pesquisa “Formação de professoras/es de línguas” (UFG/CNPq) e pesquisadora integrante da “Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas” (UFG, UEG, UnB, UFR/CNPq) e do “Projeto Nacional de Letramentos” (USP/CNPq). E-mail: viviane.silvestre@ueg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2234-9046>.

\*\*\* Doutora em Letras e Linguística (UFG), pós-doutora em Linguística Aplicada (UnB), professora adjunta da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pesquisadora integrante dos grupos de pesquisa “Formação de professoras/es de línguas” (UFG/CNPq), “Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas” e do “Projeto Nacional de Letramentos” (USP/CNPq). E-mail: barbra.sabota@ueg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3100-259X>.

\*\*\*\* Doutora em Letras e Linguística (UFG), pós-doutora em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG). Pesquisadora integrante dos grupos de pesquisa “Formação de professoras/es de línguas” (UFG/CNPq), “Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas”, “Educação Crítica, Criativa e Ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias” (UFMS/CNPq) e do “Projeto Nacional de Letramentos” (USP/CNPq). Bolsista FAPEG/CNPq. E-mail: laryssa.paulino1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6790-5611>.



compartilhadas pelas/os educadoras/es participantes, gera fissuras que abrem espaço para micromovimentos pedagógicos, com vistas à legitimação de repertórios diversos, à valorização de saberes silenciados e, assim, à emergência de possibilidades de resistência e transformação social.

**Palavras-chave:** ideologias linguísticas; formação de professoras/es; educação linguística crítica; ensino de inglês.

### ***LANGUAGE IDEOLOGIES IN DISPUTE: APPROXIMATIONS AND DISTANCING IN ENGLISH TEACHER EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE***

#### **Abstract**

This article discusses how the language ideologies of English teacher educators align with or diverge from an education oriented toward social justice, either by fracturing or reinforcing modern language ideologies. In praxiological and methodological terms, this research is grounded in critical and decolonial perspectives, which inform our discussion of narrative interviews with six English language teachers/professors affiliated with undergraduate language teaching programs in the state of Goiás, Brazil. The study reveals how modern ideologies still influence and even shape English teaching. However, the oscillation between traditional and critical conceptions shared by the participating educators creates fissures that open space for pedagogical micro-movements aimed at legitimizing diverse repertoires and valuing silenced knowledges, thereby fostering possibilities for resistance and social transformation.

**Keywords:** language ideologies; teacher education; critical language education; English language teaching.

#### **Considerações iniciais**

Situamo-nos como professoras universitárias brasileiras, atuantes na formação de docentes de língua inglesa e residentes na capital do estado de Goiás, na região Centro-Oeste do país. Reconhecemos os marcadores que atravessam nossas existências e trajetórias: os privilégios de classe – uma vez que, como professoras do ensino superior, e não da educação básica pública, somos enquadradas como pertencentes à alta classe média, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na renda familiar mensal – e de raça, pois somos socialmente percebidas como brancas na configuração racial brasileira. Além disso, reconhecemos que outros marcadores identitários também nos posicionam em lugares de privilégio nas dinâmicas sociais, considerando que somos mulheres cisgênero, heterossexuais e sem deficiências aparentes. Contudo,

também vivenciamos as desvantagens estruturais impostas às mulheres em um contexto historicamente patriarcal e sexista, que atravessa as instituições, inclusive a universidade. Somos, reiteramos, mulheres, mães (no caso das três primeiras autoras) e professoras comprometidas com a educação linguística crítica e, como tal, nos afetamos por questões sociais que compõem o cenário de desigualdade atual. Esses elementos, embora frequentemente invisibilizados nas análises institucionais, operam silenciosamente na manutenção de inequidades. Portanto, argumentamos que eles devem ser trazidos à tona como parte da reflexão ética e política que orienta as nossas práticas acadêmicas e de pesquisa, especialmente se nos propomos a discutir sobre – e contribuir para – a justiça social no contexto da educação.

Isso posto, este artigo parte do seguinte questionamento: como ideologias linguísticas de formadoras/es de professoras/es de inglês se aproximam e/ou se distanciam de uma educação voltada para a justiça social, de modo a fraturar e/ou reforçar ideologias modernas de línguas? Em consonância com Pennycook (1994, 2001), neste artigo, compreendemos ideologias linguísticas como modos históricos e políticos de regular, naturalizar e controlar sentidos sobre as línguas e suas/seus falantes, as quais, muitas vezes, produzem e legitimam relações de poder, desigualdade e exclusão nos processos de ensino, aprendizagem e circulação de línguas. O material empírico aqui analisado é proveniente da pesquisa de doutorado da primeira autora, composta por entrevistas narrativas com professoras/es de inglês vinculadas/os a cursos de Letras no estado de Goiás. Contudo, neste recorte específico, concentramos a análise nas respostas à seguinte pergunta: “O que você considera mais importante no ensino da língua inglesa?”. Apresentamos, a seguir, trechos das narrativas de seis das/os 18 educadoras/es que participaram da pesquisa. Os seis excertos aqui problematizados condensam, de modo representativo, as principais ideologias linguísticas expressas pelo grupo como um todo. De modo semelhante, as narrativas das/os demais educadoras/es oscilam entre a compreensão da língua como um sistema neutro e homogêneo, focando o ensino em gramática e estrutura, e seu entendimento como prática social, situada e plural, que valoriza a diversidade de usos e contextos comunicativos. Por conseguinte, reforçamos, nosso objetivo é problematizar de que modo as ideologias linguísticas que emergem dessas narrativas se aproximam e/ou se distanciam de uma proposta de educação linguística comprometida com a justiça social.

Entendemos que a necessidade de investigar e interrogar tais ideologias está diretamente relacionada ao reconhecimento de que nossas identidades docentes se constituem ao longo de nossas trajetórias, sendo, antes de tudo, produtos de uma construção sócio-histórica forjada pelo Estado moderno e, consequentemente, permeadas pela lógica da colonialidade (Mignolo, 2018). No entanto, o questionamento que fundamenta este trabalho surge de nossas trajetórias pessoais e profissionais, marcadas por rupturas e desconstruções de concepções ontoepistêmicas, as quais foram, em grande parte, moldadas pelos nossos percursos acadêmicos, fortemente influenciados por perspectivas

críticas e decoloniais. As perspectivas críticas de educação linguística, conforme defendem Pennycook (2001, 2021), Moita Lopes (2002), Rajagopalan (2003) e Pessoa (2013, 2014, 2016), longe de se configurarem como um método ou um conjunto de técnicas, propõem novas formas de pensar e formular críticas acerca de questões que envolvem a linguagem. Nessa esteira, Pennycook (2021) explica que o seu entendimento do termo *crítico*, no âmbito da Linguística Aplicada Crítica, implica a centralidade da crítica social, especialmente no que diz respeito a questões de injustiça, desigualdade e discriminação.

Sendo assim, a pedagogia crítica de Freire (1992, 1996), que compreende a educação como prática de liberdade e resistência, dialoga com a concepção de *criticidade* em Pennycook (2001, 2021), ao buscar desconstruir hegemonias linguísticas e promover o empoderamento social através da linguagem. Ambos os autores compartilham uma visão politizada do conhecimento, concebendo-o como situado em relações de poder que configuram o modo como pensamos, falamos e agimos no mundo. Em suas propostas, os estudiosos convocam professoras/es e alunas/os a desenvolverem uma consciência crítica de sua condição sócio-histórica, reconhecendo-se como sujeitos implicados nas dinâmicas de opressão e mudança social. Essa tomada de consciência não se limita à reflexão, mas se desdobra em ação: trata-se de intervir no mundo de forma ética e transformadora, a partir de uma compreensão crítica da linguagem e da realidade. Nas obras de ambos os autores, portanto, a criticidade assume o sentido de uma prática ativa e engajada – uma disposição para desnaturalizar discursos hegemônicos, questionar verdades estabelecidas e criar espaços de resistência e reexistência.

Ademais, salientamos que, além de estabelecer conexões entre microrrelações linguístico-semióticas em contextos diversos e macrorrelações de cunho social, é fundamental considerar a interconexão entre dinâmicas em pequena e larga escala. Em outras palavras, a compreensão das microações incorporadas ao uso da língua possibilita o entendimento das ideologias que permeiam as relações sociais, assim como os mecanismos mais amplos por meio dos quais essas ideologias operam.

De modo complementar, a decolonialidade, tal como explica Mignolo (2017), refere-se a uma maneira de ser e estar no mundo. Pensar decolonialmente significa nos afastar dos paradigmas da epistemologia moderna que hierarquizam e naturalizam diferenças, instituindo ideias de superioridade e inferioridade, as quais afetam as percepções das pessoas e suas construções identitárias (Quijano, 2005; Walsh, 2007). Nessa perspectiva, as salas de aula de línguas passam a ser vistas como espaços nos quais ideias hegemônicas e concepções naturalizadas – que sustentam a reprodução de desigualdades – devem ser confrontadas, conforme argumenta Pessoa (2013, 2014). Por conseguinte, a decolonialidade não apenas dialoga com perspectivas críticas, como as de Freire (1992, 1996) e Pennycook (2001, 2021), mas também reforça e radicaliza o reconhecimento do caráter histórico e político das práticas sociais que constituem o nosso mundo.

Após esta introdução, o texto está organizado em quatro seções: na primeira, discutimos praxiologias acadêmicas que fundamentam diferentes ideologias linguísticas; na segunda, apresentamos os procedimentos metodológicos do estudo; na terceira, problematizamos as ideologias linguísticas mobilizadas pelas/os formadoras/es de professoras/es de inglês participantes da pesquisa; e, por fim, nas considerações finais, refletimos sobre as implicações educacionais e políticas da discussão realizada.

### **Ideologias linguísticas: tensões e rupturas**

Iniciamos o debate sobre ideologias linguísticas tensionando a visão de língua como sistema, ainda predominante em muitos contextos de formação de professoras/es de línguas. Primeiramente, é importante ressaltar que a construção de língua como sistema, como um conjunto de regras e normas homogêneas, está relacionada à tradição positivista que exerceu e exerce grande influência nas investigações das ciências sociais e humanas (Fabrício; Moita Lopes, 2020). Se, por um lado, essa forma de produzir conhecimento privilegia generalizações e padronizações, por outro, desconsidera as intersecções políticas constituidoras dos fenômenos sociais. Língua é, nessa perspectiva, concebida como um conjunto de normas universais responsáveis por explicar como as pessoas falam e escrevem. Conforme Fabrício e Moita Lopes (2020, p. 373) argumentam, “essa ideologia linguística é pervasiva nas tradições de estudos da linguagem, não sendo normalmente compreendida como uma ideologia, mas como um processo científico dedutivo que revela a verdade natural da língua”. No entanto, esse entendimento supostamente neutro, abstrato e descontextualizado, que desvincula relações de poder da língua, tem sido desafiado, na medida em que pesquisas em nossa área têm atribuído cada vez mais relevância “aos contextos de uso da linguagem e ao seu papel na constituição de quem somos aqui e agora” (Fabrício; Moita Lopes, 2020, p. 374). Em outras palavras, novos conhecimentos têm surgido a partir de investigações orientadas por ideologias linguísticas que se preocupam com o papel da linguagem na vida social.

Em nossas trajetórias, em específico, destacamos o contato com o pensamento decolonial, o qual propõe discussões que enfocam as relações entre língua e a constituição da modernidade, assim como as conexões entre ideologias linguísticas e o estabelecimento de hierarquias entre povos (Irvine; Gal, 2000; Makoni; Pennycook, 2007; Mignolo, 2005; Severo, 2016). Reflexões como essas desencadearam diversas ressignificações no tocante à nossa compreensão de língua. A primeira delas foi a dissociação entre língua e território, o que nos fez perceber como a construção social da língua está vinculada a projetos colonialistas e nacionalistas, uma vez que essa construção se fundamenta em uma lógica etnocêntrica de controle e subalternização de sujeitos. Outra importante ressignificação foi o entendimento de que as línguas não são

realidades descobertas, mas construções inventadas, sendo as metalinguagens que as descrevem elementos que participam ativamente dessa constituição.

No entanto, a pressuposição de uniformidade e homogeneidade que subjaz a conexão entre língua e território é de tal forma engendrada em nossas instituições e, por consequência, formações, que, por vezes, ainda ocorrem tensões em nossas praxiologias. A concepção de língua como sistema insiste em interferir em nossas construções, que, não obstante, se modificam constantemente de forma fluida. Esse mesmo compasso de tensão e desestabilização parece permear as praxiologias das/os participantes desta pesquisa, nas quais as ideologias de homogeneidade e estabilidade da língua parecem rondar, quando não se mostram preponderantes em suas compreensões sobre educação linguística, como veremos adiante.

Para entender essa onipresença, é preciso recordar que o paradigma monolíngue tem suas origens na Europa Ocidental, por volta do século XVIII, e que tem como fundamentos diversas suposições provenientes do nascimento da ciência empírica, da industrialização e da burocratização (Canagarajah, 2013). A partir de sua associação, esses movimentos construíram uma orientação positivista para a realidade, ao transformarem experiências em conhecimento disciplinável e manipulável. Além disso, segundo Canagarajah (2013), subsidiaram o desenvolvimento do vínculo entre língua, comunidade e território, denominada tríade herderiana. Essa concepção clássica teve como importante ponto de partida o romantismo, movimento em que seus principais pensadores “definiam a essência de uma comunidade por meio de sua língua” (Canagarajah, 2013, p. 20). Tal visão fomentou o entendimento de que a língua internalizaria o espírito e os valores de uma comunidade, cujas raízes se localizariam em determinado território; essa associação desencadeou, como consequência, a noção do pertencimento de certas línguas a determinados povos.

A conexão orgânica apregoada pela tríade herderiana acarretou várias implicações para a vida social, uma vez que a língua passou a ser concebida como entidade única, separada e imbuída da identidade de uma determinada comunidade, como explica Canagarajah (2013). Sendo assim, essa língua só seria capaz de traduzir valores e pensamentos dessa comunidade, o que, por sua vez, ocasiona entender que as suas detentoras seriam apenas as pessoas pertencentes a ela. Consequentemente, seriam deslegitimadas/os todas/os as/os outras/os falantes que não fossem capazes de expressar valores, ideias e sentimentos na língua desse povo. A terceira conexão entre língua e território, conforme estabelecida pela tríade herderiana, implica entender que, ao migrar, a língua entra em um território considerado alienígena e, por não expressar ali seu espírito original, é vista como incapaz de pertencer a esse novo espaço. Da mesma maneira, as comunidades passam a ser compreendidas como entidades puras e homogêneas, cujos valores são reforçados pelos produtos culturais construídos por esses paradigmas, como a Arte e a Literatura. Ademais, embora a tríade herderiana não tenha sido desenvolvida para “teorizar” sobre essas conexões, ela atendeu a várias necessidades dos povos europeus da época, ao infundir distintas noções de identidade e gerar sentimentos de pertencimento a um território e a



uma comunidade, que seriam, então, expressos por intermédio de uma língua (Canagarajah, 2013).

Canagarajah (2013) reitera que, para que a conexão entre língua, comunidade e território se tornasse funcional, as línguas tiveram de ser inventadas. Seus argumentos indicam que, sendo as línguas constituídas por recursos móveis, a atribuição de características estáveis e homogêneas a elas sempre representou um desafio significativo. Desse modo, ainda que a codificação, a purificação e a padronização da língua sejam vistas como “heroicos efeitos do progresso” (Canagarajah, 2013, p. 20), temos de entender as motivações por trás desses processos arbitrários, nos quais houve o agrupamento, a nomeação e a apropriação de diversos recursos semióticos. Nesse sentido, esses processos foram decisivos para a consolidação dos projetos colonialistas, nos quais a língua operou como um instrumento de poder tão contundente quanto as próprias armas (Ferreira, 2018). Mignolo (2003, p. 299) corrobora esse argumento ao explicar que

uma das armas poderosas para a construção de comunidades imaginadas homogêneas foi a crença numa língua nacional, ligada a uma literatura nacional, que contribuiu, no domínio da língua, para a cultura nacional. Ademais, a cumplicidade entre língua, literatura, cultura e nação relacionava-se também com a ordem geopolítica e as fronteiras geográficas.

É importante ressaltar que os mapeamentos linguísticos, bastante utilizados com o intuito de legitimar representações territoriais e historicizar conquistas, apresentavam similaridades relativas às ideologias de reconhecimento das diferenças linguísticas (Irvine; Gal, 2000). O processo de mapeamento apagava e removia o multilinguismo e a variação das descrições e promovia a hierarquização entre línguas, ao se pautar por premissas essencializadoras que desconsideravam as relações raciais. Dessa forma, interações sociolinguísticas complexas foram reescritas em termos étnicos, conforme destacam Irvine e Gal (2000), a partir de uma pesquisa que revisa casos etnográficos e linguísticos situados na África e na Europa.

Nesse mesmo compasso, Makoni e Pennycook (2007) nos lembram de que as histórias e línguas do império foram produzidas por meio de regimes metadiscursivos baseados na interpretação do material linguístico encontrado. Esse material impunha um grande desafio às/aos linguistas, que precisavam estabelecer distinções entre línguas – legitimadas por similaridades regionais e tradições literárias – e dialetos, frequentemente classificados como formas exclusivamente orais. Esse processo resultou na negligência de construções históricas complexas e na perpetuação de uma segregação linguística que ainda persiste. Diante dessas questões, Makoni e Pennycook (2007) convocam as/os linguistas a problematizar e revisar suas ideologias linguísticas, atentando-se a

alternativas metafóricas sobre o conceito de *língua*, a fim de evitar a prisão em categorias semióticas que nós mesmas/os construímos.

Ao refletirmos sobre os marcos iniciais dos estudos da linguagem, não há como desconsiderar a influência do estruturalismo saussuriano, que, ao buscar conferir um status científico à língua, promoveu sua dissociação das esferas sociais – como a cultura, a política e os sujeitos –, concebendo-a como um objeto autônomo e passível de análise isolada. Toda essa abstração se deu em razão da necessidade de circunscrever o domínio da análise, separando a língua, inclusive, da/o pesquisadora/or, tal como a ciência positivista prescreve; ou seja, a língua passou então a ser tratada como passiva, estática e objetiva (Canagarajah, 2013). No que concerne ao seu caráter científico, para Rajagopalan (2003), o questionamento deve partir do intuito de compreender quais são as perdas e os ganhos em concebê-la como ciência natural ou social. Seus argumentos defendem que a linguística é criada por pessoas, e, por conseguinte, o que é moldado por elas “pode sempre ser redesenhado e refeito de acordo com os anseios da época” (Rajagopalan, 2003, p. 44). É nesse ponto que se evidencia a responsabilidade social da/o pesquisadora/or para com a sociedade, a qual, para ser eticamente assumida, requer uma postura aberta e crítica em relação “aos mais consagrados postulados e princípios que têm norteado os rumos da disciplina [(Linguística)] desde sua ‘reinvenção’ nos moldes atuais, isto é, como uma disciplina moderna” (p. 46).

Construções que concebem a língua como autônoma e estável atenderam às necessidades da sociedade moderna e, de acordo com Makoni e Pennycook (2007), continuam influenciando práxis atuais, que não apenas repetem discursos coloniais como reforçam repertórios neoliberais contemporâneos. Segundo os autores, para decolonizar as pesquisas em Linguística Aplicada, é necessário decolonizar a língua na educação. A geopolítica do conhecimento tradicional habitualmente privilegia perspectivas provenientes do Norte Global, o que dificulta que estudiosas/os do Sul Global contribuam com interpretações de eventos e práticas posicionadas. O eurocentrismo, ou a perspectiva do Norte, costuma subsidiar grande parte da Linguística Aplicada, o que não só acarreta o foco em fenômenos da sociedade europeia, mas também exclui outras sociedades, conhecimentos e nações, os quais deixam de ser estudados, podendo ser, em certos casos, até mesmo ativamente silenciados.

É preciso ter em mente que, em contextos educacionais, a língua tende a ser majoritariamente lecionada de acordo com premissas e princípios do Norte Global, mesmo quando ensinada em contextos do Sul Global ou voltada a sujeitos cujas origens estão enraizadas nesse hemisfério. Isso acontece com frequência em decorrência da suposição de que o conhecimento e as práticas no Norte são superiores e aplicáveis a contextos do Sul, suposição que possui uma “longa e perturbadora história” (Makoni; Pennycook, 2007, p. 84).

Por ter estruturado diversas esferas da sociedade, o eurocentrismo não é algo fácil de ser combatido. O projeto de desinvenção das línguas envolve,



nessa perspectiva, tanto vozes do Norte Global quanto do Sul para que sejam investigadas e reconhecidas as falhas nos modos de conhecimento dominantes.

A nosso ver, o questionamento central relacionado à compreensão das línguas reside no apagamento de seu caráter híbrido e na predominância de uma abordagem que as trata como “entidades neutras, fechadas, unitárias, que podem ser descritas e analisadas à revelia dos domínios sociais” (Bastos *et al.*, 2021, p. 25). A esse respeito, Milroy (2001) esclarece que os conceitos de *língua padrão* e *gramática*, que até hoje influenciam a forma como entendemos e ensinamos línguas, são, na verdade, ficções forjadas por pessoas detentoras do poder com o intuito de manter seus privilégios. Essa compreensão advém do fato de que as normas linguísticas emergem da comunicação, em vez de a precederem. Tendo em vista todas essas considerações, problematizamos os efeitos dessas ideologias nas praxiologias das/os docentes de língua inglesa participantes desta pesquisa com o objetivo de identificar tanto movimentos de submissão quanto de subversão em suas práxis. Antes disso, porém, apresentamos com mais detalhes o percurso metodológico do estudo.

## O estudo

Para este artigo, adotamos uma perspectiva crítica de pesquisa (Denzin, 2018) em educação linguística, partindo da compreensão de que somos interpeladas/os por múltiplas lutas e disputas discursivas no campo educacional, as quais são construídas a partir de experiências, saberes e vivências de diferentes grupos sociais. Assim, entendemos que o conhecimento produzido e analisado é sempre situado, parcial e tensionado por variadas versões de verdade, exigindo da/o pesquisadora/or um olhar crítico que interrogue tanto o material empírico quanto o próprio processo de produção do conhecimento. Nesse contexto, seguindo o entendimento de Pessoa e Silvestre (2025), defendemos que pesquisas de orientação crítica e decolonial em educação linguística não se submetem à lógica do enquadramento prévio em modelos analíticos rígidos ou categorias metodológicas universalizantes. A problematização do material empírico é tomada como um processo localizado, negociado coletivamente entre pesquisadora/or e participantes, reconhecendo que o saber emerge das experiências vividas e dos atravessamentos históricos, sociais e políticos dos sujeitos envolvidos. Frente à imposição de técnicas e etapas normativas, privilegiamos a escuta sensível à multiplicidade de sentidos, à produção dialógica e à valorização dos saberes contextualizados, recusando o imperativo de um método único e fixo, em favor de práticas plurais, abertas e emancipadoras (Pessoa; Silvestre, 2025). Nessa direção, ao problematizar as ideologias linguísticas presentes nas praxiologias docentes, buscamos evidenciar o aspecto político-social do ensino de línguas, o qual pode atuar ora como instrumento de subversão, ora como fator de manutenção do status quo, aproximando-se, ou não, de uma educação linguística voltada para a justiça social.

O material empírico analisado neste artigo é parte da pesquisa de doutorado da primeira autora. Especificamente, refere-se à seleção de trechos de entrevistas narrativas realizadas entre abril e agosto de 2020 com professoras/es de inglês vinculadas/os a cursos de Letras do estado de Goiás. As/os participantes foram selecionadas/os inicialmente pelo critério comum de lecionarem em cursos de Letras da região Centro-Oeste do Brasil, de modo a contemplar a diversidade em relação à experiência docente e ao perfil institucional. A seleção das/os participantes envolveu múltiplas estratégias: algumas/os docentes haviam sido professoras/es da primeira autora, estabelecendo assim uma relação acadêmica prévia; outras/os foram indicadas/os por intermédio de colegas integrantes dos mesmos grupos de pesquisa das autoras; e parte das/os participantes foi contatada via e-mail após um mapeamento das instituições do estado que ofereciam o curso de Letras.

As entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade das/os participantes e realizadas remotamente, de modo síncrono, nas plataformas Google Meet ou Zoom. Ao todo, foram realizadas 18 entrevistas com duração entre vinte e seis minutos e uma hora e vinte e sete minutos (das quais nove excederam uma hora). Todas foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas integralmente, somando aproximadamente 1.017 minutos (cerca de 17 horas). Três colaboradoras ajudaram a transcrever o material, que passou por revisão criteriosa da pesquisadora principal, buscando assegurar unidade nos procedimentos, não com o intuito de homogeneizar as vozes, mas ressaltar o conteúdo dos diálogos (Borelli, 2018).

O roteiro das entrevistas foi estruturado em 20 questões abertas e semiabertas (Freitas; Ghedin, 2015), permitindo flexibilidade e adaptabilidade conforme as respostas das/os participantes. A abordagem semiaberta serviu para encorajar o aprofundamento e o detalhamento dos relatos, promovendo espaços para a emergência das trajetórias docentes e das reflexões acerca do ensino da língua inglesa em contextos diversos.

A opção por denominar essas entrevistas como “narrativas” fundamenta-se na compreensão desse gênero como um registro discursivo capaz de articular experiências, trajetórias e processos de subjetivação – e não como simples respostas objetivas ou fragmentadas (Livholts; Tamboukou, 2015). Sendo assim, a opção por adotar entrevistas narrativas como estratégia metodológica central foi feita em razão de sua reconhecida potência em acessar tanto os *significados dos discursos* quanto os *contextos sociobiográficos* das/os participantes. Essa abordagem, alinhada à concepção de Livholts e Tamboukou (2015), entende a narrativa como espaço para a valorização das singularidades, da multiplicidade dos sujeitos e da complexidade das trajetórias docentes.

Quanto à transcrição, optou-se por não adotar o modelo verbatim estrito. Os critérios seguiram o entendimento de Bucholtz (2000), segundo o qual a transcrição pressupõe tanto decisões interpretativas (concernentes ao que deve ser transcrito) quanto representacionais (relativas à maneira como a transcrição deve ser realizada). Sendo assim, foram suprimidas repetições não essenciais e

algumas partículas expletivas (“né”, “é”, “entendeu?”), com o intuito de garantir maior fluidez e acessibilidade ao texto, mas sem comprometer o sentido original dos relatos. Em consonância com Pessoa (2002) e Rosa da Silva (2021), a transcrição concentrou-se no conteúdo dos diálogos, e não na forma linguística em sua exatidão. Apesar disso, essa interferência foi a menor possível na fala das/os participantes. O Quadro 1, apresentado a seguir, apresenta os códigos utilizados nas transcrições:

Quadro 1 – Códigos utilizados

Símbolo	Significado
[ ]	Comentário adicionado pelas pesquisadoras
[...]	Trecho suprimido
...	Interrupção, assunto incompleto
Sem itálico	<b>Ênfase adicionada</b> pelas pesquisadoras ou trechos de língua inglesa

Fonte: adaptado a partir de Ferreira (2023, p. 47).

Para este artigo, em particular, nos baseamos nas respostas à pergunta 6 – “O que você considera mais importante no ensino da língua inglesa?” –, dadas por seis das/os 18 professoras/es que participaram da pesquisa. Embora o enfoque seja em respostas a uma questão direta, ela foi situada dentro de um roteiro mais amplo, composto por perguntas elaboradas para estimular a reconstrução de histórias, práticas e posicionamentos. Como mencionado anteriormente, as respostas variaram em extensão e profundidade: enquanto algumas/uns elaboraram depoimentos/enunciados de forma mais aprofundada, outras/os foram sucintas/os, tornando necessário realizar um recorte dos relatos para fins de apresentação e análise. Todas/os assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preencheram um questionário inicial, elaborado com o objetivo de obter informações sobre seus perfis pessoais, situá-las/os geopoliticamente e elucidar aspectos de suas trajetórias educacionais, bem como de seus contextos de atuação. No quadro a seguir, apresentamos algumas dessas informações:

Quadro 2 – As/Os participantes

Pseudônimo	Idade	Cor	Orientação sexual	Formação superior	IES/Câmpus de atuação
Esmeralda	51	Branca	Heterossexual	Letras: universidade particular M., D.: (Unesp) Pós-Doc: (Unifesp)	UFG, regional Catalão

Florência	35	Branca	Heterossexual	Esp.: (UEG) e (UFG, regional Goiânia) M.: (UnB)	UEG, campus Itapuranga
Jonas	56	Pardo	Homossexual	Relações internacionais: (UnB) M.: (UFG, Regional Goiânia)	UFG, regional Goiânia
Maria Clara	53	Branca	Heterossexual	Letras: (UFG, regional Goiânia) Esp.: (UFMG)	UEG, campus Anápolis
Professor E	40	Pardo	Heterossexual	Letras e pós-graduação em universidade pública	UEG, campus Morrinhos
Virginia Wolf	32	Branca	Heterossexual	Letras: (UFJ) M.: (UFG, regional Goiânia)	Unifan, Goiânia

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do material empírico.

Como se pode observar, participaram deste estudo professoras/es com idades entre 32 e 56 anos, sendo cinco heterossexuais e um homossexual. Quanto à autodeclaração racial, quatro se identificaram como brancas e dois como pardos, todas/os atuantes nos contextos federal, estadual e privado de ensino superior do estado de Goiás.

### **Ideologias linguísticas de formadoras/es de professoras/es: aproximações e distanciamentos de uma educação crítica em língua inglesa**

Ancoramos nossa compreensão de uma educação em língua inglesa voltada para a justiça social nos ensinamentos de Freire (1996) e hooks (2013), para quem a educação deve ser um ato libertador, comprometido com a transformação das condições que historicamente oprimem sujeitos marginalizados. O autor e a autora defendem que ensinar é um ato profundamente político e afetivo (especialmente no que tange ao afetamento), que deve ser orientado pelo desejo de transgredir estruturas opressoras e construir espaços de escuta e pertencimento. Nesse sentido, uma educação linguística que confronta desigualdades e violências não se limita à mera transmissão de conteúdos gramaticais, mas se configura como prática transformadora que reconhece os saberes das/os estudantes, problematiza relações de poder e valoriza as múltiplas formas de (re)existir e tornar-se no e com o mundo.

Na contramão dessa visão, a concepção de língua como sistema autônomo e neutro foi tão bem engendrada no mundo moderno que ainda continua a influenciar nossas práxis enquanto professoras/es de inglês, como evidencia o relato do Professor E:

***Professor E:** Bom, eu acho fundamental, quando a gente fala no ensino de língua, o que vem à cabeça, em primeiro lugar, é que tem que saber a língua. E a língua quer dizer o quê? Ele [O aluno] tem que saber vocabulário, tem que saber*

*montar esse vocabulário em um enunciado. Então, tem que ter vocabulário, tem que ter gramática e tem que ter cultura de língua. Pra mim, esses três eixos são fundamentais quando se fala em ensino de língua, né? Tanto na formação de professores, que é o que eu faço, quanto no uso da língua. Estes pontos, para mim, são fundamentais. A gente viu um ataque à gramática, porque antes só se fazia gramática na escola, e muita gente ainda só faz gramática. Então, a gente teve um movimento aí de rejeição à gramática – “não vamos mais ensinar regras”. Mas, como é que você não ensina regra? É outra língua, é outro sistema, é outro funcionamento. Eu acho importante ensinar regras. Eu disse que eu acho importante. Não é só ensinar regras – é também ensinar regras. Quando a gente fala em língua, pode parecer exagerado, mas tudo é importante em língua. Tudo é importante porque tudo vai te habilitar a se comunicar ou a ser um profissional melhor (Entrevista, 31/07/2020).*

Para o Professor E, saber língua é saber vocabulário, gramática e cultura. Em seu entendimento, esses três aspectos são fundamentais no ensino de línguas e, assim, sua práxis parece envolver noções de autonomia, unicidade e estabilidade, reduzindo o processo linguístico a uma lógica de controle e à internalização de regras que normatizam o funcionamento da língua enquanto sistema estabilizador (Bastos *et al.*, 2021; Signorini, 2002). Embora destaque a importância de “não só ensinar regras”, mas *também* ensiná-las em uso, compreendemos que sua fala enfatiza predominantemente aspectos estruturais, em detrimento da negociação de sentidos. Da mesma maneira, ao afirmar que “tem que ter vocabulário, tem que ter gramática e tem que ter cultura de língua”, o Professor E parece, mais uma vez, conectar o aprendizado da língua inglesa ao conhecimento do Norte Global, evidenciando traços da tríade herderiana (Canagarajah, 2013) em seu discurso, ao desconsiderar o fato de que a língua inglesa atravessa as mais diversas culturas e funciona com variados repertórios distintos. Diante desse posicionamento, concordamos com Jordão e Martinez (2015, p. 63) que há uma urgência por análises críticas que desafiem a “visão de língua como objeto pertencente a estados-nações específicos e, como tal, um espaço de expressão e transmissão de culturas nacionais bem delimitadas e homogêneas”. Essa delimitação, faz com que o ensino de língua inglesa se afaste do compromisso que o processo educativo deve ter com a promoção da justiça social, uma vez que impede que estudantes compreendam que o padrão linguístico é uma incongruência, como argumenta Ortiz (2006). Para esse autor, a mundialização da língua inglesa, embora faça do seu desconhecimento um fator de exclusão no mundo moderno, introduz uma diversidade de sotaques e padrões linguísticos, conferindo, por consequência, a todas/os as/os falantes o direito de se apropriar da língua.

Sabemos, no entanto, que o Professor E não está sozinho em suas afirmações, já que o ensino de inglês no Brasil é preponderantemente pautado por esses eixos. Reconhecemos, inclusive, que romper – ou mesmo questionar – tais concepções constitui um desafio significativo. Maria Clara não rompe com esse olhar e, em

sua fala, há uma tentativa de justificar a razão pela qual considera a estrutura da língua o aspecto mais importante no processo de aprendizagem:

*Maria Clara: Na minha cabeça, eu não consigo dissociar, né? Eu acho que acabo me prendendo mais ao tradicionalismo. Eu acabo vendo que não dá para se usar uma língua se você não sabe como ela funciona. E, aí, eu acabo realmente vendo essa importância, eu acho, da estrutura mesmo, de gramática, de regra. E, às vezes, eu vejo alunos também que têm essa necessidade. E, aí, eu acabo achando que aquilo é importante mesmo. Talvez eu acabe realmente pondo um peso maior nessa parte mais estruturalista do que comunicativa (Entrevista, 27/04/2020).*

Ao priorizarem aspectos estruturais da língua, as praxiologias de Professor E e Maria Clara revelam um distanciamento de uma perspectiva curricular democrática, alicerçada no diálogo e na resistência ao pensamento único e homogêneo (Süssekind, 2019). Posturas como essas dificultam que as discussões sobre justiça social, por exemplo, componham as aulas de inglês. Assim, concordamos com Süssekind (2019) que, quando a ênfase recai sobre a gramática em sala de aula, o currículo tende a se tornar estático, previsível e centrado no controle. Além disso, essa insistência na universalidade do conhecimento, imposta pelo Norte Global hegemônico, perpetua um modelo que promove o “desperdício das experiências locais e enredadas nas subjetividades e no conhecimento das pessoas e da sociedade” (Alves, 2001; Santos, 2001, *apud* Süssekind, 2019, p. 98). Tal compreensão deriva, em grande parte, da ausência de espaços que permitam às/aos estudantes a partilha de seus saberes e pontos de vista no ambiente escolar. Em contextos marcados pela centralidade da gramática e do léxico, as interações sociais, assim como os debates que delas advêm, acabam sendo relegadas a um segundo plano – ou mesmo suprimidas.

Em seu relato, observamos que Maria Clara acredita não ser possível usar uma língua sem saber como ela funciona, e, para ela, esse conhecimento está condicionado à aprendizagem de regras gramaticais. Em sua narrativa também é possível notar concepções de homogeneidade e unicidade que sustentam o entendimento moderno de língua (Fabrício; Moita Lopes, 2020).

Em contraposição a esse entendimento, Bastos *et al.* (2021, p. 27), amparado/as nos argumentos de Harris (1981), afirmam que a linguística moderna sustenta sua concepção de língua com base em duas falácias fundamentais: “a da telementalidade, segundo a qual podemos transmitir informações e pensamentos por meio de palavras; e a da determinabilidade, baseada na ideia de que devemos usar códigos ou símbolos fixos para nos comunicar”. Conforme explicam, o signo linguístico depende de contextualização para que a comunicação possa ocorrer, e isso é ignorado quando aspectos meramente gramaticais e lexicais se tornam o foco das aulas de língua. O autor e as autoras apresentam argumentos que apontam para duas premissas subjacentes às ideias homogeneizantes de língua e comunicação: a primeira é a de que a compreensão, entendida como um processo claro, transparente, homogêneo e linear, é algo rotineiro entre os seres humanos;



e a segunda, que os aspectos linguísticos são os únicos elementos determinantes para que a compreensão de concretize. Na fala de Maria Clara incorrem essas premissas e, em suas aulas, ao que tudo indica, há uma desatenção ao fato de que “a comunicação no mundo real engloba aspectos que vão além da materialidade linguística” (Bastos *et al.*, 2021, p. 33). Diferentemente do entendimento apregoadado pela linguística moderna, e compartilhado pela professora, compreendemos que a comunicação é sempre complexa, uma vez que pressupõe a presença de corpos, recursos espaço-temporais e a fluidez das comunidades, aspectos que passam despercebidos quando se dá atenção demasiada ao código linguístico (Bastos *et al.*, 2021). É importante destacar que o foco na gramática não é uma prática isolada de Maria Clara, mas uma constante no ensino de línguas. Esmeralda também sublinha a importância da gramática em suas aulas, mas aborda outros aspectos que consideramos relevantes no contexto de educação linguística:

*Esmeralda: Bom, primeiro, eu acho muito importante a língua. Eu acho que professor de inglês tem que saber o idioma. Ele tem que preparar, ele tem que saber, ele tem que ter consciência que “eu só ensino aquilo que eu sei”. Não tem como ensinar uma coisa que eu não sei. Eu parto desse princípio. Então, eu tento despertar nele [no aluno] a autonomia da aprendizagem e de conhecimento que ele tem. Bom, então, tá, “eu não sei, mas eu vou aprender”, ou “eu sei, mas eu preciso melhorar nisso e naquilo”. Então, a gente tem a “teoria” aí pra nos ensinar muita coisa, principalmente na linguística aplicada. Mas, o que eu acho mais importante é que ele tem que ter consciência dos saberes que ele tem sobre a língua – eu acho que tem que partir disso. Eu falo isso pros meus alunos: “você tem que ter o conhecimento da língua, você tem que ter uma boa bibliografia, você tem que ter uma boa gramática, você tem...”. “Ah, mas você ensina gramática?” Não sei se eu vou ensinar, mas eu, enquanto professor de inglês, eu preciso estar preparada. E, aí, no estágio, a gente discute muito a questão do plano de aula, do planejamento, quem é meu aluno, qual é o tempo que eu gasto, quanto tempo eu tô falando, se eu tô falando mais, se eu dou atividade de pair work, se eu tenho aluno que é mais visual, se eu tenho aluno que é mais sinestésico, se é mais auditivo... enfim. Isso tudo é a preparação do professor. O professor tem que estar preparado, né? Eu acho que foco a preparação, e aí entra a proficiência, entra a dedicação, entra você gostar, né? [...]. Eu preparo eles: “ó, vocês vão...”. Eu ainda falo: “vocês que são a solução do planeta, vocês são jovens, vocês é que vão propor a mudança” (Entrevista, 05/08/2020).*

Esmeralda cita a importância dos conhecimentos acadêmicos para a formação de professoras/es e traz em sua fala elementos relevantes para a construção de uma praxiologia que extrapole a instrumentalidade técnica (Pessoa, 2009), ao relatar que “a gente tem a ‘teoria’ aí pra nos ensinar muita coisa, principalmente na linguística aplicada”. Percebemos, em seu relato, a compreensão de que as praxiologias acadêmicas podem contribuir para o exercício mais consciente e qualificado da docência, oferecendo a “aquisição de conhecimentos sócio-históricos, culturais e políticos da vida humana” (Sousa,

2017, p. 89). Por outro lado, sua narrativa também destaca aspectos estruturais da língua, como se depreende da ênfase atribuída ao ensino da gramática, a qual revela uma associação entre “saber a língua” e “saber a gramática”. Dessa forma, observa-se a ausência de problematizações, tanto por parte de Esmeralda quanto do Professor E e de Maria Clara, acerca da construção do inglês padrão como um projeto ideológico que, conforme esclarece Pessoa (2016, p. 22), em consonância com Pennycook (2007), “[...] produziu várias crenças sobre os supostos objetos inscritos em dicionários, gramáticas e manuais de estilo, mas não produziu algo real chamado ‘inglês padrão’”. Apesar disso, a forma como Esmeralda fomenta a autonomia de suas/seus alunas/os, ao estimular a busca por conhecimento como instrumento de mudança (Freire, 1996; Pennycook, 2001), sempre apoiada pelo estudo e pela preparação, aponta para uma postura que acolhe novos saberes e reconhece diferentes maneiras de produzir saberes, perspectiva mais atrelada ao compromisso da educação em fomentar a justiça social.

Ademais, a questão a ser problematizada aqui não é o ensino da estrutura, mas a ênfase dada a essa concepção de língua e como isso se distancia de uma educação crítica e socialmente engajada. Nesse sentido, Jonas apresenta argumentações particularmente pertinentes, como podemos ver a seguir:

*Jonas: [...] a língua inglesa ainda é uma língua representativa de impérios econômicos. E a gente [deve] pensar nessa história de diálogo norte-sul no mundo... O ensino desta língua e a aprendizagem desta língua é uma ação política... é aprender a língua de quem e com qual finalidade? E quem somos nós? Brasileiros, goianos aprendendo esta língua... e com qual intenção? Pra que que eu estou ensinando inglês? E é com isso em mente que eu vou pra dentro da sala de aula de língua. Então, pra mim, a função principal não é a do domínio de uma pronúncia como nativo, não é conhecer a fundo. Claro que essa parte estruturante de gramática, a gente não pode virar as costas pra isso. Ninguém tá dizendo isso. É importante, é a língua inglesa. Mas, o que rola na sala de aula de mais importante, pra mim, o meu objetivo, tanto explícito como hidden agenda, é transformar os meus alunos. Eu não transformo ninguém, mas eu posso contribuir para que eles se tornem seres mais críticos, que eles consigam ter mais consciência e leitura do mundo, né? É aquilo que o Paulo Freire falava: “você pode fazer isso em qualquer ambiente, numa escola rural, numa escola da capital superequipada; mas, se você não conseguir despertar a paixão por aprender, a conexão com o outro e com o mundo que o cerca, e também ter uma visão crítica e saber que ele faz parte daquele meio e que a sua formação pode transformar o seu meio”, né? O conhecimento que ele vai adquirir na escola, na universidade, é pra transformar o mundo. Sem isso em mente... e se eu não conseguir levar isso pra dentro da sala de aula de língua inglesa e, principalmente, por ser a língua inglesa, né, que é a língua, por exemplo, de países como os Estados Unidos e outros tantos, que dominam econômica e politicamente, têm uma influência enorme no mundo... Se eu não conseguir instrumentalizar meu aluno para ele se tornar um ser mais crítico e ele poder transformar a realidade dele, não tem finalidade eu ensinar a língua (Entrevista, 11/06/2020).*

Transformar o mundo por meio do ensino de línguas é um horizonte que direciona a nossa caminhada. Ainda que não tenhamos garantias, podemos afirmar que essa busca nos transformou profundamente, afetando múltiplas camadas e relações que, até então, nos pareciam naturais, prontas e acabadas. Assim, acreditamos, tal como Jonas, que o conhecimento que a/o nossa/o aluna/o “vai adquirir na escola, na universidade, é pra transformar o mundo”. É nesse movimento de deslocamento e ressignificação que seguimos acreditando na potência formativa da educação linguística (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020). É reconfortante perceber, como pesquisadoras, que colegas formadoras/es atuam igualmente nessa direção. Ou seja, nosso caminho dissidente tem sido menos solitário à medida que percebemos mais docentes de distintas idades e localidades em nosso estado se movimentando nesse sentido. Acreditamos que essa transformação nos convoca ao compromisso de promover processos semelhantes com as/os nossas/os alunas/os, ainda que eles não se concretizem da mesma forma para cada uma/um. Como afirma Jonas, inspirado pelo mestre Paulo Freire, “eu não transformo ninguém, mas posso contribuir para que eles se tornem seres mais críticos”. Em outras palavras, a transformação pessoal e social pode estar relacionada ao desenvolvimento da consciência crítica, via reflexão (Pennycook, 2001, 2021). Compartilhamos da perspectiva de Jonas, ao considerar que a principal preocupação de uma/um professora/or de língua inglesa deveria ser o desenvolvimento da criticidade de suas/seus alunas/os, tornando-as/os sujeitos capazes de sustentar suas próprias leituras de mundo e de questionar o que é visto socialmente como natural e normal (Pessoa, 2016). Ideias naturalizadas frequentemente desrespeitam as diferenças, não questionam relações hierárquicas e inviabilizam modos outros de ver e sentir – aspectos que precisam ser necessariamente problematizados em uma práxis comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, a aptidão e o incentivo à mudança e à transformação, segundo Marson (2019), amparada em Mignolo (2014), constituem princípios do pensamento decolonial, uma vez que nos convocam a lidar com o desconhecido e a reconhecer a parcialidade e as lacunas na construção do conhecimento. Nessa mesma linha, Borelli (2018, p. 166) ressalta que “[v]iver e pensar a decolonialidade requer desprendimento de nossas certezas, dessa busca incessante por acertos, para que possamos assumir os riscos de tentar o novo, o desconhecido, o diferente”.

Segundo Walsh (2018), diferentemente do que nos foi ensinado sob a lógica colonial, o conhecimento deve emergir das lutas e práticas que o geram e o regeneram, sendo construído a partir dos e com os sujeitos, movimentos e atores/atores que semeiam a decolonialidade por meio da práxis. A autora destaca que essa práxis decolonial carrega um dilema inerente: ao desafiar a perspectiva moderna que estrutura o mundo, por conta da própria forma que ela se reinventa constantemente, corre-se o risco de reproduzir as mesmas hierarquias que se pretende contestar. Por isso, é necessário “teorizar” a partir da prática, aproveitando as fissuras decoloniais que surgem nas estruturas e dispositivos

de poder. Nesse sentido, a pedagogia decolonial deve emergir dessas aberturas e fundamentar-se nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas. Nossa práxis, portanto, precisa ser construída a partir da e com a experiência decolonial, considerando a matriz de poder que atravessa praticamente todos os aspectos da vida.

Inspiradas pela fala de Jonas, argumentamos que compreender conceitos como *críticidade*, *agência* e *transformação social* pode – e deve – fazer parte da formação de professoras/es de línguas (Ferraz, 2015), especialmente no caso do inglês, reconhecido como o principal meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas. Tal como explica Canagarajah (2013, p. 57), “[o] status do inglês como língua franca global faz com que falantes recorram a práticas linguísticas e estratégias de negociação diversas ao se comunicarem com interlocutoras/es de diferentes línguas maternas”. Essa posição confere ao inglês, como afirmam Jordão e Martinez (2015, p. 68), “tons de uma imposição supostamente decorrente de um imperialismo linguístico alimentado pelas estruturas coloniais, que insistem em orientar nossas relações com a alteridade que nos constitui”. Alguns desses elementos aparecem no discurso de Jonas.

Há, portanto, uma contradição na forma como o inglês é concebido: se, por um lado, é visto como instrumento de ascensão social, por outro, é compreendido como ferramenta de dominação cultural imperialista. Essa tensão é reverberada nas práxis de sujeitos envolvidos com a educação em língua inglesa, que oscilam entre sentimentos de submissão e rejeição – não apenas em relação à língua, mas também às formas de “saber, fazer e pensar associadas a ela” (Jordão; Martinez, 2015, p. 68). Esse movimento reforça uma compreensão binária, afastando-se de uma abordagem contextualizada e contínua, ao reproduzir a noção de uma língua pertencente a uma/um “outra/o” dominadora/or, desvinculando-a, conseqüentemente, dos sujeitos e dos sentidos que eles produzem.

Em seu relato, Florência parece tensionar esse binarismo ao buscar infundir em suas/seus alunas/os o entendimento de que a língua é também “para eles”:

*Florência: No ensino da língua, o que é mais importante, eu acho que é a consciência do que é a língua, né? Nessa perspectiva mais crítica mesmo [...]. Eu acho que [saber o] porquê eu quero aprender uma língua estrangeira [é] mais importante do que ensinar verbo to be, mais importante do que discutir qualquer coisa. Eu preciso saber o lugar social da língua, a importância cultural que ela tem, que ela pode exercer como um todo na sociedade e pra mim, né? O que que a língua representa, essa hegemonia econômica que a língua inglesa hoje tem. Mas também eu preciso perceber o que ela pode ser importante para mim. Se o aluno conseguir entender, ter essa crítica sobre o lugar social da língua, e o aluno tentar entender [o] porquê é importante ele aprender inglês – não é pra ele mudar pra outro país, enfim, como sendo algo assim bem distante, não... (Entrevista, 27/04/2020).*

Ao mencionar o papel da língua na vida das pessoas e a consciência de como ela opera na sociedade, em meio a relações de poder marcadas, Florência reitera, de certa forma, uma perspectiva crítico-decolonial que situa a importância da reterritorialização da língua em contextos locais como forma de resistência (Canagarajah, 2013; Mignolo, 2003). Particularmente, suas reflexões apontam para a importância de as/os estudantes se apropriarem da língua, reinscrevendo-a em suas realidades, de forma a atender a seus próprios interesses, necessidades acadêmicas e projetos profissionais e pessoais, sem reduzir o aprendizado à mera adaptação a padrões impostos pelo Norte Global. A narrativa da professora reafirma, assim, a ideia de que, apesar do caráter imperialista historicamente associado à língua inglesa, é possível ressignificá-la como instrumento de mudança e resistência (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020; Ferreira, 2018), especialmente considerando que grande parte dos discursos no mundo globalizado circula por meio dela. Ao reconhecer que somos atravessadas/os por essa língua – isto é, que ela pode vir a integrar a nossa constituição subjetiva –, percebe-se a viabilidade de utilizá-la como ferramenta de produção de contradiscursos capazes de questionar e confrontar relações hierárquicas (Pennycook, 1994; Pôrto; Mastrella-de-Andrade, 2020). Esses questionamentos só se tornam possíveis quando partimos da premissa de que língua é prática social e que seu ensino pode “problematizar discursos de opressão e promover discursos em favor da pluralidade e de conhecimentos localizados” (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020, p. 315). Colocar essa discussão como prioridade na educação linguística, tal como defendido por Jonas e Florência, pode favorecer o entendimento da língua como uma agente de mudança e de promoção da justiça social. De modo semelhante, ao relatar o que considera mais importante no ensino da língua inglesa, além do ensino crítico, Virginia Woolf ressalta que é necessário considerar também os estilos de aprendizagem das/os alunas/os:

*Virginia Woolf: [...] um dos fatores preponderantes no ensino de línguas tem a ver com a observação dos estilos de aprendizagem dos aprendizes. Por quê? Cada aprendiz aprende de uma maneira diferente, né? Então a gente precisa sempre considerar como esses aprendizes aprendem melhor para que a gente possa adequar as nossas práticas pra atender às necessidades desses alunos em termos de aprendizagem. Agora, é importante a gente conhecer o próprio estilo de aprendizagem, né? Então, tem gente que aprende melhor ouvindo; tem gente que aprende melhor lendo, escrevendo; algumas pessoas aprendem melhor com mapas mentais. Então, isso é interessante a gente trazer pra reflexão, né? E, a partir daí, ir pensando na aprendizagem de língua que possa atender às necessidades do aprendiz. Mas, eu penso também que a língua é um instrumento de poder. Então, é muito importante chamar a atenção do aluno justamente pro fato de que a língua reflete relações de poder. Então, a língua não é só um sistema, né? É importante a gente sempre trabalhar a ideia, deixar claro que a língua não é neutra, que a língua reflete relações de poder, reflete ideologias, e que eles não estão aprendendo a língua inglesa à toa. O fato de ser uma língua que ocupa um lugar de supremacia é uma*

*questão política, é uma questão ideológica. Então, eu procuro sempre deixar claro esse aspecto. E, por fim, eu acredito que a educação precisa ser transformadora. Então, eu acredito que o ensino de língua inglesa deve contribuir com a formação de um cidadão que seja crítico, que seja capaz de agir e interagir nas diversas situações sociais, de compreender o papel que a língua, diferentes línguas e diferentes linguagens cumprem na vida (Entrevista, 16/06/2020).*

Em seu relato, Virginia Woolf traz diversas reflexões que se aproximam dos argumentos de Jonas, indicando uma concepção de língua como prática social, imbuída em relações de poder, e como instrumento de transformação da sociedade (Pennycook, 2001, 2021; Pessoa, 2014). Para ela, o ensino deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, tornando a sala de aula um espaço de discussão e negociação de sentidos, em oposição a abordagens que tratam a língua como um sistema fechado. Ela também vincula a compreensão dos estilos de aprendizagem *à motivação para a aprendizagem*, ao refletir sobre a formação de suas/seus alunas/os – futuras/os professoras/es de inglês.

Diante de tudo o que foi aqui discutido, compreendemos ser fundamental, como professoras/es formadoras/es, manter uma postura aberta ao novo – a possibilidades que coloquem as necessidades contextuais no centro da construção de nossas praxiologias (Borelli, 2018; Walsh, 2018). Entendemos que tais necessidades devem ser pensadas em diálogo com a concepção de língua como prática social, princípio que deve permear as nossas ações pedagógicas e o modo como nos relacionamos com o ensino, perspectiva que é, de certa forma, corroborada pela fala de Virginia Woolf. Afinal, a educação linguística é, antes de tudo, um ato político (Freire, 1992, 1996). Essas ponderações não negam a importância do ensino de gramática e estruturas linguísticas, mas ressaltam a urgência de integrá-lo a praxiologias que favoreçam o desenvolvimento da criticidade das/os alunas/os (Sousa, 2017). A omissão diante de discussões que problematizam dinâmicas hegemônicas no ensino de línguas contribui para a manutenção e reprodução de paradigmas modernos, convertendo o espaço da sala de aula em um ambiente de reafirmação de hierarquias e validação de desigualdades, na medida em que se exclui práticas comprometidas com a justiça social.

Considerando o percurso histórico do ensino de línguas, como argumentam Bastos *et al.* (2021), é fundamental refletirmos sobre praxiologias outras que acolham e legitimem os repertórios linguísticos de nossas/os alunas/os, possibilitando que elas/es se tornem agentes construtoras/es de contradiscursos dominantes. Essa legitimação só é possível quando se confrontam as ideologias modernas que ainda persistem nas aulas de inglês, as quais, além de marginalizarem saberes locais, também colocam professoras/es não nativas/os em uma posição de inferioridade (Figueredo, 2011).

Consideramos que as diferentes ideologias discutidas aqui refletem parte da paisagem linguística que atravessa nossas trajetórias, tanto como estudantes, quando cursamos o ensino superior, como nos ambientes educacionais que



lecionamos, evidenciando a urgência de nos afastarmos de ideologias linguísticas baseadas em modelos acadêmicos eurocêntricos. Reiteremos, assim, o pensamento de Mbembe (2016) que é preciso nos distanciar do ideal de *universalidade*, moldada por modelos euro-eua-centrados, e, em contrapartida, nos engajar com a *pluriversidade*, fundamentada na diversidade epistêmica. Esse movimento não abandona por completo a noção de conhecimento universal, mas “abarca, mediante uma estratégia de abertura ao diálogo, diferentes tradições epistêmicas” (Mbembe, 2016, p. 37). Tal deslocamento em relação a novas possibilidades, articulada às interpelações sociais, culturais e políticas, configura-se como uma via pela qual as/os professoras/es têm conseguido tensionar, transformar e subverter práticas tradicionais no ensino de inglês por meio de suas praxiologias. O discurso de Virginia Woolf, Florência e Jonas indicam que elas e ele buscam orientar suas práxis nessa direção.

Para algumas/uns das/os professoras/es deste estudo, entrelaçar o ensino de língua inglesa à formação docente, de modo a pensar como o sujeito professor interage em sociedade, faz parte de seu ofício. Considerando que são docentes formadoras/es atuando em licenciaturas, isso pode repercutir em mudanças nas salas de aula onde suas/seus alunas/os venham a atuar, potencializando transformações no cenário educacional futuro. Goiás, um estado tradicionalmente ruralista e autoritário, precisa vivenciar a emergência de modos outros de entender a vida em sociedade. A pluralidade de maneiras de ver o ensino de inglês em nosso estado, para nós, já é uma fissura na colonialidade epistêmica exercida pela educação. Entendemos que cada pequena ruptura e mobilização, no sentido de questionar entendimentos tratados como universais, contribui para a mudança e para o acolhimento de novas formas de pensar/construir o mundo, impulsionando a esperança em direção a realidades menos desiguais. As reflexões aqui apresentadas constituem, portanto, um convite para que, em nossos contextos, promovamos cada vez mais tensões e rupturas, desafiando as estruturas que historicamente têm negado a determinadas pessoas o direito de imaginar e trilhar seus próprios futuros.

### Considerações finais

Neste artigo, discorremos sobre as ideologias linguísticas que reverberaram nos relatos de seis professoras/es de inglês de cursos de Letras do estado de Goiás. Ao falarem de suas praxiologias, mais especificamente sobre o que consideravam mais importante no ensino da língua inglesa, notamos que a presença de concepções de língua como sistema autônomo e estável parecem ainda influenciar fortemente e constituir as práxis de algumas/uns das/os docentes participantes. No entanto, essas construções também têm sido desestabilizadas, uma vez que parte dessas/es professoras/es demonstra compreender a necessidade de propor discussões que desvelem o caráter social da língua e seu imbricamento nas

relações de poder que permeiam nossas relações. O fato é que nossas identidades docentes são (trans)formadas no decorrer de nossas trajetórias; e, salientamos, essa constituição é fruto de um processo sócio-histórico engendrado pelo Estado moderno e, por consequência, pela colonialidade (Mignolo, 2018). Afinal, o fim da colonização não “significou o fim das formas coloniais de dominação” (Bastos *et al.*, 2021, p. 26).

Nesse sentido, ao refletirmos sobre essas trajetórias, não há como desconsiderar todas as construções hegemônicas e homogeneizantes que subjazem à modernidade e, como resultado, moldam subjetividades e concepções (Fabrício; Moita Lopes, 2020). No entanto, a construção identitária não é um processo estático, passando por constantes modificações ao longo do tempo. Neste estudo, as praxiologias das/os professoras/es parecem, muitas vezes, reverberar afiliações e tensões entre perspectivas tradicionais e críticas, evidenciando uma relação contínua de negociação e deslocamentos.

Um ponto que consideramos crucial é a compreensão do imperialismo da língua e de sua inserção no ambiente escolar, de modo que os repertórios linguísticos não nativos sejam reconhecidos e valorizados (Figueredo, 2011), colaborando para a formação de contradiscursos no mundo globalizado. Outra consideração é a importância do movimento, da constante resignificação e da abertura para o novo, uma vez que não há um único modo de ensinar. Notamos, entre algumas/uns das/os professoras/es, a disposição e o engajamento para escutar, entender e procurar novas formas de educar, com o intuito de aproximar as suas praxiologias das necessidades das/os discentes – esse, a nosso ver, parece ser o caminho a seguir.

No entanto, é importante ressaltar que, dado o número restrito de participantes (seis), os resultados obtidos não permitem e nem visam a apresentar generalizações para a totalidade das/os professoras/es de inglês do estado de Goiás. Os achados refletem os relatos e experiências de docentes em contextos específicos, devendo ser interpretados como contribuições pontuais para o debate sobre educação linguística.

Em termos de implicações, o estudo reforça a necessidade de ampliar discussões sobre justiça social e decolonialidade na formação de professoras/es de inglês, promovendo praxiologias que desafiem ideologias homogêneas de língua e valorizem contextos e identidades plurais. Além disso, ressaltamos a necessidade de pesquisas futuras que ampliem a diversidade das/os participantes, incluindo outros estados, níveis de ensino e realidades institucionais, a fim de aprofundar a compreensão sobre os desafios e as potencialidades de uma educação linguística voltada para a transformação social. Por fim, reiteramos a relevância de estarmos sempre em movimento, atentando-nos a formas outras de viver, pensar e agir no mundo, para que nossas salas de aula consigam estar mais alinhadas às necessidades contextuais. Ainda que sejam consideradas pequenas mudanças, corroboramos a ideia de que os micromovimentos (Rosa da Silva, 2021) que podemos promover em sala de aula são potencialmente transformadores de nossa sociedade. Nesse sentido, concordamos com Freire (1992, p. 6) quando

ele ensina que faz parte da práxis de uma/um educadora/or crítica/o “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer”.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS: Dados da pesquisa serão disponibilizados mediante solicitação aos autores.

### Agradecimentos

A primeira autora agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a quarta autora agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e todas as autoras agradecem ao Pró-Programas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) pelo apoio financeiro.

### Notas finais

1. Adotamos o termo praxiologias por concordar com Pessoa, Silva e Freitas (2021) que o referido termo deve substituir “teoria”, visto que, na área de Educação, não há como dissociar teoria de prática. Também orientadas por essa compreensão, entrelaçamos os referenciais teóricos à análise do material empírico, construindo a discussão de forma integrada.
2. O termo tríade herderiana (língua-povo-território) é utilizado pelo autor ao discutir o pensamento do filósofo alemão Johann Gottfried Herder (1744-1803), que associava a língua à constituição da identidade de um povo em seu território, embora a expressão seja uma formulação da tradição crítica posterior.
3. Por uma questão histórica, aqui nos referimos especificamente a homens.
4. Todas as traduções de trechos originalmente em inglês são de nossa autoria.
5. Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás em 30 de março de 2020. CAAE: 26530419.6.0000.5083. Número do parecer: 3.943.260.
6. As informações sobre a formação foram inseridas no quadro conforme apresentadas pelas/os docentes.

### Referências

- BASTOS, Pedro Augusto de Lima; PESSOA, Rosane Rocha; FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. Ensinando para a incerteza da comunicação: o desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 25-46.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial: (des) construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 222 f.

- Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.
- BUCHOLTZ, Mary. The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 32, n. 10, p. 1439-1465, 2000.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global English and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013. 224p.
- DENZIN, Norman. Investigação qualitativa crítica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 105-119, 2018.
- FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística responsiva às teorizações queer. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 370-387, 2020.
- FERRAZ, Daniel de Mello. *Educação crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015. 174p.
- FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa. *Problematisando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa*. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa. *Paisagens identitárias e praxiológicas de professoras/es de inglês de cursos de Letras do estado de Goiás*. 2023. 241 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2023.
- FIGUEREDO, Carla Janaina. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 127p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 128p.
- FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 111-131, 2015.
- HOOKE, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 288p.
- IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul (ed.). *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-84.
- JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. Entre as aspas da fronteira: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (org.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes, 2015. p. 61-88.
- LIVHOLTS, Mona; TAMBOUKOU, Maria. *Discourse and narrative methods: theoretical departures, analytical strategies and situated writings*. London: Sage, 2015. 232p.

- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.
- MARSON, Isabel Cristina Vollet. *Multiliteracies, translingual practice and English as a lingua franca: decolonizing teacher education in a public university in Brazil*. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- MBEMBE, Achille Joseph. Decolonizing the university: new directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, Thousand Oaks, v. 15, n. 1, p. 29-45, 2016.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.
- MIGNOLO, Walter D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender - Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. *Revista del IIICE*, Buenos Aires, n. 35, p. 61-71, 2014.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-17, 2017.
- MIGNOLO, Walter D. The colonial option. In: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. (org.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University, 2018. p. 105-244.
- MILROY, James. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, Hoboken, v. 5, n. 4, p. 530-555, 2001.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. 232 p.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. 214p.
- PENNYCOOK, Alastair. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994. 365p.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 224p.
- PENNYCOOK, Alastair. The myth of English as an international language. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical re-introduction*. New York: Routledge, 2021. 220p.
- PESSOA, Rosane Rocha. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009.

- PESSOA, Rosane Rocha. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 299-306.
- PESSOA, Rosane Rocha. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014.
- PESSOA, Rosane Rocha. Tensões políticas e teóricas na formação de professoras/es de língua inglesa. In: PESSOA, Rosane Rocha; OLIVEIRA, Eliane Carolina (org.). *Tensões e desestabilizações na formação de professores de inglês*. Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 19-42.
- PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 15-24.
- PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Decolonizing qualitative research in language teacher education. In: CHAPELLE, Carol A. (org.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken: Wiley, 2025. p. 1-8.
- PÔRTO, Walesca Afonso Alves; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas. *Domínios de Lingu@Gem*, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 850-878, 2020.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 144p.
- ROSA DA SILVA, Valéria. *Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros cocontruídos nas vivências em uma escola pública*. 2021. 258f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- SEVERO, Cristine Gorski. A invenção colonial das línguas da América. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 11-28, 2016.
- SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 93-125.
- SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. *Reflexões sobre educação crítica de língua inglesa: uma pesquisa colaborativa de formação docente em uma escola de idiomas*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- SÜSSEKIND, Maria Luísa. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019.
- WALSH, Catherine E. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2007.
- WALSH, Catherine E. Decoloniality in/as praxis. In: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. (org.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University, 2018. p. 15-103.

Data de submissão: 21/05/2025

Data de aceite: 12/10/2025

Editores convidados: Leonardo da Silva, Priscila Fabiane Farias, Graham V. Crookes