

## Diálogos críticos sobre o ensino de línguas adicionais: da sala de aula às políticas linguísticas

Ao dissertar sobre a importância de parcerias que faz com o filósofo Ron Scapp, bell hooks, em seu livro *Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática*, publicado em língua portuguesa em 2020, destaca que o diálogo entre pares pode ser uma forma solidária e significativa de colaboração intelectual que pauta um esforço em aproximar-se de uma educação crítica voltada para a justiça social. A autora explica que a troca dialética, ou seja, aquela aberta às considerações e posicionamentos do outro, possibilita oportunidades de percepções diversas e consequentes (re)considerações de si e do mundo, já que “é por meio do diálogo que melhor lutamos por uma compreensão mais clara da cultura do dominador e das dinâmicas específicas de raça, gênero, classe e sexualidade que dela emergem” (hooks, 2020, p. 74). Ainda para hooks, o diálogo contínuo “repete e expressa o que fazemos em sala de aula. É um esforço constante para manter a consciência crítica sobre o que fazemos, como fazemos e por quê” (hooks, 2020, p. 74).

Partindo das possíveis ressonâncias da troca dialógica abordada por hooks, arriscamo-nos a afirmar que foi o diálogo o fio condutor do processo de elaboração do Dossiê **Um Olhar Crítico Para a Educação de Línguas Adicionais: Possibilidades Pedagógicas e Formativas**. A ideia da proposta surgiu em meio a ecos de uma década marcada pelo que Giroux e Filippakou (2020) chamam de “a praga do autoritarismo”, resultando em acontecimentos reacionários que exacerbam a violência, opressão e discriminação mundo afora e também no Brasil. Sendo nós três formadores/a de professores/a de instituições federais brasileiras, nos questionamos, assim como Gounari (2021, p. 3, tradução nossa), sobre “como nós, na condição de acadêmicos(as), pesquisadores(as) e educadores(as) de línguas, estamos nos engajando com essa realidade social e política?”. E, justamente diante da complexidade circunstancial que não nos permite encontrar respostas fáceis ou soluções imediatas, buscamos no diálogo um caminho para esperar, porque acreditamos que “a colaboração é a prática mais efetiva para permitir que todas as pessoas dialoguem juntas, para criar uma nova linguagem de parceria comunitária e mútua” (hooks, 2020, p. 78).

O convite a cada autora e autor para contribuir com este diálogo partiu, inicialmente, da urgência de um engajamento político e social de professores(as) e formadores de professores(as) de línguas adicionais (e aqui é preciso esclarecer que usamos este termo de maneira abrangente, referindo-nos também a contextos de

segunda língua, língua de acolhimento, língua de herança, entre outros), na promoção e defesa de uma sociedade democrática. Através das discussões traçadas na construção da proposta, a intenção foi, entre outros aspectos, compartilhar múltiplos olhares para uma educação crítica de línguas adicionais, considerando a sala de aula como um ponto de partida essencial para a democracia (CROOKES, 2021), já que “não existe democracia sem cidadãos informados e não há justiça sem uma linguagem crítica da injustiça” (GIROUX; FILIPPAKOU, 2020, p. 2094, tradução nossa).

Imersos nessa linha de pensamento, tendo o diálogo como fio que nos une e nos congrega, é com imensa alegria, portanto, que compartilhamos, neste dossiê, o resultado desta proposta. Contudo, por acreditarmos na potência e importância da continuidade dessa troca, pedimos licença para transgredir os limites do gênero textual nesta apresentação, dando continuidade, por aqui também, às conversas iniciadas em cada texto, explorando como esses escritos conversam conosco na condição de educadores e formadores de professores(as). Esperamos, ainda, que as experiências e reflexões compartilhadas neste volume possam também conversar com professoras e professores de línguas nos mais diversos contextos mundo afora, tecendo e pavimentando caminhos dialéticos de aprendizagem coletiva.

**Priscila:** Queria começar dizendo que é motivo de muita felicidade fazer parte deste diálogo(s) com Sávio, Leonardo, e todos(as) os(as) autores(as) que contribuíram para realização deste dossiê. Vejo este volume como uma oportunidade de abrir caminhos para além do mundo acadêmico. Concordo com Kubota (2023) quando esta afirma que apesar da relevância de pesquisas na área de estudos críticos da linguagem, que tem contribuído com avanços conceituais e empíricos significativos, uma importante pergunta que precisa ser feita é: tais pesquisas e discussões têm (ou não) contribuído para transformar o mundo real (aquele fora da academia)?

Na tentativa de buscar respostas, Kubota (2023) denuncia em seu texto amarras neoliberais e institucionais que parecem, muitas vezes, direcionar o foco de pesquisas científicas, mesmo no campo de estudos críticos, para quantificação de produção, criando o que ela chama de “bolha acadêmica”, onde todos(as) devem falar apenas uma língua (a inglesa, no caso) e acabam falando apenas para si e entre si. A autora, então, sinaliza que, para agir em direção a possíveis transformações sociais reais, é necessário descolonizar nossas mentes, no sentido de reconhecer os impactos linguísticos, epistemológicos, econômicos e culturais das relações desiguais de poder que permeiam nossa sociedade e, por consequência, as relações na educação e na academia. Segundo Kubota (2023), é preciso, da mesma forma, direcionar intencionalmente nossa atenção para (e, assim, comprometer-se com) mudanças efetivas na sociedade; também mobilizar-se para popularização do conhecimento, de maneira que este seja construído com (e não para) o público em geral. Ainda, para a autora, é essencial incentivar uma perspectiva multilíngue de produção científica, reconhecendo a importância e legitimação de publicações nas línguas maternas e/ou outras que não a língua inglesa; lutar para que hajam

modificações nas expectativas e práticas institucionais; e conectar-se verdadeiramente com comunidades para além do universo acadêmico, de maneira que os interesses e necessidades das comunidades sejam guiadores de práticas e pesquisas educacionais e não o contrário.

O clamor de Kubota (2023) é em direção à ação de educadores(as) críticos(as) e está amparado no entendimento de que

a educação linguística envolve não apenas professores(as) formados(as) mas também indivíduos, tais como assistentes de professores(as), voluntários(as), famílias, administradores(as), legisladores(as), editores(as), e outros. Perspectivas críticas de língua, ensino e aprendizagem deveriam ser compartilhadas com estas pessoas, incluindo também professores(as) em formação inicial e continuada, de maneira acessível (KUBOTA, 2023, p. 14, nossa tradução).

É com estas reflexões em mente que apresento os dois primeiros textos deste dossiê, os quais apontam o processo de análise crítica de necessidades (BENESCH, 1996) como um ponto de partida significativo para um fazer crítico que é responsivo aos contextos de ensino e co-construído por/com estes. No artigo **A análise crítica de necessidades para línguas adicionais na educação indígena: um exemplo brasileiro** (escrito em língua inglesa, língua materna da/o autores), Michol Miller (UH-Manoa) e Graham Crookes (UH-Manoa) partem de experiências com a comunidade Krakô no Tocantins, e argumentam a favor de uma perspectiva crítica para o processo de análise de necessidades como um procedimento crucial para desenvolvimento de um programa de línguas indígenas que seja crítico e contextualizado. Os autores iniciam a discussão com uma revisão detalhada do desenvolvimento do conceito de análise de necessidades na área do ensino de línguas para, então, apontar possíveis e recentes direcionamentos críticos para esta prática. Em sequência, ao discutir a experiência da primeira autora no desenvolvimento curricular de um programa trilingue na comunidade indígena Krakô, os autores apresentam a pesquisa-ação participativa como uma abordagem que possibilita que aqueles(as) envolvidos(as) na comunidade de aprendizagem possam participar ativamente das decisões que envolvem a construção curricular. Neste sentido, o texto de Michol e Graham sinaliza a importância de pesquisas localizadas, que respondam, partam de, e constituam-se em experiências contextualizadas e situadas de educação linguística, já que, conforme Pinheiro (2023) destaca, “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (p. 20).

Na mesma linha de pensamento, em seu texto **Questionar e subverter práticas colonialistas na sala de aula: a análise crítica de necessidades no ensino de Português como Língua de Acolhimento**, Ana Flávia Boeing Marcelino (University of Chicago) e Leonardo da Silva (UFSC) partem de um estudo realizado acerca da análise crítica de necessidades de imigrantes e refugiados em território brasileiro (MARCELINO, 2020) e discutem a importância de um ensino crítico, localizado e intercultural de português no Brasil. Conforme os autores afirmam, a realização do processo de análise crítica de necessidades no contexto do projeto PLAM - Português como Língua de Acolhimento a Imigrantes - possibilitou elencar

conteúdos e temas relevantes para o ensino de português como língua de acolhimento, compreender contextos e realidades de imigrantes e refugiados, e repensar a estrutura do curso a partir das necessidades dos(as) discentes. Ainda, os autores chamam a atenção para os impactos positivos que a promoção do diálogo crítico parece ter tido no desenvolvimento dos(as) estudantes. Assim, a discussão proposta aponta para a relevância de um ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento que seja localizado e significativo, e que seja pautado na consciência globalizada mas também na agência situada.

Como conclusão da reflexão proposta, retorno a Kubota (2023, p. 17, nossa tradução) quando esta destaca a urgência de “educadores(as) e pesquisadores(as) críticos(as) direcionarem sua consciência crítica para a ação no mundo real”. Tal ideia parece trazer ecos do que Freire (1970) chama de “conscientização”, movimento permeado pela reflexão e ação contínua que é pautado na troca dialógica. Para Freire, dialogar criticamente é um processo de construção de conhecimento coletivo pois, quando experiências individuais são compartilhadas na perspectiva de que para aprender é preciso ouvir ativamente, o diálogo nos possibilita (re)nomear e transformar o mundo.

E para você, Léo? De que forma este dossiê (e os diálogos que ele promove) pode contribuir para encorajar, repensar, e possibilitar transformações reais em nossa sociedade?

**Leonardo:** Fico muito feliz em poder contribuir com a organização deste dossiê tão plural e diverso com foco no ensino e aprendizagem de línguas adicionais de perspectivas críticas. Se ensinar e aprender criticamente implica em desvelar a ideologia dominante (FREIRE; SHOR, 1987) e em conceber estratégias de mudança/subversão do status quo, é possível dizer que o educador crítico nada contra a corrente. No diálogo que Freire estabelece com Shor no livro "Medo e Ousadia: o cotidiano do professor", o primeiro nos lembra que nadar contra a corrente - ou seja, defender uma educação crítica - implica em "correr riscos e assumir riscos" (FREIRE; SHOR, 1987, p. 50). É por isso que muitas vezes podemos nos sentir sós em nosso trabalho, seja no âmbito da pesquisa, do ensino ou da extensão. Neste sentido, este dossiê, ao trazer professores(as) e pesquisadores(as) que falam sobre o ensino crítico de/em diferentes lugares, nos permite estabelecer relações com contextos variados e olhar para nossa realidade a partir de diversas perspectivas epistêmicas. Além disso, é possível perceber uma combinação de textos que analisam experiências locais de ensino de línguas com textos que trazem um olhar mais global e abrangente, seja com foco em princípios que possam guiar o fazer docente crítico ou em políticas e concepções de língua. Se o ensino crítico é contextualizado, faz-se necessário compreender tanto os contextos micro (como o da sala de aula), bem como os contextos macro (incluindo questões sociopolíticas) e como estes podem influenciar-se.

Assim, dando continuidade aos dois artigos introdutórios já mencionados pela Priscila - que tratam de experiências localizadas de ensino de língua adicional, com

foco no ensino da língua inglesa em uma comunidade indígena brasileira e no ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes, respectivamente -, o artigo de Doris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS) e Antônio Carlos Silva Júnior (UFS), intitulado **Linguagens Estéticas em práticas decoloniais: experiência e iniciação à docência em espanhol**, discute uma experiência localizada de formação inicial de professores(as) de espanhol durante a pandemia de Covid-19. O próprio ato de ensinar espanhol em um contexto em que esta língua tem sido negligenciada pelas políticas públicas (com a queda da obrigatoriedade do seu ensino com a BNCC, por exemplo) pode ser visto como um projeto crítico de questionamento ao status quo. Se as políticas educacionais vigentes são resultado de movimentos hegemônicos que promovem o imperialismo linguístico e buscam apagar as vozes daqueles que foram historicamente subalternizados, as atividades desenvolvidas pelos professores(as) em formação junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência também nadam contra a corrente, trazendo perspectivas decoloniais que desafiam histórias únicas e generalizantes (ADICHIE, 2019) e valorizam contextos e culturas locais. Mais especificamente, o artigo demonstra como a tecnologia foi utilizada pelos(as) professores(as) em formação de forma a possibilitar que estudantes (e professores/as-estudantes) pudessem estabelecer diálogo com diferentes realidades, não apenas conhecendo museus virtuais mas também refletindo criticamente sobre que histórias são contadas/registradas, por quem e de que maneiras.

Já o artigo **Educação Crítica em Línguas Adicionais: princípios norteadores para um fazer docente crítico parte das experiências** de Priscila Fabiane Farias (UFSC) e Hamilton de Godoy Wielewicki (UFSC), ambos docentes que atuam com a formação inicial de professores(as) de inglês, para refletir sobre o que é ensinar de uma perspectiva crítica de forma prática. O artigo discute diferentes perguntas que estudantes e professores(as) costumam fazer sobre o ensino crítico de línguas - neste sentido, o texto dialoga com aqueles que buscam adotar uma postura e perspectiva crítica em sua prática e também ecoa o próprio livro-diálogo de Freire e Shor (1987), construído a partir de perguntas de estudantes e professores(as) acerca da educação libertadora. O artigo enfatiza, entre outros aspectos, que ensinar criticamente é o contrário do que o senso comum chama de "doutrinação", e que se concebemos que a língua(gem) é político-ideológica, o ensino da língua e o desenvolvimento da consciência crítica não podem ocorrer de forma desconectada. Assim, buscando contribuir com o diálogo iniciado em suas salas de aula e indicar possíveis caminhos para o fazer crítico - sem entretanto prescrever um método ou receita -, o artigo de Priscila e Hamilton preenche uma importante lacuna nos estudos de pedagogia crítica de ensino de línguas no Brasil, podendo servir como leitura inicial e fundante para todos(as) aqueles(as) interessados(as) na área.

Considerando que os estudos sobre ensino de línguas têm sido majoritariamente e historicamente conduzidos de perspectivas cognitivas no campo de Aquisição de Segunda Línguas, é significativo que este dossiê seja publicado em uma revista especializada na área da Educação. De acordo com Crookes (2013), a área de ensino de inglês para falantes de outras línguas, mais especificamente, tem estado

fortemente conectada à área da linguagem (e não da educação). A publicação deste dossiê é, portanto, também uma tentativa de recuperar a teoria educacional no ensino e aprendizagem de línguas adicionais, de forma que profissionais da língua(gem) possam, ao invés de simplesmente adotar ou importar teorias ou metodologias, conceber sua prática de uma perspectiva educacional mais ampla (SILVA; FARIAS, 2023) e socialmente contextualizada. E para você, Sávio? Qual é a importância desse dossiê e dos diálogos que ele promove?

**Sávio:** Para início de conversa, a minha satisfação em participar da confecção deste dossiê se materializa no papel duplo que aqui exerço, um dos editores e co-autor de um dos textos que foram selecionados para fazer parte do compêndio. O prazer do diálogo se inicia com essa troca mais que interessante e significativa com Priscila e Leonardo, jovens educadores críticos que muito admiro e que vêm fazendo um trabalho inspirador como formadores de professores de línguas no sentido de produzir conhecimento a partir de uma visão mais crítica e disseminá-lo com competência sob as mais diversas formas e através de diferentes meios.

Diálogo, de fato, é a palavra-chave dessa nossa empreitada acadêmica. E, ao falar em diálogo, não podemos deixar de nos remeter a Freire que tanto nos inspira nessa temática em particular e em tantas outras. Para nosso grande educador, “diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*” (FREIRE, 1970, p. 82, *italico no original*) e, segundo ele, o diálogo jamais pode se realizar na desesperança. Ao contrário, como coloca Priscila acima, quando nos reunimos para apresentar nossos textos, imbuídos no propósito de eles chegarem o mais longe possível, alcançando, em especial, os menos privilegiados, os que estão distanciados da academia, os “esquecidos”, como acontece com muitos dos nossos colegas professores e professoras, por exemplo, estamos engajados justamente no esperar. Ter esperança que a palavra, seja ela de matiz e origem, se democratize, inspirando, revelando, levando as pessoas, acima de tudo, a refletir. E assim se entrelaçam e se complementam, no mais puro diálogo, textos e autores(as) que seguem esse fio condutor nobre e desafiador, almejando, em última instância o diálogo maior com quem irá nos dar o prazer e a honra de lançar seus olhos e suas mentes sobre nossos escritos.

Assim sendo, no texto **Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC**, que tive o prazer de escrever com Gabriela Rosa (USP) e Ana Paula Duboc (USP), discutimos e problematizamos a forma como se deu a inserção do conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) na Base Nacional. Partindo de um recorte da pesquisa de mestrado da primeira autora (ROSA, 2021), propomos um exercício genealógico, inspirados no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), com vistas a detectar pistas, indícios e rastros que revelem detalhes importantes de como essa inclusão se processou, uma vez que isso só aconteceu na terceira e última versão da BNCC (BRASIL, 2018), sendo o componente ‘Língua Estrangeira Moderna’ substituído por apenas ‘Língua Inglesa’.

Dentre os nossos argumentos primordiais, está a percepção de que, em princípio, o conceito de ILF “caiu praticamente de paraquedas” no referido documento. Contudo, ao identificarmos os agentes, as forças e as lutas que operaram no campo curricular (Cf. BOURDIEU, 2004), através da análise do contexto social e político do período de publicação da Base, do próprio componente curricular e dos pareceres de leitores críticos da área enviados ao Ministério da Educação (MEC), chegamos à conclusão de que, a depender da perspectiva adotada, a presença do ILF na BNCC se deu tanto de forma repentina, como a própria expressão sugere, como de forma intencional, neste caso, para refratar o caráter padronizador dessa política educacional. Assim, ao debatermos tais premissas, entre outras questões ao longo do texto, acreditamos que, com o passar do tempo, e a partir de estudos e trabalhos de pesquisa que venham investigar este e tantos outros aspectos relacionados ao tema, será possível ampliar as discussões e reflexões que se fazem extremamente necessárias no lidar com políticas educacionais de tamanha abrangência e que cujas consequências ainda precisam ser criticamente estudadas e discutidas, visando ao aperfeiçoamento para que sejam capazes de atingir o objetivo principal desse processo que é ensinar e aprender uma língua adicional na educação básica do nosso país.

Já Kanavillil Rajagopalan (Unicamp/CNPq), a partir de uma elaboração teórica vigorosa e provocadora, nos traz o artigo **Um ensaio um tanto cético sobre o ensino/aprendizagem de uma língua que não seja a “língua materna”: enigmas e desafios práticos sob as lentes do multilinguismo** (escrito em língua inglesa), em que argumenta que o processo de ensinar e aprender línguas adicionais é altamente sensível ao contexto em que se desenrola, uma vez que este se desdobra crucialmente na questão de o que se constitui na ‘língua-materna’ de uma pessoa. Segundo o autor, ao mesmo tempo que a ideia de língua materna pode soar como muito óbvia atualmente, em ambientes societalmente multilíngues, ela é escorregadia demais para ser útil como termo técnico, já que, em muitas sociedades em que diariamente circulam mais de uma língua, a classificação dessas línguas como primeira, segunda, terceira, etc. é arbitrária, sendo que a complexidade da questão se aprofunda quando estamos diante da prática de translíngua, a qual se apresenta atualmente como cada vez mais comum e cujas implicações estamos apenas começando a compreender.

Por outro lado, o autor argumenta que se trata de um tema de extrema importância, principalmente em contextos supostamente monolíngues, onde decisões tomadas a respeito de introduzir línguas adicionais muito comumente vêm acompanhadas de uma série de decisões políticas e múltiplos desafios pedagógicos, sem deixar de considerar também reações populares altamente sensíveis, quando não acompanhadas de preconceitos duradouros que tais situações com frequência despertam. E é justamente nessas “sensitidades” políticas em relação ao tópico que Rajagopalan põe foco no seu texto, com o objetivo de mostrar que os agentes responsáveis pelas tomadas de decisão nessa seara em particular precisam ter em mente quando dos seus atos as consequências de longo prazo para a coletividade, e

não as necessidades ou aspirações passageiras de setores da população, a despeito de sua razoabilidade aparente. Diz-nos o autor, assim, que é desnecessário lembrar que tais discussões terão impacto direto na sala de aula, onde as políticas são postas à prova e produzem seus resultados, sejam eles positivos ou negativos.

Em suma, é nosso entendimento que os textos aqui apresentados contribuem para fortalecer o caráter situado da educação crítica de línguas adicionais, possibilitando o (re)pensar do ensino e aprendizagem de línguas ao reunir, através da pluralidade de vozes e na diversidade de contextos, possibilidades de ação, transformação e resistência. Assim, acreditamos que os artigos que compõem o dossiê podem servir como propulsores do diálogo crítico acerca do ensino de línguas adicionais para professores, pesquisadores e estudantes e, a partir dele, criar possibilidades de transformação. Esperamos que você, leitor(a), possa participar desse diálogo conosco, refletindo criticamente tanto sobre contextos locais de sala de aula quanto sobre princípios, concepções e políticas de ensino de línguas. Boas leituras!

### Organizadores

Priscila Fabiane Farias  
(UFSC)

Leonardo da Silva (UFSC)

Sávio Siqueira (UFBA)

### Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BENESCH, Sarah. Needs Analysis and Curriculum Development in EAP: An Example of a Critical Approach. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 723-738, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CROOKES, Graham V. **Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis**. New York: Routledge, 2013.
- CROOKES, Graham V.; ZIEGLER, Nicole. Critical Language Pedagogy and Task-Based Language Teaching: Reciprocal Relationship and Mutual Benefit. **Education Sciences**, v. 11, n. 6, p. 1-19, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, Henry A.; FILIPPAKOU, Ourania. Critical Pedagogy in the Age of Authoritarianism: Challenges and Possibilities. **Revista Izquierdas**, v. 49, p. 2083-2097, 2020.
- KUBOTA, Ryuko. Linking Research to transforming the real world: critical language studies for the next 20 years. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 20, n. 1, p. 4-19, 2023.
- PINHEIRO, Bárbara C. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

ROSA, Gabriela da Costa. **Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2021.

SILVA, Leonardo; FARIAS, Priscila Fabiane. Critical tasks in Brazil: Locally produced epistemologies and praxis. *In*: TAVARES, Vander (ed.). **Social Justice, Decoloniality, and Southern Epistemologies within Language Education**: Theories, Knowledges, and Practices on TESOL from Brazil. London: Routledge, 2023. p. 91-107.

