


Educação Crítica em Línguas Adicionais: princípios norteadores para um fazer docente crítico

Priscila Fabiane Farias

Universidade Federal de Santa Catarina,
SC, Brasil


E-mail: priscilafabianefarias@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5189-904X>

Hamilton de Godoy Wielewicki

Universidade Federal de Santa Catarina,
SC, Brasil

E-mail: hgwielewicki@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0238-141X>

Priscila Fabiane Farias

Hamilton de Godoy Wielewicki

Resumo

A educação crítica de línguas adicionais tem história relevante no cenário brasileiro e, nos últimos anos, vem ganhando espaço com discussões pautadas em perspectivas decoloniais de educação de línguas (SOUZA; DUBOC, 2021), bem como movimentos pedagógicos em áreas significativas tais como letramento crítico (FARIAS, 2018), letramento midiático crítico (SILVA, 2018), letramento racial crítico (FERREIRA, 2022), Inglês como Língua Franca (DUBOC; SIQUEIRA, 2020), entre outras. Apesar da história e trajetória, é possível dizer que a área ainda é relativamente minoritária (CROOKES, 2021b) tanto no campo da pesquisa quanto na prática da sala de aula. Considerando a importância da docência crítica como elemento catalisador da reflexão e ação que movem o fazer crítico e entendendo a formação docente como um processo complexo que é ao mesmo tempo contínuo, não-linear e permeado por crenças, destaca-se a relevância de uma formação crítica de professores(as) de línguas adicionais. Neste contexto, partindo de experiências vivenciadas nas disciplinas de estágio supervisionado em inglês I e II, ministradas pelos autores para estudantes do curso de Letras Inglês na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o presente artigo tem por objetivo identificar e problematizar crenças sobre o fazer crítico na sala de aula de línguas adicionais, na tentativa de desmistificar (des)entendimentos sobre o que é ensinar criticamente. Neste sentido, busca-se discutir princípios orientadores que regem uma educação crítica, contribuindo com a formação inicial e continuada de professores(as) de línguas adicionais.

Palavras-chave: Princípios norteadores do fazer crítico. Educação crítica. Línguas adicionais.

Recebido em: 06/01/2023

Aprovado em: 26/05/2023



Abstract**Critical Additional Language Education: guiding principles for critical teaching**

The critical education of additional languages has a relevant history in the Brazilian scenario and, in recent years, has been gaining ground with discussions based on decolonial perspectives of language education (SOUZA; DUBOC, 2021), as well as pedagogical movements in significant areas such as critical literacy (FARIAS, 2018), critical media literacy (SILVA, 2018), critical racial literacy (FERREIRA, 2022), English as a *língua franca* (DUBOC; SIQUEIRA, 2020), among others. Despite its history and trajectory, it is possible to say that the perspective is still a minority (CROOKES, 2021b) within both the ELT research field and classroom practice. Considering the importance of critical teaching as a catalyst for reflection and action that drive critical action, and understanding teacher education as a complex process that is at the same time continuous, non-linear, and permeated by beliefs, the importance of critical teaching education within the field of additional languages is highlighted. In this context, based on experiences gathered in courses of English Language Student Teaching I and II, taught by the authors to students majoring in Letras Inglês (ELT) at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), this article aims to identify and discuss beliefs about critical teaching in additional languages classrooms, in an attempt to challenge (mis)understandings about what teaching critically is. In this sense, we aim to discuss guiding principles that might be part of critical education, contributing to the initial and continued education of teachers of additional languages.

Keywords:

Critical teaching guiding principles. Critical education. Additional languages.

Resumen**Educación crítica en idiomas adicionales: principios rectores para la enseñanza crítica**

La educación crítica de lenguas adicionales tiene una historia relevante en el escenario brasileño y, en los últimos años, ha conquistado espacio con discusiones basadas en perspectivas decoloniales de la educación de lenguas (SOUZA; DUBOC, 2021), así como con movimientos pedagógicos en importantes áreas como literacidad crítica (FARIAS, 2018), literacidad mediática crítica (SILVA, 2018), literacidad racial crítica (FERREIRA, 2022), inglés como *lengua franca* (DUBOC e SIQUEIRA, 2020), entre otras. A pesar de su historia y trayectoria, es posible decir que el área aún es relativamente minoritaria (CROOKES, 2021b) tanto en el campo de la investigación como en la práctica del aula. Considerando la importancia de la docencia crítica como elemento catalizador de la reflexión y la acción que impulsan el hacer crítico y entendiendo la formación docente como un proceso complejo es a la vez continuo, no lineal y permeado por creencias, se destaca la importancia de una formación crítica de profesores(as) de lenguas adicionales. En ese contexto, a partir de experiencias vividas en las disciplinas de pasantía supervisada en Inglés I y II, impartidas por los autores a estudiantes del curso de Filología Inglesa de la Universidad Federal de Santa Catarina, este artículo tiene como objetivo identificar y problematizar creencias sobre el hacer crítico en el aula de lenguas adicionales, en un intento de desmitificar los (mal)entendidos sobre lo que es enseñar críticamente. En este sentido, se busca discutir los principios rectores que rigen una educación crítica, contribuyendo a la formación inicial y continua de profesores(as) de lenguas adicionales.

Palabras clave:

Principios rectores de educación crítica. Educación crítica. Lenguas adicionales.

Introdução

Estudos da linguagem têm tido evidente e crescente interesse em perspectivas críticas, principalmente nas últimas quatro décadas (GOUNARI, 2020). Neste cenário, com fortes influências da pedagogia crítica freireana (GIROUX, 1983), a pedagogia crítica de línguas surge “de um encontro disciplinar, ou interface, entre a pedagogia crítica e o campo dos estudos linguísticos, também conhecido como linguística aplicada” (CROOKES, 2021a, p. 1, nossa tradução). Conforme explica Crookes (2021b), a pedagogia crítica de línguas tem como cerne princípios pautados na promoção da justiça social, direcionando essa concepção ao ensino de línguas adicionais (termo aqui estendido a segunda língua, língua de herança, língua estrangeira, entre outros). Ainda assim, apesar da significativa história e trajetória, é possível dizer que a área permanece relativamente minoritária (CROOKES, 2021b), tanto no campo da pesquisa quanto na prática da sala de aula, aspecto que, ao nosso ver, sinaliza para a relevância da promoção de discussões e ações nesse sentido.

No cenário brasileiro, um olhar crítico para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais tem também uma consolidada trajetória que vem ganhando espaço (BORELLI; PESSOA, 2018), recentemente com discussões pautadas em perspectivas decoloniais de educação de línguas (BRAHIM; HIBARINO; CERDEIRA, 2021; SOUZA; DUBOC, 2021), e também através de movimentos teórico-pedagógicos em áreas significativas, tais como letramento crítico (FARIAS, 2018; JANKS, 2014), letramento midiático crítico (SILVA, 2018), letramento racial crítico (FERREIRA, 2022), Inglês como Língua Franca (DUBOC; SIQUEIRA, 2020), formação docente crítica (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020), entre outros.

Diante de tal cenário, destacamos a relevância de uma formação crítica de professores(as) de línguas adicionais, justamente tomando por base a importância da docência crítica como elemento catalisador de reflexão e de ação. Para tanto, é importante ter em mente que é primordial oferecer oportunidades para o desenvolvimento profissional docente crítico na universidade, ou seja, no processo de formação inicial. Nesse sentido, Leal (2018, p. 46, tradução nossa) destaca que “isso requer que programas de formação de professores(as) tenham um currículo, planejamento e práticas com este propósito, evitando deixar o desenvolvimento da consciência crítica de futuros professores(as) ao acaso”. Por outro lado, no que tange à formação docente, não se pode ignorar que se trata de um processo complexo que é, ao mesmo tempo, contínuo, não-linear e permeado por crenças, sendo a ação pedagógica do(a) docente comumente guiada por seus conceitos e percepções sobre ensino, aprendizagem, língua, entre outros (DELLAGNELO; MORITZ, 2021). Ainda, no que se refere ao processo de desenvolvimento e compreensão de conceitos, é também fundamental entender que este é permeado por movimentos cognitivos complexos, sendo portanto papel da formação docente possibilitar oportunidades para promover relações entre o conhecimento científico e a prática (RHUMKE-RAMOS, 2018).

Dessa forma, é possível afirmar que, se queremos desenvolver uma formação docente crítica, é fundamental esclarecer o que se entende por ensino crítico e de que maneira o entendimento desse conceito dialoga com a sala de línguas adicionais. Assim sendo, partindo de experiências vivenciadas em disciplinas ministradas pelos autores deste texto para estudantes-professores(as), o presente artigo tem por objetivo identificar e problematizar crenças sobre o fazer crítico na sala de aula de línguas adicionais, na tentativa de desmistificar (des)entendimentos sobre ensinar uma língua adicional criticamente. Busca-se, assim, discutir possíveis princípios guias que regem uma educação crítica, contribuindo com a formação inicial e continuada de professores(as) de línguas adicionais.

De onde partimos

Segundo Rajagopalan (2003, p. 105), adotar uma postura crítica perante a educação linguística exige consciência e compreensão da dimensão política e social que resulta deste movimento, especialmente porque, conforme ressalta o autor, “o primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel, amostra”. Da mesma forma, Rajagopalan (2003, p. 127) enfatiza o caráter não-neutro da linguagem e do ensino, realçando que não há como se esquivar da responsabilidade ética do reconhecimento de que “nossas falas são atravessadas pelas conotações político-ideológicas”.

Por concordarmos com o autor que “a crença na neutralidade do educador é ela mesma uma atitude política” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111), entendemos como primordial iniciar nossa discussão sinalizando de onde partimos, explicitando a parcialidade de nossos posicionamentos e contexto, tanto nesta discussão quanto em nosso campo de atuação enquanto formadores de professores(as).

Somos docentes na Universidade Federal de Santa Catarina. Nesta instituição, ministramos as disciplinas de metodologia de ensino em inglês e estágio supervisionado em inglês I e II para estudantes do curso de licenciatura em Letras Inglês. Ainda, temos trabalhado em parceria à frente de diversos projetos de pesquisa e extensão, bem como outras ações docentes. Em todos estes espaços, atuamos em uma prática pautada por movimentos dialógicos e democráticos de co-construção de conhecimento, prática esta norteada (ou, para sermos coerentes com o diálogo proposto aqui, 'suleada') por uma pedagogia libertadora (FREIRE, 1968) e engajada (hooks, 2010).

Partindo desta base epistemológica, acreditamos em uma formação docente dialógica e democrática que não prescinde do desenvolvimento de competências e técnicas de ensino que possibilitam a entrada no mercado de trabalho, mas que vai muito além de tal dimensão. Neste sentido, concordamos com Jordão (2021, p. 18) quando a autora argumenta que a “educação tem o importante papel de construir uma sociedade inclusiva que funcione colaborativamente, em que as diferenças não são apagadas ou

silenciadas”. É significativo afirmar, portanto, que nosso trabalho é pautado de modo essencial em princípios de um fazer crítico.

Por outro lado, torna-se necessário esclarecer que um dos nossos principais objetivos de ensino nas disciplinas que ministramos é possibilitar o desenvolvimento do raciocínio pedagógico de estudantes-professores(as) de inglês, orientado pela promoção da autonomia e consciência crítica dos(as) discentes envolvidos(as). Não se trata, portanto, de ensinar um jeito único de fazer docência, ou sequer um foco meramente no ‘como’ fazer. Trata-se, na verdade, de desenvolver a capacidade de identificar/compreender o que pode ser feito em face da pluralidade e da complexidade dos contextos de ensino, bem como dos porquês – porque fazemos como fazemos e porque fazer como se pretende fazer – e, neste sentido, das possíveis implicações que podem derivar das escolhas realizadas. É, portanto, uma perspectiva guiada pela premissa da práxis reflexiva (FREIRE, 1970; TAGATA, 2018) que tem seu olhar direcionado sobretudo para o processo.

Partindo desse entendimento emancipatório e engajado de formação docente, concordamos com Freire (1996, p. 47) quando o autor discorre sobre a rigorosidade metódica que permeia o ensino para criticidade, argumentando que, ao adentrar uma sala de aula, o docente precisa estar “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições”. Isso porque, conforme explica Freire (1996), nessa perspectiva, o(a) discente distancia-se do(a) mero memorizador(a) e repetidor(a) de ideias e conceitos já que, instigado(a) e curioso(a), participa com persistência, envolvimento e responsabilidade no processo dialógico de co-construção de conhecimento. Assim sendo, por acreditarmos na relevância das indagações como ponto inicial (e também como caminho) para o aprendizado, neste artigo, partimos de seis perguntas que recorrentemente surgem em nossas aulas sobre o que é ensinar criticamente, explorando suas possibilidades e implicações para o fazer docente crítico.

1- Para ensinar criticamente deve-se discutir temas sociais e/ou controversos?

Para uma LA [Linguística Aplicada] crítica, que defende a inter-trans-indisciplinaridade e a transgressão, talvez possamos defender que a “nossa” LA, esta, made in Brazil ou hecha en Brasil, que preza pela decolonialidade do saber, seja multidirecional e, assim, possa ser concebida como rizomática - prevendo múltiplas entradas e saídas - em seus processos de construção de conhecimentos e de formação no horizonte de ensino e aprendizagem em línguas adicionais
(BRAHIM; HIBARINO; CERDEIRA, 2021, p. 98)

Uma das primeiras preocupações, com as quais nos deparamos quando surge a discussão sobre possibilidades de ensino crítico, diz respeito à ideia da suficiência de delimitar temáticas controversas para as unidades de ensino que serão propostas. Comumente, na expectativa de construir um fazer docente crítico, emerge a noção de que é em virtude da temática escolhida que a criticidade surge e se desenvolve em sala de aula. Da mesma forma, é comum a premissa de que a temática escolhida é uma garantia de

desenvolvimento de criticidade, como se abordar uma questão social em sala fosse suficiente para ensinar criticamente.

É preciso esclarecer, no entanto, que a base para um ensino crítico de línguas adicionais não diz respeito tão somente à temática sendo tratada e, sim, aos princípios que guiam a forma pela qual qualquer temática será abordada, já que, conforme ressalta Pennycook (1999, p. 340, tradução nossa) “adotar uma abordagem crítica ao TESOL¹ não implica introduzir um ‘elemento crítico’ em uma sala de aula, mas envolve uma atitude, uma maneira de pensar e ensinar” que é, em sua essência, crítica.

No que concerne tal questão, Leal (2018) chama a atenção para um equívoco comum que surge ao refletirmos sobre o papel da justiça social na pedagogia crítica de línguas. Apesar de inúmeros autores trazerem a premissa como foco do ensino crítico, Leal (2018) destaca que a ação de ensinar criticamente não está diretamente relacionada ao ensino *sobre* justiça social e, sim, ao guiar-se por princípios e estratégias que a promovem dentro e fora da sala de aula. Na mesma linha, Gounari (2020, p. 14, tradução nossa) reforça que uma educação crítica compromissada com uma sociedade justa significa ir além de “uma noção de justiça social como compaixão ou caridade/filantropia, onde os privilegiados com recursos e acesso ‘ajudam’ grupos desfavorecidos e oprimidos a adquirir as habilidades necessárias para sobreviver no sistema capitalista”.

Chamamos a atenção, portanto, para a importância de uma formação docente que contribua para o desenvolvimento de uma filosofia de língua, de ensino e de aprendizagem de nossos estudantes que seja pautada por uma perspectiva crítica. Esta afirmação tem alguns significados importantes que precisam ser explicitados.

Inicialmente, isso implica entender que, apesar de ser extremamente relevante tratar de temáticas sociais, por vezes tidas como controversas, tais como gênero, raça, meio ambiente, entre outras, é imprescindível que as decisões pedagógicas (e aqui inclui-se o tema, porém não limitando-se a ele), sejam guiadas pelas necessidades e realidades do contexto de ensino. Ou seja, o que e como iremos ensinar depende de quem, quando, e por que ensinamos. Da mesma forma, é essencial considerar que é possível (embora questionável) discutir temáticas sociais partindo de uma perspectiva conservadora, ou ainda discutir tais temáticas criticamente enquanto – paradoxalmente – se ensina de maneira autoritária. Isto é, a escolha de um tema social não é garantia de uma prática docente crítica, já que tal prática está intrinsecamente relacionada a outros aspectos do fazer docente igualmente relevantes, tais como desenvolvimento de currículo, gerenciamento de sala de aula, avaliação, entre outros. Finalmente, é inevitável compreender que assumir a importância do desenvolvimento de uma filosofia crítica de língua,

¹ TESOL refere-se à Teaching of English to Speakers of Other Languages.

de ensino e de aprendizagem durante a formação de professores(as) implica o reconhecimento da complexidade da profissão docente, que é pautada não em receitas e na aplicação de estratégias pré-definidas, e sim em um processo de tomada de decisões por parte do(a) professor(a) que considera os diversos aspectos que impactam o contexto de ensino durante esse movimento.

Diante do que se argumentou até aqui, fica evidente que a escolha de temáticas controversas ou sociais para sala de aula de línguas adicionais não é por si só garantia de um ensino crítico. Ainda assim, vale ponderar que esse entendimento não diminui a importância de um processo criterioso, contextualizado, fundamentado e norteado por um olhar crítico na escolha do tema para aulas e atividades. Da mesma forma, destacamos que a discussão aqui proposta não busca desmerecer a relevância de temáticas sociais que surgem justamente da desigualdade em nossa sociedade, sendo papel do ensino comprometido com a justiça social educar nesse sentido. Assim sendo, na condição de educadores linguísticos, é fundamental estarmos conscientes da responsabilidade que temos na escolha de temáticas, bem como dos textos e materiais de ensino, de maneira a problematizar perspectivas normativas e possibilitar representatividades múltiplas, justamente porque, como aponta Crookes (2013, p. 65), “uma aula de línguas tem que tratar de um conteúdo, e conteúdos sempre têm uma perspectiva, uma orientação cultural e assim por diante. Nunca são neutros. Portanto, como professores(as) (trabalhando com estudantes), temos escolhas a fazer” (CROOKES, 2013, p. 65, tradução nossa). Tais escolhas, acreditamos, tendem a revelar nossa perspectiva diante do que vivenciamos.

2- É possível ensinar sobre/para criticidade sem ensinar criticamente?

Rara vez, por exemplo, percebemos a incoerência agressiva que existe entre as nossas afirmações “progressistas” e o nosso estilo desastrosamente elitista de ser intelectuais. E o que dizer de educadores que se dizem progressistas mas de prática pedagógico-política eminentemente autoritária?
(FREIRE, 1996, p. 109)

Pode-se afirmar que a discussão iniciada na questão anterior serve como uma boa introdução para responder a esta segunda pergunta. Justamente por não se tratar da temática abordada mas, na verdade, dos princípios que norteiam o fazer docente crítico, não é possível ensinar sobre criticidade ou, ainda, para a criticidade se a prática do(a) professor(a) não é coerente com tais princípios. Isso porque, como salienta Freire (1996, p. 34), “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem”, se esvaziam de sentido. Nessa linha de raciocínio, Rhumke-Ramos (2018), ao discutir o processo de desenvolvimento de conceitos e práticas de ensino por parte de professores(as) em formação, esclarece que a função do exemplo não está relacionada à imitação automática das ações docentes. A autora explica, dessa forma, que as memórias que os(as) estudantes trazem sobre suas experiências discentes, bem como sobre seus professores(as), têm papel fundamental na sua formação.

Alinhadas a esse ponto, Mattos, Jucá e Jorge (2019, p. 87) ressaltam que programas de formação docente “precisam criar espaços para os professores repensarem suas práticas e desenvolverem novas atitudes e perspectivas que lhes permitam atuar criticamente pela construção de sociedades menos injustas e menos desiguais”. Nosso argumento é que uma das maneiras de criar estes espaços é justamente através da corporificação dos conceitos e conteúdos discutidos em sala. É útil lembrar que ensinar é verbo, o que implica ações pedagógicas que permitam vivenciar a prática docente crítica na própria experiência educativa sobre ensinar e aprender. Assim, concordamos com Crookes (2021, p. 251, tradução nossa), quando o autor acentua que

se queremos uma sociedade democrática, faz sentido que tenhamos uma sala de aula democrática. Se é nossa expectativa enquanto professores que democracia seja algo natural e automático em nossa sociedade, precisamos enquanto professores apoiar e reivindicar pela democracia, bem como promover movimentos educacionais democráticos em nossa própria prática.

Além disso, hooks (2020, p. 45) argumenta que "a democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados". Dessa maneira, acreditamos que muito do que se aprende sobre ensino crítico e criticidade é internalizado e (re)conceitualizado nas experiências e trocas de sala de aula, quando esta caracteriza-se como um espaço educacional horizontal, emancipatório e democrático, ou seja, onde não há distância entre o que se diz e o que efetivamente se faz.

3- Ensino crítico é doutrinação?

Quando estudantes me perguntam o que eu mais espero deles, digo que minha intenção não é fazer com que se tornem “pequenos e pequenas bell hooks”. Eles não precisam pensar como eu. Minha esperança é que, ao aprenderem a pensar criticamente, estarão se autorrealizando e se tornando autodeterminados (bell hooks, 2020, p. 274).

É comum encontrarmos em discursos reacionários a afirmação de que ensinar criticamente é equivalente a doutrinar, conforme problematizam, por exemplo, Farias e Silva (2021). Alarmantemente, discursos como este têm impacto preocupante na sociedade, resultando até mesmo em projetos de leis ameaçadores tais como a proposta "Escola Sem Partido" – PL 867/2015 (BRASIL, 2015). A problematização de projetos dessa natureza busca respaldo em Freire (1996, p. 31), que indaga:

Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

À luz de tal discussão, portanto, é urgente compreender que trata-se de uma falácia a ideia de que o ensino crítico é doutrinação política, justamente porque ensinar criticamente implica, em seu cerne, o oposto da ação doutrinadora. Ao ensinar criticamente, o(a) docente se engaja em três movimentos básicos

que objetivam a promoção de oportunidades para: 1) o diálogo crítico; 2) o desenvolvimento da consciência crítica; e 3) o fomento da autonomia e agência na construção de conhecimento.

As ideias de Freire (1968) possibilitam definir a troca dialógica como um processo de construção de conhecimento coletivo. Assim, entende-se que para aprender é preciso ouvir ativamente e, como resultado desta escuta ativa, (re)nomeia-se o mundo. Neste caso, (re)nomear não implica atingir consenso ou ainda mudar de ideia ao ouvir o outro, e sim compreender que, através do diálogo crítico, ampliamos nosso entendimento da sociedade e, por isso, (re)nomeamos constantemente nossos conceitos e percepções que constituem e são constituídos nessa sociedade. Freire argumenta ainda que o papel do diálogo é fundamental porque nossas experiências individuais são únicas e localizadas, o que nos torna seres inacabados. Ele explica que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1968, p. 58). Dessa forma, a prática dialógica é ressaltada como imperativa para este processo pois através do diálogo há oportunidades para outras percepções, onde “ênfatizam-se as experiências de vida de estudantes, por meio das quais estes passam a se reconhecer como fontes de conhecimento” (SHIN; CROOKES, 2005, p. 115, nossa tradução). Em virtude disso, começam a (re)avaliar seu próprio pensamento sobre suas realidades, o que pode resultar em agência e transformação.

Da mesma forma, a definição de consciência crítica (FREIRE, 1968) estabelece que para além de estar ciente das condições sociais, é também necessário refletir e agir. Para Freire, uma pessoa é verdadeiramente consciente de sua realidade (e, portanto, em processo de desenvolvimento de uma consciência crítica), ao ir além da percepção das condições existentes e, de fato, engajar-se em uma autêntica transformação destas condições, possibilitando aos estudantes que escrevam suas próprias histórias. Ainda, Freire denuncia a homogeneização resultante da educação bancária, que percebe o(a) professor(a) como aquele(a) que ensina teorias prontas e fixas e o(a) estudante como aquele(a) que passivamente recebe e reproduz tais ideias. Neste sentido, o autor salienta o papel emancipatório da educação crítica que, partindo da realidade e contextos do(a) estudante, busca o desenvolvimento da autonomia e agência deste(a) na construção de conhecimentos.

Ou seja, ensinar criticamente é o oposto de doutrinar precisamente porque não se trata de buscar um pensamento homogêneo entre estudantes, ou ainda de assimilar uma única verdade para explicar o mundo. Pelo contrário, trata-se de educar, através da prática dialógica e democrática, para que estes(as) estudantes possam compreender seu mundo e agir, a partir de suas reflexões, (re)construindo ativamente a sociedade da qual fazem parte.

Ainda assim, é indispensável reforçar que ensinar é um ato político, já que conforme argumenta Moita Lopes (2002), é impossível que deixemos nossas visões fora da sala de aula. Da mesma forma, é vital

entender que não basta saber quais conhecimentos são privilegiados, mas, sobretudo, saber a quem esse conhecimento serve e por quê (APPLE, 1985). Portanto, mesmo não se tratando de uma ação doutrinadora, reconhecemos que argumentar a favor de uma educação voltada para justiça social é responsabilizar-se perante o papel (constitucional, inclusive) da educação de diminuir as desigualdades, pautados pela ação docente contextualizada.

4- Ensino crítico é um método?

A Pedagogia Crítica é reflexão e ação, teoria e prática que se informam mutuamente. Convoca educadores a adotá-la como um parâmetro e uma visão para sua prática pedagógica - para criar seus currículos, materiais e planos de aula não como atividades quantificáveis, definitivas e mensuráveis, mas sim como uma oportunidade de ver e compreender o mundo de forma diferente. Ela, portanto, deve ser “situada” (GOUNARI, 2020, p. 12, tradução nossa).

Até aqui, tratamos de questões teóricas que são a base para um ensino crítico de línguas adicionais. São questões com as quais nos deparamos constantemente em disciplinas que têm como objeto e propósito a formação docente e as quais discutimos frequentemente com nossos(as) estudantes. Essas disciplinas, contudo, envolvem, para além de discussões teóricas e fundamentadas, atividades práticas tais como a proposição de planos de ensino e o desenvolvimento de materiais, bem como a implementação de ambos em salas de aula de língua inglesa. Em tal contexto, uma das principais preocupações que chegam até nós por parte de estudantes-professores(as), em sua relação de familiarização com as teorias do ensino crítico, é como colocar tais teorias em prática, comumente na esperança de que haja procedimentos específicos a serem seguidos.

Não obstante, é preciso esclarecer que ensino crítico não é método e, portanto, não há um passo a passo específico e inequívoco que garanta uma prática de ensino crítica. Assim, há

algo que parece ter atingido certo consenso no horizonte crítico: fazer LA [Linguística Aplicada] é, sim, demonstrar ciência de que não existe um caminho único e tampouco um mapa do tesouro que dê, no caso da formação em línguas adicionais (e na formação em línguas adicionais), respostas apaziguadas (BRAHIM; HIBARINO; CERDEIRA, 2021, p. 84).

Como já discutido anteriormente, trata-se de uma filosofia de ensino na qual “reflexão e ação, teoria e prática se informam mutuamente” (GOUNARI, 2020, p. 12, tradução nossa). Há, portanto, diversas maneiras de se ensinar uma língua criticamente.

Assim, tomando por base a importância de uma formação docente crítica, chamamos a atenção para a relevância de práticas docentes que, pautadas em princípios de uma educação crítica, objetivam promover o desenvolvimento da consciência crítica de maneira contextualizada, coerente e articulada. Como exemplo, podemos retomar aspectos pedagógicos elencados por Crookes (2013) que, na sua visão, podem contribuir para a promoção de uma pedagogia crítica de línguas.

São eles: 1) um planejamento cuidadoso da Linguagem que será utilizada e das atividades que serão realizadas em sala de aula, na tentativa de possibilitar gestões e ações democráticas e inclusivas de ensino, bem como considerar possíveis desafios (e, principalmente, maneiras de lidar com eles) que podem surgir do uso da língua alvo na sala de aula crítica de línguas adicionais; 2) o investimento constante no desenvolvimento de uma postura crítica por parte de quem está em posição docente, principalmente considerando a necessidade do(a) docente ter clareza dos valores críticos que irão pautar suas práticas de ensino; 3) o processo de análise crítica de necessidades que irá envolver múltiplas práticas contínuas de compreensão contextual, visando identificar e atender às diversas necessidades que surgem do contexto de ensino; 4) movimentos que possibilitem a construção de um currículo negociado por todos(as) aqueles(as) envolvidos(as) no processo de ensino, enfatizando uma perspectiva democrática, participativa e coletiva na concepção e implementação do currículo; 5) o uso de estratégias/ferramentas, chamados de códigos, tais como recursos visuais ou outros recursos simbólicos, que motivem e possibilitem aos discentes articular suas percepções e ações sobre seu próprio mundo; 6) a prática do diálogo crítico, que é entendido como oportunidades de compartilhamento de reflexões e escuta ativa entre a comunidade de ensino; 7) o desenvolvimento e implementação de materiais críticos, justamente porque o conteúdo trabalhado em sala é sempre carregado de perspectivas culturais e sociais, nunca neutro; 8) estratégias de avaliação que sejam democráticas, participativas e críticas, entendendo a avaliação como uma etapa que é também negociada, cooperativa, centrada no(a) discente e que possibilita a aprendizagem; e, finalmente, 9) movimentos que possibilitem a orientação para a ação, já que o desenvolvimento da consciência crítica envolve não apenas a ciência das condições sociais, mas também ações para transformação desta realidade.

Ainda, é importante enfatizar que as práticas acima listadas e descritas evidenciam o caráter holístico de uma perspectiva crítica para o ensino de línguas adicionais. Conforme explica Crookes (2013), não se tratam de práticas isoladas e, sim, componentes de uma pedagogia crítica de línguas que, articulados entre si, salientam princípios de uma educação democrática, libertadora e engajada, voltada para uma formação cidadã.

Para finalizar, consideramos importante ressaltar que embora a pedagogia crítica de línguas tenha crescido enquanto área e “o fez sem especificar nenhuma metodologia única claramente definida para apoiar o desenvolvimento da L2 de estudantes, ainda que coloque ênfase conceitual considerável em códigos, diálogo e discussão” (CROOKES; ZIEGLER, 2021, p. 2, nossa tradução), estudos recentes têm investigado possibilidades metodológicas coerentes que propõe orientações críticas para perspectivas dominantes no ensino de línguas adicionais, tais como intersecções entre a pedagogia crítica e o ensino baseado em tarefas (CROOKES; ZIEGLER, 2021) e o uso de tarefas críticas (FARIAS; SILVA, 2021; SILVA; FARIAS, 2023).

5- Ensinar criticamente implica perder o controle da sala de aula?

A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada
(FREIRE, 1996, p. 105).

Outra preocupação comum que surge nas tentativas de colocar o ensino crítico em prática na sala de aula de línguas adicionais é a de que, ao ensinar criticamente, corre-se o risco de perder o controle da sala de aula. Isso porque, ao trazer o(a) estudante para o centro do processo educativo, explorando estratégias democráticas de gerenciamento docente, por vezes entende-se que a sala de aula passa a ser voltada para as “vontades” dos(as) estudantes.

Para que possamos desconstruir essa crença, há necessidade de retomar o papel docente em uma sala de aula crítica. Freire (1996, p. 22, ênfase no original) nos lembra que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Isso significa que o(a) docente assume um papel de mediador(a), que ao mediar o processo educativo, dá condições para que o aprendizado aconteça, tanto de maneira individual quanto de maneira coletiva. Assim, o(a) professor(a) se engaja em alguns movimentos essenciais tais como: a) o desenvolvimento da autonomia discente, b) a promoção do aprendiz como centro do processo, e o c) currículo negociado.

Em relação ao desenvolvimento da autonomia discente, lembramos que, em uma sala de aula crítica, incentiva-se a curiosidade pelo próprio aprender, respeitando-se o tempo e necessidades de cada indivíduo. Da mesma forma, junto com a curiosidade vem a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Sobre essa questão, Freire (1996, p. 107) afirma: “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”, sendo papel do(a) docente, ao invés de determinar como esse processo deve acontecer ou quais decisões se deve tomar, participar da análise das possíveis consequências da decisão a ser tomada. Assim sendo, “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 107).

É útil esclarecer, contudo, que encorajar estudantes para que sejam agentes autônomos e responsáveis pelo próprio aprendizado não significa abrir mão das responsabilidades do fazer docente. Isso porque, ao criar condições para que estudantes possam conduzir seu próprio processo de aprender, o papel docente destaca-se como fundamental, oferecendo suporte, instigando e monitorando o caminho sendo construído, tanto individualmente por cada estudante, como pelo coletivo.

Da mesma forma, possibilitar que o(a) estudante seja o centro do processo de aprendizado implica criar condições para que o aprendizado seja protagonizado pelo(a) discente. Nesta linha de pensamento, é primordial que a prática docente faça sentido para o(a) discente, podendo este(a), então, se reconhecer e/ou compreender sua relação de pertencimento, de alguma forma, em cada movimento pedagógico vivenciado.

É igualmente importante que tais movimentos aconteçam de maneira dialógica, o que exige um contínuo processo de análise crítica de necessidades (BENESCH, 1996), em que a voz e o contexto de estudantes são considerados e ressignificam o processo no qual cada indivíduo tem envolvimento.

Neste quesito, Freire (1996) esclarece que estar atento(a) às realidades e necessidades dos(as) estudantes não equivale de modo simplista a fazer sua vontade. Assim, reforçamos que escutar significa “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação” (FREIRE, 1996, p. 119). Dessa forma, fica novamente evidente a relevância da responsabilidade docente no processo educativo, já que possibilitar o protagonismo discente ao aprender não é equivalente a distanciar-se das ações em sala de aula.

Da mesma maneira, é fundamental compreender que práticas democráticas de compartilhamento de decisões pedagógicas e curriculares entre professores(as) e estudantes, tais como a proposta de um currículo (re)construído de maneira negociada ao longo do período letivo, suscita também o compartilhamento das múltiplas responsabilidades diante as decisões tomadas (ainda que sejam responsabilidades distintas perante os distintos papéis). Neste sentido, Freire (1996, p. 124-125) destaca que a participação ativa dos(as) estudantes na tomada de decisões possibilita “a afirmação do educando como sujeito de conhecimento”.

A esse respeito, importa esclarecer que tais movimentos não são análogos a transferir para o(a) discente o compromisso com a organização e o gerenciamento curricular, até porque, muitas vezes, os(as) estudantes não terão experiência ou conhecimento suficiente, ou ainda não se sentirão confortáveis, para decidir seu caminho formativo sozinhos(as). Ainda, é importante lembrar que a tomada de decisão curricular envolve muito mais do que interesses e vontades, também estando sujeita às expectativas da comunidade escolar, condições de trabalho docente, documentos norteadores da educação e da instituição, entre outros elementos. Aqui, cabe esclarecer que é possível ter um programa de estudos no qual algumas partes ou alguns aspectos são negociados enquanto outros são deixados sob o controle docente (NATION; MACALISTER, 2009).

Para finalizar, gostaríamos de reforçar que as propostas aqui mencionadas (e.g. desenvolvimento de autonomia discente, promoção de estudante como centro do processo de aprendizado, a prática do currículo negociado), entre tantas outras práticas docentes críticas mencionadas neste texto, não implicam inverter papéis com estudantes. O papel do professor(a) ainda é fundamental para a garantia de uma sala de aula democrática, libertadora e engajada. Nesta linha de raciocínio, concordamos com hooks (2020, p. 35)

quando ela assevera que “grande parte da formação acadêmica incentiva os professores a acreditar que devem estar ‘certos’ o tempo todo”. Em vez disso, a autora propõe "que os professores estejam abertos o tempo todo". Assim, reiteramos que compartilhar o controle não significa perdê-lo. Ao contrário, o compromisso com uma educação democrática e emancipatória pautada na do-discência (FREIRE, 1996) exige responsabilidade, atenção, coerência e monitoramento em cada ação docente.

6- Para ensinar criticamente é preciso reservar momentos para discussão crítica (e outros para ensino da língua)?

Uma pedagogia que nomeie, interrompa, desafie, critique e proponha um tipo diferente de aulas de linguagem, currículos, escolas e comunidades que, por sua vez, afetam as sociedades e a vida humana como um todo (GOUNARI, 2020, p. 5, tradução nossa).

Uma última questão que comumente surge das reflexões e tentativas ao ensinar línguas criticamente remete ao próprio ensino da língua alvo. Tratam-se, na verdade, de diversas preocupações distintas que se entrelaçam e se materializam em outras possíveis perguntas, como por exemplo: em que momento da aula vou, de fato, ensinar “a língua”? Como promover o diálogo crítico se os(as) estudantes ainda são iniciantes na língua alvo e não conseguem expressar suas ideias ou compreender discussões complexas neste idioma?

É imprescindível considerar, contudo, que em uma perspectiva crítica, língua é prática social. Parte-se de um entendimento da linguagem como discurso (FAIRCLOUGH, 1992), onde entende-se que as diversas práticas sociais são pautadas por relações de poder, sendo a compreensão e produção de significados construídos socialmente, constituindo e sendo constituídos pela sociedade.

Portanto, uma implicação direta desse entendimento é que a língua é ensinada como um todo, isto é, não há reserva de momentos para se discutir língua separado do “resto da aula”, ou ainda momentos para desenvolver criticidade, deixando a língua de lado.

Aqui, chamamos a atenção para o principal compromisso do(a) professor(a) de línguas adicionais: o desenvolvimento da Linguagem. Ou seja, é esse o elemento que irá orientar as escolhas pedagógicas e objetivos do(a) professor(a) de línguas. Porém, é preciso compreender que, conforme argumentam Brahim, Hibarino e Cerdeira (2021, p. 86),

defender uma concepção de língua como prática social de construção de sentidos significa considerar as questões ideológicas que permeiam nossas crenças, nossas visões de mundo que pautam nossas escolhas. Assim sendo, os sentidos são (re)construídos continuamente e não estão dados, pois dependem das interações e das noções de valores que estão subjacentes às suas ideologias - por isso, a inexistência de neutralidade no dizer, e no não dizer.

Por um ensino crítico de línguas adicionais: à guisa de conclusão

O argumento que temos estruturado até aqui reúne elementos que evidenciam que uma perspectiva crítica na formação docente é essencial para que possamos vivenciar o fazer crítico em espaços educacionais. Para tanto, tratamos da necessidade de explicitar princípios e práticas para uma prática docente crítica que façam sentido quando existem de modo articulado, tais como: compreender que educar criticamente demanda mais do que (simplesmente) escolher temas controversos; buscar de modo consistente a coerência entre o dizer e o fazer críticos; afirmar o compromisso de criar condições para práticas emancipatórias e, portanto, não doutrinárias; desenvolver a compreensão do caráter processual da educação crítica, comprometendo-se com práticas docentes que promovam o desenvolvimento da consciência crítica discente; nortear-se por valores de democracia e justiça social, dentro e fora da sala de aula; e agir pedagogicamente para que o tratamento dos objetos de ensino aconteça na relação direta e problematizada da educação crítica, construindo, desse modo, bases mais sólidas para que o ensino de línguas numa perspectiva crítica se faça dialogicamente.

Conforme buscamos argumentar, não se trata de um produto, meta ou resultado, mas de um processo, orientado por este conjunto de princípios, que nos ajuda a fazer sentido sobre estarmos sendo coerentes com o que nos move e sobre o lugar que ocupamos neste movimento. Acreditamos, portanto, que o(a) professor(a) de línguas adicionais precisa de uma compreensão crítica sobre educação que vá além dos conhecimentos básicos da área que norteiam seu objeto de ensino. Isso porque concordamos com Almeida (2021, p. 9, tradução nossa), quando ele afirma que "educação vai além do ensino e da aprendizagem". Por isso, neste texto, damos destaque a práticas e princípios críticos que as norteiam, na expectativa de dialogar com professores(as) em formação (inicial e/ou continuada), interessados(as) em um fazer docente verdadeiramente emancipatório e engajado.

Também, é necessário deixar claro que uma educação crítica no campo das línguas adicionais é um desafio educacional – em um sentido amplo – na medida que leva em conta o contexto de sua realização, os sujeitos desse processo e as inúmeras contradições que podem aflorar quando se pensa em uma educação essencialmente crítica. Isso, por sua vez, requer um envolvimento que não pode prescindir do diálogo respeitoso com a comunidade escolar e com todas as pessoas (docentes e discentes nos diversos níveis educacionais) que formam e são, também e ao mesmo tempo, formadas, nesse processo. Destacamos que uma educação crítica, portanto, precisa desafiar a injustiça cognitiva que muitas vezes é presumida em narrativas redentoras de ‘salvação’ das escolas. É fundamental, dessa forma, consistência e coerência naquilo que se denomina como crítico, mas que muitas vezes explicita uma relação sustentada numa visão enviesada e assimétrica das relações de poder entre quem ensina e quem aprende, entre a auto atribuição do poder de decidir o que é certo e o que não é.

Portanto, é também relevante reforçarmos que nossa intenção com a discussão aqui proposta não é a de impor barreiras e limites ao fazer crítico, determinando definições fixas e noções fechadas para um ensino de línguas adicionais engajado e libertador. Por isso, finalizamos este artigo retomando a relevância da curiosidade e das perguntas sinalizada por Freire (1996), já que foram justamente questionamentos que nos motivaram a escrever esse texto e que instigaram oportunidades riquíssimas de diálogo entre estudantes e também conosco. Alinhada a tais discussões, hooks (2021, p. 93) destaca que

conversar para compartilhar informações e trocar ideias é a prática que, tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico, afirma que o aprendizado pode ocorrer em durações variadas (podemos dividir e aprender muito em cinco minutos) e que o conhecimento pode ser compartilhado em diferentes registros de discurso.

Assim, entendemos que essa conversa não é um ponto final, mas uma chance de continuar e contribuir para esse diálogo.

Referências

- ALMEIDA, Ricardo L.T. Language education in English as an additional language in Brazil: overcoming the colonial practices of teaching English as a foreign language. *Gragoatá*, v. 26, n. 56, p. 935-961, 2021.
- APPLE, Michael W. *Education and Power*. Boston, London & Henley: ARK Paperbacks, 1985.
- 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.
- BORELLI, Julma. D. V. P. ; PESSOA, Rosane. R.. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. 1ed. Goiânia: Editora UFG, 2018, p. 17-35.
- BORELLI, Julma. D. V. P.; SILVESTRE, Viviane P. V.; PESSOA, Rosane. R. Towards a Decolonial Language Teacher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.
- BRAHIM, Adriana C. S. M.; HIBARINO, Denise A.; CERDEIRA, Phelipe de Lima. Decoloniality in additional language education: From the challenges in the ‘crossroads’ towards an-other way in a ‘mosaic’ to a rhizomatic applied linguistics, *Raído*, v. 14, n. 36, p. 80-102, 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 02 jun. 2023.
- CROOKES, Graham V. *Critical ELT in Action: foundations, promises, praxis*. New York: Routledge, 2013.
- CROOKES, Graham V. Introduction to the Special Issue on Critical Language Pedagogy. *Education Sciences*, v. 11, p. 2-4, 2021a.
- CROOKES, Graham V. Critical language pedagogy: an introduction to principles and values. *ELT Journal*, v. 75, n. 3, p. 247-255, 2021b.
- 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.

- DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. *ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies*. *Status Quaestionis*, v. 2, n. 19, p. 297-321, 2020.
- DELLAGNELO, Adriana de C. K.; MORITZ, Maria Ester. The influence of language conceptions on language teacher's practices. In: SILVEIRA, Rosane; GONÇALVES, Alison Roberto (Ed.). *ARES 13*. 13. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2021. p. 105-114.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press, 1992.
- FARIAS, Priscila, F. *Critical EFL and Critical Literacy: The impacts of designing and implementing a cycle of tasks in a public school setting for critical language and critical literacy development*. Orientadora: Raquel D'Ely. 2018. 351f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2018.
- FARIAS, Priscila F.; SILVA, Leonardo. Doing Critical Language Teaching through Tasks: Insights from the Brazilian Context. *Education Sciences*, v. 11, n. 5, p. 1-23, 2021.
- SILVA, Leonardo; FARIAS, Priscila F. 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*. 1. ed. Oxon/New York: Routledge, 2023. p. 91-107.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico. In: MATOS, Doris V. S; SOUSA, Cristiane M.C.L.L. (Org.). *Suleando conceitos e línguas: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022, p. 207-214.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry. *Theory and Resistance in Education*. New York: Bergin and Garvey, 1983.
- GOUNARI, Panayota. Critical Pedagogies and Teaching and Learning Languages in Dangerous Times: Introduction to the Special Issue. *L2 Journal*, v. 12, n. 2, p. 3-20, 2020.
- hooks, bell. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York: Routledge, 2010.
- hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.
- JANKS, Hilary. Critical Literacy's Ongoing Importance for Education. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, v. 57, n. 5, p. 349-356, 2014.
- JORDÃO, Clarissa. Applied linguistics "made in Brasil": A guessing game. In: SILVEIRA, Rosane; GONÇALVES, Alison Roberto (ed.). *ARES 13*. 13. ed. Florianópolis: Editora Ufsc, 2021. p.13-25.
- LEAL, Priscila. *Becoming and Being a Critical English Language Teacher: a mixed-methods study of critical consciousness*. 345 f. Tese (Doutorado em Estudos de Segunda língua). University Of Hawai'i-Manoa, 2018.
- MATTOS, Andrea Machado de Almeida; JUCÁ, Leina; JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES: por um ensino de línguas socialmente responsável. *Pensares em Revista*, n. 15, p. 64-92, 2019.
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

- NATION, Ian Stephen Paul; MACALISTER, John. Chapter 10: Negotiated syllabuses. In Nation, I.S.P; Macalister, J. *Language curriculum design*. Hoboken, NJ: Routledge. 2009, p. 149-158.
- PENNYCOOK, Alastair. Introduction: Critical Approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.
- RHUMKE-RAMOS, Nádia K. *Practice Teaching as a Tool to Promote Concept Development: A Sociocultural Study*. (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SHIN, Hyunjung; CROOKES, Graham. Exploring the possibilities for EFL critical pedagogy in Korea - a two-part case study. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, v. 2, n. 2, p. 113–138, 2005.
- SILVA, Leonardo. *Teaching English for Critical Language Development: Investigating the Implementation of Critical Cycle of Tasks in the Context of Basic and Technological Education*. Orientadora: Raquel C. S. F. D'Ely. 461f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- TAGATA, William M. Post critique in contemporary ELT praxis. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 255-280, 2018.