

ALMEIDA, Ricardo Regis; SABOTA, Barbra. Esforços críticos e decoloniais na formação docente: reflexões de professores/as de inglês atuantes em uma franquia de curso de idiomas. *Revista Intercâmbio*, v.XLVIII: 103-122, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

ESFORÇOS CRÍTICOS E DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE:  
REFLEXÕES DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS ATUANTES EM UMA  
FRANQUIA DE CURSO DE IDIOMAS

CRITICAL AND DECOLONIAL EFFORTS IN TEACHER EDUCATION:  
REFLECTIONS OF ENGLISH TEACHERS WORKING IN A LANGUAGE  
SCHOOL FRANCHISE

Ricardo Regis ALMEIDA  
(Universidade Federal de Goiás)  
ricardoregisalmeida@gmail.com

Barbra SABOTA  
(Universidade Estadual de Goiás)  
barbrasabota@gmail.com

**RESUMO:** Este estudo visa discutir como uma proposta de formação de professores/as de inglês ocorreu em uma franquia de curso de idiomas, situada na cidade de Anápolis-GO, após a implementação de um grupo de estudos. As nossas discussões teórico-acadêmicas baseiam-se no pós-estruturalismo, no pós-modernismo, na Linguística Aplicada Crítica e no pensamento decolonial. O material empírico foi gerado a partir das narrativas orais de quatro professores/as da escola no ano de 2018. As problematizações evidenciaram que os/as docentes lançaram olhares mais críticos e situados com relação ao seu contexto profissional após contato com os textos teórico-acadêmicos e discussões realizadas no grupo de estudos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores/as de inglês; curso de idiomas; grupo de estudos; esforços críticos e decoloniais.

**ABSTRACT:** *This study aims to discuss how an English language teacher education proposal developed in a language school franchise, located in Anápolis-GO, after the implementation of a study group. As a theoretical framework, we draw on post-structuralism, post-modernism, Critical Applied Linguistics and decolonial thinking studies. The empirical material was generated from the oral narratives of four teachers who worked in the school in the year of 2018. Our problematizations demonstrated that the teachers were able to take a more critical and situated look at their professional context after contact with the theoretical texts and the discussions held in the study group.*

**KEYWORDS:** *English language teacher education; language course; study group; critical and decolonial efforts.*

## Introdução

Ser professor/a<sup>1</sup> muitas vezes vem acompanhado da aspiração de mudar o mundo, afinal, como nos lembra Paulo Freire, a educação transforma as pessoas que, por sua vez, agem sobre o mundo transformando-o a cada dia e à sua maneira. Para Lopes e Borges (2015: 488), perspectivas que têm como projeto maior mudar o mundo são recorrentes na civilização ocidental, baseando-se majoritariamente nos ideais que envolvem “julgamento prévio, posicionamento teleológico, além da ambição de construir consensos duradouros”. Segundo as estudiosas, a busca por esses princípios também ocorre no interior de grupos sociais específicos como o campo discursivo educacional. Na Educação, esses discursos têm sido disseminados, dentre outros modos, por meio das políticas curriculares e dos processos de ensino/aprendizagem. Nas palavras das autoras, “tornou-se lugar comum afirmar que o deslocamento da questão educativa para uma política da possibilidade de que todos aprendam abram caminhos promissores na conquista da sociedade mais justa almejada” (LOPES; BORGES, 2015: 488).

No esteio das reflexões de Lopes e Borges (2015), compartilhamos a ideia de que a proposta de transformar o mundo por meio da educação e da formação de professores/as é um projeto impossível, porém necessário. Por isso, entender as práticas de formação de professores/as em diferentes contextos e suas contribuições para este projeto de mundo importam. Nesse sentido, não cabe a nós intentarmos encontrar conexões ou (pré)definir causas e efeitos comuns ao nosso campo de saber, a Linguística Aplicada (Crítica). Ao contrário, assim como propõem as autoras, buscamos nos posicionar dentro de um espaço-tempo que faz referência às agendas contextuais e às dinâmicas contingentes de nosso pequeno mundo. Somos professor e professora de inglês há vários anos e isso faz parte de nossa identidade pessoal, para além da profissional. Somos também pesquisador e pesquisadora da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) e, como tais, nos interessa entender em que medida as práticas sociais construídas na e pela linguagem podem contribuir para uma sociedade menos desigual. Nossa agência se instala em escritas (artigos e capítulos de livros), cursos, disciplinas e grupos de estudos que participamos e propomos, como é o caso do grupo que estudamos neste artigo.

Cursos de idiomas são estabelecimentos privados que visam comercializar um idioma a partir de duas premissas gerais: a língua

---

<sup>1</sup> Embora saibamos das limitações provocadas pelo binarismo na marcação dos gêneros masculino e feminino, optamos por mantê-la em respeito às professoras, pesquisadoras, pensadoras, linguistas aplicadas e mulheres em geral que contribuíram para a realização do nosso estudo.

estrangeira é um bem de consumo importante para garantir o status social aos grupos hegemônicos e a escola regular não consegue 'ensinar' esta língua como deveria, apesar de sua participação no currículo durante toda a educação básica (JORDÃO, 2004). Por não serem instâncias formais de educação, não há exigência de que contratem licenciados/as em Letras para a atuação nestes cursos. Neste estudo não nos ocupamos em questionar a qualidade ou a regularidade desta situação. Nosso objetivo principal é perceber os ecos e as repercussões da leitura de textos acadêmicos em um grupo de estudos instalado em um curso de inglês franqueado. A partir desta iniciativa, como discutimos ao longo do estudo, foi possível problematizar a profissão docente e o 'ensino' de inglês com base nas percepções de um grupo composto por dois professores – não licenciados –, duas professoras – uma delas licenciada em Letras – e o coordenador pedagógico do curso de línguas, à ocasião da geração do material empírico, primeiro autor deste estudo.

Pensar currículo em contextos nos quais a agência é cerceada e/ou proposta verticalmente é um grande desafio para docentes e pode se tornar ainda maior quando estamos inseridos/as<sup>2</sup> no contexto privado de ensino de línguas, sobretudo em contexto de franquias, onde os espaços de agência docente são ainda mais limitados. Ainda assim, movidos/as por leituras recentes sobre decolonialidade e dispostos/as a refletirem sobre e a partir do nosso contexto, somos interpelados/as a problematizar, a questionar e a ressignificar algumas "verdades" a respeito do que fazemos e de como fazemos (LOPES; BORGES, 2015).

Apesar de não ser tarefa fácil, é preciso salientar que não existe contexto fixo ou impermeável, ao passo que "trabalhamos na perspectiva de que estamos, todo o tempo, construindo politicamente o que entendemos por social e por cultural" (LOPES; BORGES, 2015: 489). Nessa linha de raciocínio, apostamos em uma formação docente inspirada nas teorias pós-estruturalistas, pós-modernistas, críticas e decoloniais, bem como buscamos ressignificar o nosso contexto de atuação por meio da criação de agendas específicas que intentam discutir textos teórico-acadêmicos nas perspectivas mencionadas acima e oportunizar o compartilhamento de diferentes experiências profissionais.

Os encontros do grupo de estudo se iniciaram na última semana de abril e tiveram duração de, em média, duas horas. Sete encontros semanais foram realizados no total entre abril e junho de 2018. O material empírico problematizado neste estudo foi construído por meio das narrativas orais (gravadas em áudio) dos/as professores/as

---

<sup>2</sup> Apesar de a segunda autora do artigo atualmente atuar exclusivamente em uma universidade pública estadual, ela tem quinze anos de experiência no contexto de cursos privados de inglês.

integrantes do grupo de estudo, os/as quais foram convidados/as para participarem deste estudo no último encontro. Após o ciente, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo-nos o acesso e a utilização de suas narrativas. Em seguida, enviamos ao grupo três perguntas: 1) *"How do you understand your working context? Is it different from the other private institutions you worked for? If so, why?"*; 2) *"Do you think it's possible to work critically in your current job? If so, give some examples."*; 3) *"How have the texts we read and the discussions we had during the meetings affected the way you understand your profession? Talk about it"*, para que pudessem auxiliá-los/as no momento de gravarem suas narrativas, as quais poderiam ser em inglês ou em português<sup>3</sup>. Na sequência, trazemos alguns traços do perfil dos/as agentes do estudo – professores/as da franquia e autor e autora do artigo.

Helena trabalhava na escola há quase um ano, não tinha formação na área de Letras, seu contato com a licenciatura se deu no curso de Matemática (cursou 1 semestre). O pai de Helena era dono de um curso de idiomas no estado do Tocantins, e este foi um dos principais motivos para a sua atuação como professora de inglês.

Dante havia passado sua infância e adolescência nos Estados Unidos, cursava Engenharia Civil e trabalhava na escola há pouco mais de seis meses. Embora já tivesse atuado como professor de inglês em outras escolas de idiomas, não possuía formação na área de Letras. O trabalho de professor de inglês, segundo Dante, era mais por uma necessidade de complementação de renda.

Nino trabalhava na escola há pouco mais de cinco meses, tinha experiência de algumas décadas como professor de inglês em cursos de idiomas e possuía curso superior completo, porém não na área de Letras. Para Nino, a escola tinha uma metodologia de ensino bastante diferente daquela que ele estava acostumado.

Bianca é licenciada em Letras – Português/Inglês e suas respectivas Literaturas e era aluna de mestrado no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, na Universidade Estadual de Goiás. A professora já havia lecionado inglês em escolas públicas e em outras escolas de idiomas. Bianca atuava como professora na escola há quase seis meses.

Além de Bianca, apenas o coordenador, Ricardo Almeida, é licenciado em Letras – Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, sua dissertação foi escrita a partir das premissas da Educação Linguística Crítica (AUTOR, 2017) e à época da geração do material havia começado seus estudos de doutoramento. Desde então, efetua leituras e mantém contínuas discussões com sua orientadora, profa. dra. Rosane Rocha Pessoa, sobre estudos decoloniais.

---

<sup>3</sup> Todos/as os/as professores/as preferiram gravar as suas entrevistas em português.

Outra parceira nestes debates tem sido a profa. dra. Barbra Sabota, a segunda autora neste texto e que tem toda a sua formação acadêmica em Letras e por 15 anos atuou como docente e coordenadora em centros de idiomas. Temos estreitado nossos laços de amizade, pesquisa e produção acadêmica há alguns anos, o que nos levou a propor uma agenda de leitura sobre o tema, culminando na produção deste artigo.

Para apresentar nossas discussões, organizamos o texto de modo a trazer primeiramente as percepções dos/as professores/as da escola com relação ao seu contexto de trabalho à época do estudo e relacionamos esses olhares com os textos teórico-acadêmicos inspirados nas teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas. Na sequência, discutimos as percepções dos/as professores/as sobre atuar criticamente naquele contexto e estabelecemos relações com os estudos inseridos na LAC. A partir daí, consideramos os pontos de vista dos/as docentes a respeito das leituras teórico-acadêmicas realizadas e problematizamos as limitações e os ganhos que tivemos com a iniciativa do grupo de estudos com base no pensamento decolonial. Por fim, tecemos as últimas palavras a respeito das nossas descobertas e dos desafios encontrados em nosso estudo.

## **1. Um contexto não fala por todos**

Para Mastrella (2010: 108), o pós-modernismo é drasticamente antifundacional, o que implica negar esquemas interpretativos totalizantes que intentam representar todas as coisas de maneira homogênea e simplista. Segundo a estudiosa, esse discurso generalizante tem como objetivo maior “fazer sucumbir a heterogeneidade, controlando e dominando as diferenças emergidas em contextos localizados e particulares”. É com base nessa alegação que iniciamos essa seção, pois entendemos que não há teorização capaz de abranger todas as especificidades e singularidades de um mesmo lugar, quiçá de um pluriverso precário e provisório como o nosso. Nessa perspectiva, apoiamos-nos em uma das críticas antifundacionais feitas a qualquer campo do saber para refutarmos a possibilidade de operar com fundamentos ou modelos epistemológicos capazes de prever ou de tornar gerais os fenômenos ocorridos em contextos específicos, tal como o que será aqui apresentado.

Com base na primeira questão provocadora<sup>4</sup> a respeito das singularidades do contexto em que os/as agentes dessa pesquisa estão inseridos/as, Helena nos diz que:

---

<sup>4</sup> “How do you understand your working context? Is it different from the other private institutions you worked for? If so, why?”

A escola é totalmente diferente. Primeiro, na questão da conversação, porque várias outras instituições não focam muito nesse quesito e o *feedback* que eu recebo dos alunos... eu tenho dois alunos que falavam que na instituição que eles vieram anteriormente, os professores focavam muito em gramática e então eles tinham um conhecimento maior da gramática, mas eles não falavam muito. Então, só aí já é uma diferença enorme. Também tem os projetos e a interação que eles têm com os outros alunos e outros professores. Eu acho que isso é algo que diferencia essa escola de outras escolas de inglês (Professora Helena).

A professora afirma que o seu contexto de trabalho naquele momento diferenciava-se dos outros na medida em que o último focava mais na produção oral, um dos princípios basilares da abordagem comunicativa e que, de fato, embasa o currículo da instituição. Embora o depoimento da professora não pareça tão diferente do que acontece em outras franquias de escolas de idiomas, as teorizações que guiam o nosso trabalho nos permitem olhar para esse recorte de maneira diferente, haja vista que foi a primeira vez que a professora teve contato com leituras teórico-acadêmicas voltadas para a formação de professores/as de línguas. Nesse sentido, o que enxergamos nesse excerto é um pequeno passo para o que Silvestre (2017), baseada em Andreotti et al (2015), chama de *esforços de(s)coloniais*, uma vez que, mesmo ainda marcados/as por ideais neutros e colonialistas de língua, desenvolvemos, em conjunto com os/as professores/as, uma formação ética, colaborativa e política, como destaca o professor Dante em seu relato:

O contexto de trabalho é bem diferente das outras instituições que eu já trabalhei, haja vista o suporte que os professores têm, não só da coordenação, mas de todo o *staff* e dos demais professores também. Existe um sentimento de companheirismo ali onde o ambiente se torna bem leve, deixa o professor à vontade para compartilhar ideias ou indo atrás de alguém e pegar alguma dica ou algo do tipo. Então, é bem diferente mesmo. Você não sente que está num ambiente individualista e, sim, coletivo. (Professor Dante)

Silvestre (2017: 155) defende “a ação colaborativa na formação docente, sob um viés de(s)colonial, como prática que estremece relações naturalizadas e abre possibilidades outras de *viver-com* no processo de formação de professores/as de línguas”. O professor Dante parece estremecer uma dessas relações, muitas vezes naturalizadas no contexto privado, ao afirmar que existia um sentimento de companheirismo entre os/as professores/as e funcionários/as atuantes naquele espaço. Nessa esteira de reflexão, é perceptível que, por mais que Dante fizesse parte de uma escola em que, de fato, houvesse material didático e metodologia específicos e que precisavam ser adotados em suas aulas, o professor não se via limitado a isso e buscava sugestões com outros/as professores/as da instituição, rompendo com a prática comum em cursos de idiomas particulares: a

de que é imprescindível seguir somente o que se encontra no livro didático ou o que é dito pelos/as coordenadores/as. Logo, concordamos com Silvestre (2017: 155), que, muitas vezes, os/as professores/as da escola (pública ou não) ou os/as professores/as licenciandos/as, “se encontram em situação de marginalização no contexto de formação, subservientes aos saberes do/a formador/a e das teorizações acadêmicas”, porém percebemos a existência de movimentos dentro da escola, a partir deste grupo de professores/as, para que outros saberes passassem a coexistir nas aulas dos/as professores/as. A exemplo disso, trazemos a fala da professora Bianca:

A figura da coordenação também é uma pessoa diferente, que te dá abertura para o diálogo, para você desenvolver um projeto seu e eu acho que você se sente mais dono da sua própria aula. Você vai ter apoio para fazer as coisas que você quer fazer, desde que elas façam sentido para a escola (Professora Bianca).

Sentir-se “dono da aula” é retomar a agência docente, ainda que seguindo um currículo pré-estabelecido. Nesse viés, Bianca também se entende como responsável pelas decisões pedagógicas dentro do seu contexto de trabalho, opinião que nos parece distante da realidade de outros/as profissionais atuantes em outras escolas de idiomas. Uma vez inspirados/as pelo pós-estruturalismo, passamos a entender que não há contexto pré-dado ou imutável. Logo, compreendemos que não existe contexto sem pessoas que ali atuem, visto que são essas pessoas as responsáveis pela constituição daquele espaço e de suas respectivas realidades. Nesse sentido, vale destacar que “a maneira como os sujeitos compreendem suas práticas linguísticas é epistemológica e politicamente relevante” (SEVERO, 2017: 50). Em outras palavras, as realidades existentes em contextos específicos estão intimamente interligadas ao modo como as pessoas as constroem político-discursivamente. Dessa forma, cabe salientar que não nos interessa advogar em favor ou contra o contexto privado de ensino de línguas, mas, sim, apresentar como professores/as que tiveram algum contato com leituras teórico-acadêmicas da LAC passaram a enxergar, mesmo que provisoriamente, o seu contexto de trabalho. Ainda que a formação profissional de três dos/as quatro agentes não fosse pautada por estes estudos, vivenciar os debates e discutir as leituras em grupo contribuiu para a formação ética e crítica deles/as, e estas são instâncias relevantes da formação docente. Nessa linha de pensamento, entendemos que as palavras da professora Bianca, ao mencionar a figura da coordenação como alguém aberto ao diálogo, alinham-se a uma das propostas de Silvestre (2017: 159) ao afirmar que: “para alcançar a almejada autoria (agência) dos/as professores/as – e com ela a dignidade no ato educativo –, entendendo ser preciso experimentar propostas de construção dialógica que desestabilizam a cultura acadêmica monológica”. Assim, vemos no

depoimento de Bianca um exemplo de como construímos as nossas realidades e contextos por meio do discurso, além de reconhecer a importância de advogar em favor de propostas de formação dialógicas e críticas que visam construir hierarquias mais horizontalizadas e que prezem pela agência de todos/as na construção de saberes.

Já o professor Nino fala do seu contexto de trabalho abordando a possibilidade que a escola o oferecia de adaptar o conteúdo de sua aula de acordo com as realidades dos/as alunos/as:

[...] Bom, então, é diferente esse contexto em que eu trabalho nessa escola? É, porque a própria diretriz, o *guideline* da escola, é você ter um livro, mas você não tem que focar só nele. É claro que ele traz o *syllabus*, que é o que tem que ser aprendido no Básico I, Básico II etc., mas dentro daquilo ali você pode pegar uma coisa de fora, uma coisa atual, uma coisa que tem a ver com aquele grupo, já que você conhece o grupo. Então, você pode buscar coisas na internet, algum assunto correlacionado com aquilo que está sendo dado e, de repente, apresentar aquele ponto gramatical, por exemplo, com aquele outro material. Então, assim, te dá essa liberdade (Professor Nino).

Como bem aponta Nino, existiam diretrizes que precisavam ser seguidas dentro da escola de acordo com grupos de estudantes específicos, porém o próprio professor compreendia que essas orientações nem sempre eram capazes de abranger as realidades encontradas em sua sala de aula. Isso porque ele entendia ser necessário “pegar uma coisa de fora, uma coisa atual, uma coisa que tem a ver com o grupo, já que você conhece o grupo” para que a sua aula estivesse de acordo com o contexto social real dos/as seus/suas alunos/as. Ainda sobre o depoimento de Nino, percebemos uma aproximação de sua fala com aquilo que Lopes e Borges (2015) argumentam a respeito dos projetos curriculares que construímos. Segundo as autoras, esses projetos são necessários para orientar o nosso trabalho e nos comprometer com ele, na medida em que dependem de

[...] decisões contextuais, sempre marcadas pela precipitação associada à contingência. Tais decisões podem nos remeter a um imobilismo, a uma aceitação de uma determinação externa, ou a uma luta cotidiana por identificações sempre parciais”. (LOPES; BORGES, 2015: 500).

Nesse viés, acreditamos que Nino, mesmo que timidamente, faz menção a esse projeto curricular que visa não somente atender às diretrizes exigidas pela escola, mas que se constituiu naquele momento numa luta em busca de decisões que se baseassem, principalmente, na parcialidade e na contingência de suas turmas.

Na seção seguinte, discutimos como os/as professores/as da escola fizeram uso daquilo que entendiam como atuar criticamente



durante as suas aulas. Para tanto, entrelaçamos as opiniões de autores/as da LAC com as dos/as professores/as agentes do estudo em busca de estabelecer diálogos produtivos entre os dois.

## **2. Diferentes possibilidades de atuar criticamente**

Para início de conversa, ressaltamos que os registros teórico-acadêmicos responsáveis por organizar o nosso estudo se mostram contrários aos projetos que buscam conceber identidades plenas ou pré-formadas (LOPES; BORGES, 2015). Nesse viés, antes de falarmos sobre “possibilidades de atuar criticamente”, é preciso lembrar que existem diversas teorizações a respeito da pluralidade de perspectivas críticas no bojo de estudos inscritos na LAC (ALMEIDA, 2017). As teorizações que organizam o nosso estudo não visam um projeto de educação linguística crítica baseado nos pressupostos de emancipação ou conscientização, uma vez que essas categorias apostam na possibilidade total e duradoura de uma sociedade mais justa e igualitária (LOPES; BORGES, 2015), algo inconcebível na nossa perspectiva.

Contrários a essa proposta, defendemos a existência rarefeita e contingente de (des)encontros entre as perspectivas críticas de educação linguística, as quais trazem em seu bojo características como:

seu caráter político, ético, social, problematizador, incerto, movente e transgressor, além de preocupadas em abordar questões de desigualdade, poder, preconceito, raça, racismo, etnia, sexo, sexualidade, identidade, diferença, diversidade cultural, silenciamento, opressão, cidadania etc. (ALMEIDA, 2017: 40).

Assim, o que ocorre é a presença de traços de diferentes perspectivas críticas, como as do Letramento Crítico (DUBOC, 2014; JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011) e do Ensino Crítico de Línguas (URZÊDA-FREITAS, 2012a; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012a; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012b), permeando teorizações a respeito de uma atuação mais crítica e política na área de formação de professores/as de línguas. Devido a essa multiplicidade de vieses, alinhamo-nos ao pensamento de Lopes e Borges (2015) quando as estudiosas, com base nos estudos de Laclau (1990), argumentam que:

[...] a partir da contextualização radical (LACLAU, 1990), podemos interpretar que ocorrem traduções, que se afastam da ideia de transparência e atuam nessa zona opaca, nebulosa na qual operar na ambiguidade oferece as condições de possibilidade do caráter político da formação docente”. (BORGES; LOPES, 2015: 497).

Em outras palavras, não se trata de buscar parâmetros ou modelos já existentes para operar de maneira crítica; pelo contrário, as estudiosas remetem à contingência como aspecto que permite atuar criticamente uma prática possível, mas não compulsória. Remetem, ainda, à imprevisibilidade, à precariedade, à ausência de solo firme, à processos discursivos precários. Como bem nos lembram as autoras (2015, p. 498), “tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro”.

A professora Helena também parece se alinhar aos dizeres de Lopes e Borges (2015) ao afirmar que atuar criticamente é lidar com a ausência de respostas para tudo, pois, como ela aponta:

A gente tem que ter um ponto de vista crítico bem intenso dentro de sala de aula porque lá dentro a gente não é robô, não é ensinado para tudo. Por exemplo, se acontecer tal coisa, você vai fazer isso. A gente tem que se virar. A gente tem que saber discutir e a gente tem que saber conversar sobre qualquer tipo de assunto (Professora Helena).

A nosso ver, o depoimento de Helena apresenta um dado bastante interessante: a incapacidade de encontrar respostas duradouras e/ou generalizantes para o que acontece em nossas aulas. Ademais, ela reitera que nós temos “que nos virar” na inexistência de soluções, ou seja, é com base na ausência de plenitude (LOPES; BORGES, 2015) que devemos intervir no contexto em que estamos inseridos/as.

Pennycook (2004) traz outro elemento importante ao falar de perspectivas críticas: a capacidade do/a professor/a e também dos/as alunos/as de vislumbrarem e atuarem nos *momentos críticos*. Para o autor, trata-se de um instante inesperado em que existe a possibilidade de mudar algo, de resignificar velhos caminhos e propor novos horizontes. Sob a luz das problematizações do conceito de crítica inseridas na seara da LAC, entendemos os *momentos críticos* como incidentes potencializadores de desestabilizações e transformações, visto que “são essas práticas de propor algo diferente que permitem aos/às agentes educativos/as possibilidades de movimento, de fluidez, tornando-se uma atitude capaz de deslocá-los/as para outras maneiras de compreender os fenômenos sociais” (ALMEIDA, 2017: 50). Dante faz menção a esses momentos críticos em sua narrativa ao falar de sua atuação em sala de aula. De acordo com o professor:

O professor ali na sala de aula se depara com diversas situações em que a oportunidade surge e ele pode usar aquele momento crítico para o aprendizado do aluno. Eu acho que isso contribui bastante, inclusive eu tive essa experiência com alunos em que eu usei essa tática que eu aprendi juntamente com os outros professores (Professor Dante).

Apesar de Dante não abordar com detalhes o seu entendimento de momentos críticos ou compartilhar experiências que teve com

seus/suas alunos/as na narrativa, o fato de o professor mencionar as “oportunidades que surgiam” como “momentos críticos para o aprendizado do aluno/a” nos dá indícios para dizer que, à sua maneira, aquelas palavras discutidas em nosso grupo de estudos fizeram algum sentido para ele e para as suas práticas em sala de aula.

Já a professora Bianca traz uma problematização diferente da dos/as outros/as colegas ao afirmar que o próprio grupo de estudos já é “algo a mais” dentro do seu contexto de trabalho. De acordo com ela:

[...] o fato de ter um grupo de estudos em uma escola particular, isso já é uma coisa... não que seja uma coisa crítica, mas é uma coisa a mais que as outras escolas... até então eu não tinha visto, né, um tempo para os professores sentarem e lerem e pensarem sobre a própria profissão. Eu acho que isso já é um pouco além (Professora Bianca).

O que mais nos chama atenção nesse recorte é o fato de a professora achar que um grupo de estudos em uma escola privada não deve ser considerado “uma coisa crítica”, mas, sim, algo a mais do que as outras escolas particulares fazem. Alinhamo-nos ao depoimento da professora por advogarmos em favor da existência de grupos de estudos em toda e qualquer escola, seja ela de línguas ou não, privada ou pública, pois, assim como a professora Bianca alega, enxergamos nessa prática a possibilidade de reunir os/as professores/as e toda equipe pedagógica para problematizar e ressignificar a profissão. Por outro lado, defendemos que a criação de grupos de estudos e de formação deve vir acompanhada do reconhecimento financeiro por parte das instituições, isto é, acreditamos que esses momentos devem ser remunerados, o que, infelizmente, não ocorreu com os/as agentes do nosso estudo. Destarte, reafirmamos a relevância de propor grupos de estudo e de formação de acordo com contextos específicos e necessidades contingentes, porém sem apagar ou negligenciar a existência de relações de poder maiores responsáveis por direcionar as nossas práticas e nos manter em nosso trabalho.

Nessa perspectiva, faz-se necessário salientar que, por mais que buscássemos uma maior proximidade com as teorizações aqui discutidas, foram inúmeras as vezes que nós nos víamos cerceados por formas de pensar e agir que partem de pressupostos, modelos ou padrões já estabelecidos por outras pessoas, principalmente por se tratar de uma franquia de escola de línguas. Em contrapartida, vale lembrar que o fato de colocar os/as professores/as juntos/as em uma sala para refletirem sobre a sua profissão pareceu provocar fissuras no projeto proposto pela estrutura do curso de idiomas.

Ainda sobre as diferentes possibilidades de atuar criticamente, Urzêda-Freitas (2012b) refere-se aos momentos críticos como instantes em que o/a aluno/a precisa, de fato, refletir a respeito da

natureza performativa da língua/linguagem, visto que muitos discursos são mascarados como práticas naturalizadas. Para o estudioso,

[é] preciso levá-lo(a) a repensar os seus valores, as suas crenças e as suas práticas em uma perspectiva mais crítica e transgressiva, que problematize os discursos dados como naturais na sociedade; é preciso levá-lo(a) a refletir sobre como esses valores, crenças e práticas se articulam com a manutenção do preconceito e da discriminação, muitas vezes contra si mesmo(a). (URZÊDA-FREITAS, 2012b: 92).

Depreende-se, então, que o entendimento de “dar voz aos/às alunos/as” não é uma prática suficiente no que diz respeito à superação dos modos como os discursos naturalizados operam na sociedade. Assim, a leitura teórica e a ponderação do/a professor/a em sala de aula, assunto abordado pela professora Helena em sua narrativa, são alguns dos fatores que fazem a diferença na hora do/a professor/a utilizar esses momentos críticos como incidentes potencializadores de mudanças discursivas, haja vista que essas atitudes também são responsáveis por instigar os/as estudantes a “pensar e a repensar as suas próprias opiniões, bem como para romper com os campos disciplinares que nos separam de outras áreas do conhecimento e das lutas por emancipação social” (URZÊDA-FREITAS, 2012b: 92).

Comungando das afirmações acima, o professor Nino exemplifica como uma de suas aulas ocorreu de acordo com os pressupostos do ensino crítico de línguas. Segundo ele, a ideia da aula surgiu de atitudes de *bullying* que estava ocorrendo entre os/as alunos/as da turma. Desse modo, o professor utilizou um dos momentos de sua aula, o qual era dedicado para a prática oral de seus/suas alunos/as em língua inglesa, para problematizar essa temática. No recorte abaixo, o professor aborda essa questão de modo mais detalhado:

[...] então, eu trouxe essa questão, que você [o coordenador da escola] já tinha me dado um toque inclusive, de colocar dois corpos humanos em uma folha de papel, um de mulher e um de homem, para que eles pudessem colocar ali xingamentos, vamos dizer, né, *bullying words*, e, inclusive, eu falei que poderia ser em português ou em inglês. Geralmente os alunos sabem esses xingamentos em inglês, adolescentes e crianças adoram aprender esses xingamentos. Então eles colocaram, cada um colocou, e depois eu pedi para que amassassem o papel e depois que tentassem colocar o papel de volta no original, né, desamassando o papel, e aí eu perguntei o que aquilo significava e uma menina percebeu claramente. Ela falou: “Olha, quando a gente ofende uma pessoa, mesmo que a gente tente consertar, não fica a mesma coisa. A pessoa guarda uma certa coisa e que o *bullying* é isso”. Então, né, trouxe essa reflexão para a turma e depois ainda em uma outra oportunidade eu dei uma atividade de caça-palavras onde tinham as palavras de *bullying* e as palavras positivas [...]. (Professor Nino).

Interessante perceber os movimentos e desestabilizações neste excerto desde o momento em que o primeiro autor do artigo, como coordenador da escola e responsável pela criação do grupo de estudos, sugeriu a atividade *Wrinkled Wanda*, baseada na pesquisa de Mestrado de Hoelzle (2016), até a execução da dinâmica pelo professor Nino e os efeitos que isso desencadeou nas práticas discursivas de uma aluna. Fazemos uso dos termos “desestabilizações” e “movimentos” porque percebemos que o professor desestabilizou seus próprios regimes de verdade a respeito de uma possível dificuldade de se abordar certos temas, como o *bullying*, partindo de um viés crítico, ao mesmo tempo em que observamos movimentos nas práticas discursivas de uma aluna que, ao se deparar com a representação daquele corpo humano “amassado”, parece compreender que a prática de *bullying* com os/as outros/as colegas deixa marcas em seus corpos. Nesse esteio de reflexões, entendemos que Nino, assim como propõe Urzêda-Freitas (2012b), contribuiu para que seus/suas alunos/as repensassem as suas opiniões a respeito do *bullying* e os/as engajou numa atividade em que eles/as mesmos/as puderam insistir na tentativa falha, mas importante, de se colocar no lugar do outro (LOPES; BORGES, 2015). A atividade promovida por Nino buscou, por conseguinte, engajar os/as aprendizes discursivamente em uma reflexão mais crítica que perpassava práticas de preconceito e exclusão de alguns/mas deles/as possibilitando mudanças no comportamento social dos/as aprendizes.

Na seção seguinte, trataremos dos depoimentos dos/as professores/as, juntamente com as reflexões teóricas de outros/as autores/as, a respeito de como foi a leitura e discussão dos textos pelo grupo de estudos. Em seguida, mostraremos como as reflexões engendradas neste estudo podem ser ressignificadas a partir do pensamento decolonial.

### **3. Nossos (des)encontros durante o grupo de estudos**

Cursos de idiomas têm a prerrogativa de contratar para a função de professores/as pessoas com formações distintas, que não a licenciatura na língua que ensinam. Privilegiando a fluência em um idioma, essas escolas nem sempre desenvolvem atividades reflexivas a partir de textos teóricos e focam em treinamento, como já alertado anteriormente. Essa ausência de repertório teórico provoca conflitos nos/as professores/as, levando-os/as a encararem o exercício da docência somente como resultado de empirias construídas ao longo da vida, conforme constatamos na fala de Nino:

Primeiro, é aquilo que eu já tinha colocado no grupo de estudos: o primeiro texto lido e discutido pelo grupo é um texto bastante interessante. Contudo, eu achei ele muito aprofundado em terminologia da área de quem estuda Letras. No meu caso, eu nunca

estudei. Eu não fiz nenhum curso ligado a humanas. Eu sou professor de inglês mesmo por experiência... (Professor Nino).

A dificuldade de Nino em lidar com a terminologia no texto de Pennycook (2012) provém, em parte, de sua ausência de formação acadêmica para o exercício da profissão. Por outro lado, urge destacar que, apesar do desafio, Nino demonstrou interesse em inserir em suas aulas discussões a partir de pressupostos teóricos discutidos nos textos e pelo grupo:

Eu acho assim, que para lidar com esse tipo de aluno atual, eu acho muito legal. A gente saber discutir e ir mais a fundo com essa questão crítica, levantar essa questão crítica em aula, fazer com que o aluno pare para pensar e em inglês sobre essas questões todas que permeiam a sociedade desde sempre: as questões de racismo, de preconceito e hoje em dia tem se muito essa questão de vencer essas coisas, né, de banir essas coisas. Então é legal porque a gente está sempre *updated* com relação a tópicos (Professor Nino).

Isso ressalta a relevância de discutirmos sobre a docência e a formação de professores/as de línguas *em* e *para* diversos contextos. Apesar do compromisso da universidade (sobretudo a pública) de formar professores/as da educação básica, muitos/as alunos/as de Letras encontram emprego antes de graduarem-se nesses cursos de idiomas. Além disso, cursos de idiomas – em geral – comercializam o ensino de línguas como commodity e para tal contratam indivíduos que vendem sua mão de obra sem formação específica. Em geral, jovens, como os/as que temos neste estudo, que ainda estão cursando suas graduações e precisam “fazer dinheiro”. Não nos cabe aqui julgar esta situação do ponto de vista moral ou trabalhista, mas como pesquisadores/as e formadores/as é importante lançar um olhar para como o ensino de inglês ocorre nestes estabelecimentos comerciais. As palavras de Nino reiteram nossa preocupação com a formação docente *em* e *para* diversos contextos. Ele aponta que as discussões realizadas nos encontros convergem com as necessidades atuais dos/as aprendizes, visto que os assuntos problematizados fazem parte de uma agenda hodierna e permeiam as suas práticas dentro e fora da sala de aula. Pessoa (2014) argumenta que língua e sala de aula estão intrinsecamente relacionadas com as práticas sociais e as relações de poder. Nessa lógica, todos os cenários em que salas de aula de línguas são estabelecidas podem e devem ser problematizados. Todavia, essa relação por si só não basta para uma atuação crítica, posto que “é necessário engajar-se em questões de poder e desigualdade e, mais importante, problematizar como a língua perpetua relações sociais desiguais<sup>5</sup>” (PESSOA, 2014: 357). Em coro com a linguista aplicada,

---

<sup>5</sup> *It is necessary to engage with questions of power and inequality and, more important, to problematize how language perpetuates inequitable social relations.*

defendemos que as leituras e problematizações dos textos surtiram efeitos nas aulas dos/as professores/as da escola, como discutido na narrativa de Nino no que concerne a sua atuação crítica. Ademais, percebemos que o grupo notou a relevância de encararmos as relações dentro e fora da sala de aula como dinâmicas e contingentes. A respeito disso, trazemos o depoimento de Bianca:

Os textos, as discussões e os encontros, primeiramente, me afetaram e me afetaram de várias maneiras. A primeira delas é entender que existem vários pontos de vista para uma mesma coisa e que esses pontos de vista sempre vão coexistir tanto em sala de aula quanto fora, mas falando sobre dentro da sala de aula é você ser mais flexível e mais tolerante com outros modos de pensar. Os textos falam muito sobre como a gente está sujeito e submetido as coisas ao nosso redor e como a gente pode tentar... não fugir disso, mas tentar a partir das nossas contingências. Então, uma frase que eu acho que me marcou nesses últimos encontros foi: "como a gente pode esperar o inesperado?". Então, a gente tem que se preparar para tudo e para nada ao mesmo tempo. A gente tem que planejar a nossa aula, mas a gente tem que saber que a nossa aula não começa ali e não acaba ali (Professora Bianca).

A professora parece perceber que os significados com os quais operamos no mundo social não são pré-formados; pelo contrário, "quem somos não decorre de uma essência interior, mas do que fazemos na ação" (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013: 287). Assim, não existem modelos capazes de abranger todas as singularidades presentes em uma sala de aula, pois, como nos lembra Bianca, existem vários pontos de vista para uma mesma coisa e esses pontos de vista sempre irão coexistir dentro e fora da sala de aula. Embora a prática da escuta atenta (SILVESTRE, 2017) seja pressuposto elementar em nosso estudo, é preciso salientar que comentários preconceituosos, machistas, racistas, homofóbicos etc. podem surgir em nossas aulas e esses pontos de vista precisam ser discutidos. Como nos lembram Moita Lopes e Fabrício (2013: 283, grifo no original), "a educação contemporânea não pode deixar de problematizar as *performances* cristalizadas que muitos corpos são levados a repetir continuamente".

Um exemplo de como podemos problematizar as performances cristalizadas que ocorrem na educação mencionadas pelo autor e pela autora é a partir do que propõe a professora Bianca: trabalhar a partir das nossas contingências e contrariedades. É saber que não temos total controle sobre o que dizemos (BORGES; LOPES, 2015), mas ainda assim irmos em busca de práticas menos desiguais. É entender que contexto, assim como língua/linguagem e suas manifestações, também é ato, isto é, ele só existe por meio da criação de discursos a seu respeito. É, como nos lembra Bianca, compreender que o planejamento e tudo o que é feito a partir dele não começa na sala de aula e não acaba ali.

A consideração feita pelo professor Dante é a de que as leituras contribuíram para o seu crescimento profissional, na medida em que ele enxerga nas discussões realizadas pelo grupo uma possibilidade de encarar a profissão docente a partir de pontos de vista diferentes dos que ele já tinha:

Os textos que a gente faz a leitura para as nossas reuniões são de grande valia para o conhecimento de todos. Eu falo por mim mesmo, os textos foram de grande valia para o meu conhecimento, me ajudaram a crescer como professor. Como eu disse antes, compartilhando ideias e situações e aprendendo a ver as coisas a partir de uma perspectiva diferente nos ajuda a poder lidar com as diversas dificuldades no dia a dia de um professor (Professor Dante).

No esteio das reflexões de Borelli (2018), reconhecer a parcialidade de nossos olhares e entender que outras perspectivas são necessárias para ampliar nossa construção de sentido não se configuram como justificativa suficiente para as nossas ações. Nas palavras da autora, “é preciso que sejamos capazes de propor reflexões que possam iniciar mudanças que levem em conta o ‘para quê’ e o ‘para quem’ tais estudos são realizados” (BORELLI, 2018: 51, grifos da autora). Desse modo, por mais que seja interessante notar os movimentos e as desestabilizações nas práticas discursivas dos/as professores/as, acreditamos que outros esforços ainda se fizeram necessários na busca por uma melhor compreensão do “para quê” e do “para quem” dos nossos estudos. Por outro lado, cabe salientar que sem essa iniciativa do grupo de estudos e a disposição dos/as professores/as de quererem sair da sua zona de conforto e encararem leituras teórico-acadêmicas um tanto complexas, o grupo sequer vislumbraria outras possibilidades de atuar no seu contexto de trabalho naquele momento.

Logo, acreditamos que o grupo de estudos se configurou como um momento de reflexão, de teorização e de pequenas mudanças nas nossas práticas dentro da escola, visto que as teorizações que embasaram as nossas discussões, dentre elas o pensamento decolonial, são imperativas ao dizer que “a decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir” (WALSH, 2013: 67). Nessa perspectiva, escutar atentamente o que os/as professores/as tinham a dizer a respeito da profissão docente e elaborar conhecimentos que partiram das perspectivas pós-estruturalistas, críticas e decoloniais se mostraram caminhos possíveis dentro da nossa proposta de mudar o mundo, dentro do que nos cabe (LOPES; BORGES, 2015). Embora inúmeros desafios e falhas tenham permeado as nossas práticas, acreditamos que o grupo de estudos se configurou como tentativa para pensar e agir decolonialmente numa proposta que se apresenta:



[...] como uma tomada de postura, como uma abertura para a crítica da epistemologia colonial e para o reconhecimento de tantos outros saberes que foram e ainda são invisibilizados. Legitimar essas vozes não se resume a ceder espaços para que possam se manifestar, é preciso que haja uma escuta cuidadosa desses saberes. (BORELLI, 2018, p. 53).

Apoiados nos pressupostos supracitados e na nossa busca incessante de trazer à baila temas que muitas vezes são invisibilizados tanto no contexto público como no privado é que organizamos as nossas discussões. É com essa seriedade, ética e vontade de contribuir para a reinvenção das histórias locais e das epistemologias negadas, marginalizadas e subalternizadas (WALSH, 2007), que fomos em busca de uma reinvenção do que acontecia em nossa escola. Ao afirmarmos que contextos não preexistem e que qualquer projeto de formação é inacabado, percebemos que os eventos se tornam possíveis somente pela contingência, pela imprevisibilidade, pela incerteza e pela plasticidade dos processos de interpretação (LOPES; BORGES, 2015).

## **5. Últimas palavras**

Com o objetivo de discutir como uma experiência de formação de professores/as de inglês, a partir da criação de um grupo de estudos, ocorreu em uma franquia de escola de idiomas situada na cidade de Anápolis-GO, iniciamos este texto realçando a ideia de perspectivas que têm como projeto maior mudar o mundo são costumeiras na civilização ocidental (LOPES; BORGES, 2015). Embora essas vertentes se mostrem um tanto impossíveis se baseadas nos ideais de igualdade e transparência, apostamos no projeto de mudar o mundo por meio de ações mais localizadas, partindo das nossas contingências.

É com base em práticas situadas que apresentamos os desencadeamentos das ações empenhadas em um grupo de estudos criado para que os/as professores/as de uma escola de idiomas tivessem acesso às teorias acadêmicas e pudessem compartilhar as suas experiências uns/umas com os/as outros/as. Os recortes problematizados demonstram que as leituras e as discussões dos textos provocaram desestabilizações e movimentos nas práticas dos/as professores/as fazendo com que eles/elas percebessem, ainda que provisoriamente, que não há contexto ou currículo inquestionáveis, na medida em que “docentes sempre podem questionar, aceitar e/ou recusar modelos curriculares existentes” (PESSOA; HOELZLE, 2017: 797).

Desse modo, entender o currículo como possibilidade de mudar o mundo trata-se de um “processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos” (LOPES, 2013: 21). Logo, o que existe é uma luta política sem fim exercida por cada um/a de nós

ALMEIDA, Ricardo Regis; SABOTA, Barbra. Esforços críticos e decoloniais na formação docente: reflexões de professores/as de inglês atuantes em uma franquia de curso de idiomas. *Revista Intercâmbio*, v.XLVIII: 103-122, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

e exatamente por isso traz em si uma centelha de esperança. Esperança essa que deve vir acompanhada de responsabilidade, ou seja, “uma condição de possibilidade/impossibilidade de nos implicar com, de sermos responsáveis por aquilo que é a radical tomada de decisão. Uma tomada de decisão sobre algo impossível de ser antecipado” (LOPES; BORGES, 2015: 504). Em poucas palavras, precisamos nos atentar ao fato de que nós somos responsáveis pelo que fazemos, mesmo cindidos/as, incompletos/as, limitados/as, interessados/as, mas ainda assim responsáveis pelo nosso fazer.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. R. *Educação linguística crítica de aprendizes de inglês: problematizações e desestabilizações*. 144f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Novos letramentos em terra de Paulo Freire*. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2014. p. 209-229.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

HOELZE, M. J. L. R. *Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de língua inglesa em uma escola pública*. 173f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos? Conhecimento local e conhecimento universal. *Anais do ENDIPE*, v.3, n.1, 2004. p. 272-295.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

ALMEIDA, Ricardo Regis; SABOTA, Barbra. Esforços críticos e decoloniais na formação docente: reflexões de professores/as de inglês atuantes em uma franquia de curso de idiomas. *Revista Intercâmbio*, v.XLVIII: 103-122, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Caderno de Pesquisa [online]*, vol. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 102-117, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO *et al.* (Org.). *Formação "desformatada" práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-303.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Desestabilizações queer na sala de aula: táticas de guerrilha e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In.: PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. (orgs.). *Exclusão social e microresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cânone editorial, 2013. p. 283-301.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Org.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Challenges in critical language teaching. *Tesol Quarterly*, v. 46, n. 4, 2012a, p. 753-776.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas*. 1ed.Goiânia-GO: Editora da UFG, 2012b, v. 1, p. 57-80.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 3. p. 781-800. set./dez. 2017.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 14, n. 2, p. 353-372, 2014. Disponível em:

ALMEIDA, Ricardo Regis; SABOTA, Barbra. Esforços críticos e decoloniais na formação docente: reflexões de professores/as de inglês atuantes em uma franquia de curso de idiomas. *Revista Intercâmbio*, v.XLVIII: 103-122, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISNN 2237-759X

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982014000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000200007)>. Acesso em: 05 jun. 2018.

RICHARDS, J. *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SEVERO, C. G. Pós-colonialismo e linguística: relação impossível? In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.) *Linguagens e descolonialidades: práticas languageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo* – vol. 2. Campinas, SP, Pontes, 2017. p. 39-54.

SILVESTRE, V. P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

URZÊDA-FREITAS, M. T. "Pedagogia como transgressão": problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas. 285f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2012a.

URZÊDA-FREITAS, M. T. "Educando para transgredir": reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 51, n. 1, p. 77-97, 2012b.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. XIX, n. 48, p. 25-35, 2007.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.