

Desafios e perspectivas epistemológicas para o ensino de línguas na pós-modernidade à luz da Linguística Aplicada Crítica e do Pós-Método

Challenges and epistemological perspectives for language teaching in postmodernity in the light of Critical Applied Linguistics and PostMethod

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho¹

Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

iandrawcoelho@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3513-962X>

Resumo: Este artigo apresenta um levantamento teórico-conceitual dos principais desafios e perspectivas epistemológicas relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas, no contexto da pós-modernidade. A discussão foi construída a partir do arcabouço teórico da Linguística Aplicada Crítica e do Pós-método. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, com ênfase na análise de um corpus constituído por treze estudos, publicados durante o período de 2017 a 2021, mediante a técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciam entre os principais desafios, a adoção de uma atitude disruptiva epistemológica, metodológica e decolonial, a compreensão da sala de aula como espaço produtivo de construções identitárias, questionamento das tradições culturais e fomento às práticas translíngues, a utilização do pós-método como um movimento questionador de metodologias, abordagens e currículos, assim como o deslocamento das fronteiras, sob a égide de perspectivas epistemológicas críticas, fronteiriças, translíngues, dialógicas, decoloniais e de multiletramentos.

Palavras-chave: ensino de línguas; Pós-método; Linguística Aplicada Crítica.

Abstract: This paper presents a theoretical-conceptual survey of the main challenges and epistemological perspectives related to language teaching and learning in the context of postmodernity. The discussion was constructed from the theoretical framework of Critical Applied Linguistics and the Postmethod. The methodology

¹ Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora titular, do Instituto Federal do Amazonas. Atua no Departamento Acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores e como docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico.

consists of qualitative research, with emphasis on the analysis of a corpus consisting of thirteen studies, published from 2017 to 2021, using the technique of Content Analysis. The results show, among the main challenges, the adoption of a disruptive epistemological, methodological and decolonial attitude, the understanding of the classroom as a productive place for identity constructions, for questioning cultural traditions and fostering translingual practices, the use of postmethod as a questioning movement of methodologies, approaches and curricula and the displacement of borders, under the support of critical, border, translanguaging, dialogic, decolonial and multiliteracy epistemological perspectives.

Keywords: Language teaching; Postmethod; Critical Applied Linguistics.

Considerações iniciais

Este artigo traz uma discussão acerca dos desafios e perspectivas epistemológicas existentes no processo multifacetado de ensino-aprendizagem de línguas, no contexto multicultural da pós-modernidade, caracterizada por constantes incertezas, imprevisibilidades e contradições (Queiroz, 2018). De acordo com Mastrella (2010, p. 113), os desafios subjacentes à prática de ensino de línguas no contexto pós-moderno “[...] são muitos e as complexidades seguem um modo crescente”, causando diferentes desdobramentos e mudanças nas relações humanas, nos âmbitos cultural, social, político, econômico, ambiental e ético.

A pós-modernidade não se constitui em um movimento único, mas uma dinâmica perpassada por várias teorias e perspectivas “[...] em diversos campos políticos, estéticos e epistemológicos” (Mastrella, 2010, p. 107). Assim, considerando que são muitos os fatores que caracterizam esse novo paradigma, bem como as possibilidades de (trans)formações em diferentes âmbitos, destaco a necessidade de tratar do ensino-aprendizagem de línguas especialmente, devido ao fato de que esse processo “[...] continua sendo um dos principais desafios para melhorarmos a qualidade social da educação” (Queiroz, 2018, p. 154), devido aos baixos resultados advindos do sistema educacional brasileiro (Silva, 2020).

Tal cenário exige a problematização dos cânones dos métodos pré-concebidos e das respostas fixas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, que é desenvolvido, constantemente, sob um prisma sistêmico, estável, normativo e monolíngue (Antunes, Oliveira e Tanzi Neto, 2018).

Levando em conta esse cenário de mudanças e implicações locais e globalizantes, o objetivo deste artigo é discutir alguns dos principais desafios e apontar algumas perspectivas epistemológicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para dar conta dessa proposta, realizo um levantamento teórico-conceitual, de caráter bibliográfico e qualitativo, contando com a análise de um *corpus*, composto por treze estudos de autores da área de ensino de línguas, publicados nos anos de 2017 a 2021. Para tanto, assumo a relevância da perspectiva da educação linguística (crítica), pautada nos pressupostos teóricos da Pedagogia Pós-método (Kumaravadivelu, 2003, 2006, 2014), integrada aos preceitos da Linguística Aplicada Crítica (Rajagopalan, 2003; Pennycook, 2008; 2010).

Ensino de línguas sob o viés do Pós-método e da Linguística Aplicada Crítica

Ao assumir a Linguística Aplicada Crítica como paradigma, busco investigar questões referentes à língua, cultura e aprendizagem, imbricadas em relações desiguais de poder (Pennycook, 2008; 2010). Trata-se de uma abordagem emergente que permite problematizar domínios sociais, culturais e políticos mais amplos, abordar temáticas tais como a desigualdade, discriminação e diferenças, assim como, possibilitar conexões entre as condições locais de linguagem e “[...] questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia ou discurso” (Pennycook, 2010, p. 3).

Considerando que não basta apenas traçar conexões entre as relações da linguagem e sociedade, mas concebê-las a partir de uma abordagem crítica (Rajagopalan, 2003; Pennycook, 2010), nesta discussão, também se contempla a Pedagogia Pós-método (Kumaravadivelu, 2003, 2006, 2014), com o intuito de questionar procedimentos e pressupostos adotados no processo de ensino-aprendizagem de línguas, estimular o posicionamento crítico contínuo sobre as contribuições, limitações e possíveis práticas colonizadoras relacionadas aos métodos utilizados.

Por meio dessa perspectiva teórica, busca-se fomentar uma consciência crítica referente às condições, diferenças, necessidades, singularidades locais, além de estimular a reflexão e a ação do professor em prol do monitoramento das próprias habilidades e práticas, com devido respeito às experiências e identidades que os alunos trazem para a sala de aula.

Partindo dessa premissa, é preciso fomentar a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, a partir de posicionamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos que possibilitem novos sentidos e a revisão crítica para o desenvolvimento de práticas contextualizadas e significativas, visando à formação de aprendizes críticos e participativos (Lacerda, 2018; Takaki, 2018), que possam assumir projetos morais e políticos capazes de promover mudar determinadas circunstâncias (Pennycook, 2010).

Para tanto, faz-se necessário problematizar, resistir e transformar “[...] discursos, ensinamentos, práticas e teorias que

- a) centram-se exclusivamente em sequências pré-estabelecidas e fixas de “conteúdo”; b) buscam apenas pelo modelo do falante nativo de uma determinada língua; c) apoiam-se apenas na escrita e oralidade esquecendo-se das formas multimodais inerentes às línguas/linguagens; d) não consideram a boa convivência com as diferenças quanto à genealogia, gênero, classe social, raça, cultura e sexualidade, etc. por meio de renegociações de poderes e saberes entre os que participam das interações em tempo e espaço situados (Takaki, 2018, p. 154).

A aprendizagem da língua, nessa dimensão, é compreendida como um “empreendimento essencialmente humanístico, e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força da sua importância deve decorrer da relevância da sua função afirmativa, emancipadora e democrática” (Guilherme, 2005, p. 142).

Dessa forma, busca-se o desenvolvimento de um diálogo reflexivo, ativo e crítico, com devida compreensão da diversidade de saberes, identidades culturais e práticas discursivas que transitam nos

espaços educativos, em prol de um processo de ensino de línguas que possa anular exclusões raciais e étnicas, desigualdades de gênero e as diferentes formas de discriminação e dominação linguística. Nesses espaços também deve-se reconhecer que “[...] as noções de centro, de margem e de fronteira passaram a ser questionadas”, sendo necessário, portanto, “[...] evitar o reducionismo teórico e político que apenas transforma as margens em um novo centro” (Louro, 2010, p. 42-43).

Esse dialogismo que se busca fomentar envolve reflexões correlatas à compreensão dos diferentes sentidos da práxis pedagógica, no tocante às aprendizagens, ao desenvolvimento da criticidade e ao papel social e político da língua. A adoção dessa gênese visa uma virada crítica consubstanciada na materialidade do uso que se faz da língua como instrumento de mudança na sociedade que se quer construir e nos projetos de vida pessoais.

Para Kumaravadivelu (2006, p. 70, tradução minha),

[...] a virada crítica é sobre conectar a palavra com o mundo. Trata-se de reconhecer a linguagem como ideologia, não apenas como um sistema. Trata-se de estender o espaço educacional para a dinâmica social, cultural e política de uso da linguagem, não apenas limitando-o ao fonológico, sintático e aos domínios pragmáticos do uso da língua. Trata-se de perceber que ensinar e aprender a língua é mais do que ensinar e aprender a língua. É sobre a criação de formas culturais e conhecimentos interessantes que dão significado para as experiências vividas por professores e alunos.

Essa evolução mencionada ressalta a emergência da adoção de novas práticas contextualizadas e concebidas por meio da constante investigação e reflexões fundamentadas na problematização, nos interesses e condições da realidade local, com devida valorização das vivências educacionais, do exercício da autonomia e da emancipação humana.

Sendo assim, para Kumaravadivelu (2014, p. 15-16), faz-se necessário uma ruptura epistemológica do sistema hegemônico existente e ativação da capacidade agentiva latente, o que deriva em um conjunto de ações coletivas e baseadas na perspectiva decolonial, “[...] formulada e implementada por atores locais que conheçam e sejam sensíveis às condições locais”.

Para Norton (2000, p. 142 apud Kumaravadivelu, 2006, p. 71), “[...] é apenas através da compreensão das histórias e experiências vividas da linguagem dos alunos que o professor de línguas pode criar condições que facilitarão a interação social na sala de aula e na comunidade em geral, ajudando-os a reivindicar o direito de falar”. Com isso, busca-se uma ruptura em prol de uma (trans)formação das propostas, que vão além das abordagens utilizadas em sala de aula, com valorização do entorno social e do ambiente sócio-histórico-cultural dos aprendizes.

Ancorada nessa visão de ensino de línguas, busca-se potencializar novas práticas sociais que podem ser fomentadas à luz do Pós-Método, no sentido de desenvolver uma nova pedagogia que pode integrar teoria e prática de forma contextualizada, situada e sensível à realidade e particularidades locais, socioculturais, econômicas e políticas. Sendo assim, para que a pedagogia de ensino de línguas seja relevante “[...] precisa ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de aprendizes, buscando um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto institucional particular, inserido em um contexto sociocultural particular” (Kumaravadivelu, 2003, p. 34, tradução minha).

Nesse sentido, o Pós-método propõe um rompimento total com a pedagogia dos métodos. Segundo Kumaravadivelu (2003, p. 1), “[...] não há nenhum melhor método pronto e esperando por ser descoberto”. Trata-se de uma ruptura entre a pedagogia dos teorizadores, que elaboram as abordagens de ensino de línguas e a prática docente, no intuito de desconstruir o papel do professor e dos alunos em sala de aula.

Na mesma direção, Prabhu (1987, 2001) destaca as limitações da pedagogia do ensino de línguas, com base em métodos ou em um único método instaurado pelos especialistas, considerando que não existe o melhor método. Com isso, o autor destaca o importante papel da pedagogia (intuitiva), diretamente atrelada à intuição do professor para as ações em sala de aula, que são reestruturadas constantemente, com devida teorização sobre a língua e o contexto de aprendizagem, tendo o uso de métodos ou metodologias apenas como guia.

De acordo com a discussão proposta por Prabhu (1987), a mudança pedagógica que envolve essa intuição pode ser caracterizada pela percepção com a qual se identifica as habilidades e as condições de ensino. “Os professores teriam sua própria forma de conhecimento pedagógico, conseguida através de um contínuo envolvimento em atividades de sala de aula e contato recorrente com o fenômeno da aprendizagem” (Prabhu, 2001, p. 66).

Procedimentos Metodológicos

Nesta pesquisa, de caráter bibliográfico e de natureza qualitativa, utiliza-se uma metodologia protocolizada, parcialmente sistemática, que envolveu cinco fases: 1) identificar o problema; 2) selecionar e empregar estratégias de pesquisa; 3) compilar um corpus; 4) explorar e analisar os dados; e 5) identificar os resultados. Esse protocolo destina-se à compilação de um *corpus* criado exclusivamente para assegurar a representatividade qualitativa da amostra utilizada para responder à problemática de pesquisa (Coelho, 2022).

As três etapas iniciais contemplam a identificação do problema de pesquisa, a adoção de estratégias avançadas de busca e a posterior compilação da amostra. A coleta de dados foi realizada no Google Acadêmico, com base na seguinte *string* de busca: “ensino de línguas” AND “desafios” AND “epistemologias” AND “pós-modernidade”. Os estudos foram selecionados a partir de quatro critérios de inclusão: a) fazem referência à temática, b) contemplam o processo de ensino-aprendizagem de línguas, seus desafios e/ou perspectivas no contexto da pós-modernidade, c) foram publicados durante o período de 2017 a 2021, e d) apresentam-se completos.

O *corpus* final contempla treze trabalhos, selecionados a partir dos critérios de inclusão mencionados e de uma avaliação qualitativa do conteúdo abordado (Grandi, 2017; Tagata, 2017; Queiroz, 2018; Lacerda, 2018; Espírito Santo e Baptista, 2018; Antunes, Oliveira e Tanzi Neto, 2018; Takaki, 2018; Silva, 2018; Pardo, 2019; Freitas e Lima, 2019; Alves e Siqueira, 2020; Silva, 2020; Duarte e Tavares, 2021).

Para as etapas de exploração e análise dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, preconizada por Bardin (2011) e estruturada em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A primeira fase envolveu a pré-exploração do material e contou com a seleção dos documentos que foram coletados para a análise e constituição do *corpus*, com base na regra da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2011). Nessa etapa, também se fez necessário uma leitura flutuante, para o primeiro contato com os textos e posterior organização dos dados.

A exploração do material contou com a etapa de codificação, momento em que foram selecionadas as unidades de análise para a posterior categorização, com a criação das unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). Esse processo levou em conta a presença ou ausência de determinados critérios, a busca por características semelhantes, o princípio da exclusão mútua (entre categorias), a homogeneidade (dentro das categorias), e a frequência de aparição, por meio de um agrupamento progressivo de categorias iniciais (primeiras impressões acerca do *corpus*) e finais (síntese das significações observadas).

A interpretação dos dados foi realizada por meio da inferência, apoiada “[...] nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (Bardin, 2011, p. 165), no intuito de captar os conteúdos latentes do material coletado.

A última fase que contempla a identificação dos resultados para composição do relatório final é apresentada no Quadro 1, evidenciando as categorias iniciais e finais.

Análise e Discussão

Com base nos trabalhos analisados, há um consenso entre os estudiosos, referente aos desafios e perspectivas para ensinar e aprender línguas, sob a perspectiva crítica, “reflexiva e indagadora” (Rajagopalan, 2003), associada às dimensões ética e política. De acordo com Espírito Santo e Baptista (2018, p. 2), esses desafios são “[...] decorrentes das inquestionáveis mudanças nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e educacionais ocasionadas pela globalização, crescente fluxo migratório e, conseqüente, expansão das tecnologias de comunicação”.

Para melhor compreender a abrangência dessas duas dimensões (desafios e perspectivas), as categorias são abordadas individualmente nas próximas seções, ainda que, em alguns momentos, as temáticas se entrelaçam.

Constituição das identidades, conceitos e valores

A primeira categoria a ser discutida refere-se à questão da constituição das identidades e do espaço formativo da sala de aula. Nessa discussão a sala de aula se caracteriza como espaço de produção identitária e oportunidades de formação cidadã crítica (Takaki, 2018), local onde se busca formar aprendizes cidadãos para o mundo (Rajagopalan, 2003), aptos a agirem mediante mudanças provocadas por demandas de uma sociedade pós-moderna, heterogênea e líquida, em busca da “[...] desconstrução de preconceitos e de verdades absolutas” (Lacerda, 2018, p. 7).

Quadro 1: Categorias iniciais e finais

Categorias iniciais	Categorias Finais
Conceito de identidade	Constituição das identidades, conceitos e valores
Processo de ensino marcado como espaço de produção identitária	
Desconstrução de conceitos e ideologias preestabelecidos	
Problematização das relações entre palavra e mundo	
Análise do contexto histórico-social	
Ampliação das visões de mundo	
Posição de hierarquias pautadas em um processo de relações desiguais de poder	Adoção de atitude disruptiva metodológica
Papel do letramento crítico e do conhecimento local	
Articulação dos saberes locais com o contexto global em contextos específicos	
Inter-relação entre conhecimento local, pós-método e letramento crítico	
Questionamento frente às teorias que normalizam	
Teorias que ditam como se dá o processo de aprender línguas	
Ensino a partir da abordagem intercultural	
Sala de aula como oportunidades de formação cidadã crítica	
Adoção da pedagogia crítica	
Uso de uma gama de recursos multissemióticos ou multimodais	
Valorização e reinvenção de práticas translíngues e transculturais	
Desenvolvimento da criticidade e da construção do conhecimento corporificado	
Desenvolvimento de práticas de letramento multimodal crítico	
Impacto das tecnologias	
Renegociação de saberes e recursos multimodais emergentes	
Ampliação das visões de mundo	
Perspectivas de ensino que acolham e valorizem o repertório dos aprendizes	
Desenvolvimento de habilidades de pensamento e agenciamento crítico	
A língua no espaço restrito da sala de aula	
Fomento ao diálogo	
Legitimação da perspectiva de ensino de línguas como espaço da decolonialidade	Epistemologias críticas decoloniais
Legitimação de novas hierarquias socioculturais	
Relações entre a pedagogia crítica e a educação libertadora	

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, o desafio está em problematizar e fomentar, em sala de aula, a manutenção de novas identidades culturais dos aprendizes que são construídas, múltiplas e complexas. Por meio delas, é possível ensinar possíveis (trans)formações nas relações pedagógicas, em diferentes âmbitos: educacional, social, econômico, político, cultural, linguístico, científico, tecnológico, ambiental e ético.

Nesse espaço formativo, “[...] as pessoas são constantemente identificadas (segundo os discursos circulantes que ditam verdades) como bons/maus aprendizes, que possuem ou não uma boa pronúncia, etc., sendo-lhes garantido ou negado acesso a diferentes possibilidades” (Mastrella, 2010, p. 114).

Considerando que “As identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis suscetíveis à renegociação constante” (Rajagopalan, 2003, p. 69), justifica-se a problematização das relações entre palavra e mundo e os obstáculos relacionados à desconstrução de conceitos e ideolo-

gias preestabelecidas. Isso significa que a sala de aula é “[...] um lugar de hierarquias definidas” (Mastrella, 2010), habitada por identidades fragmentadas, não estáveis, construídas por meio da linguagem, das relações e dos discursos que constituem a vida social nos seus vários espaços.

Dessa forma, assim como Lopes (2013, p. 953), acredito que as novas experiências de aprendizagem de línguas devem envolver “[...] uma rede complexa de relações cognitivas, socioculturais e identitárias, para a qual cada indivíduo traz uma contribuição indispensável, embora sempre parcial e incompleta”, devido à dinâmica das diferenças plurais, igualmente instáveis (Takaki, 2018).

Nesse referenciado cenário de instabilidade, Espírito Santo e Baptista (2018) também apontam desafios relacionados a como os estudantes se movem estrategicamente, negociando e construindo performances identitárias. Dessa forma, faz-se necessário compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas “[...] como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades”, em que “[...] as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria”. Sendo assim, “[...] quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade”, como uma nova pessoa (Rajagopalan, (2003, p. 69).

Tanto as identidades dos falantes, como a forma que usam a língua se constituem a partir de dinâmicas multifacetadas, móveis e plurais e, portanto, são aspectos importantes a serem refletidos, devido aos constantes desafios atrelados à formação da identidade linguística, “[...] à luz das indagações impostas pelas novas realidades que vêm despontando” (Rajagopalan, 2003, p. 76).

Adoção de atitude disruptiva metodológica

A segunda categoria, denominada ‘adoção de atitude disruptiva metodológica’ envolve temáticas tais como: desenvolvimento do letramento crítico e do conhecimento local (Tagata, 2017; Silva, 2018), práticas de letramento multimodal crítico (Freitas e Lima, 2019), habilidades de pensamento e agenciamento crítico nas aulas de línguas (Antunes, Oliveira e Tanzi Neto, 2018; Duarte e Tavares, 2021), articulação dos saberes locais com o contexto global (Queiroz, 2018), inter-relação entre conhecimento local, pós-método e letramento crítico (Grandi, 2017; Silva, 2018), reflexão e criticidade (Silva, 2018; Lacerda, 2018; Pardo, 2019), além da epistemologia translíngue (Takaki, 2018; Espírito Santo e Baptista, 2018) e o impacto das tecnologias digitais (Duarte e Tavares, 2021).

Entre os principais desafios apontados pelos estudiosos, destaco a “[...] necessidade de filiações e reflexões epistemológicas que promovam a ampliação das visões de mundo dos sujeitos e para perspectivas de ensino que valorizem o repertório dos aprendizes” (Queiroz, 2018, p. 153) e o desenvolvimento da reflexão e da criticidade (Grandi, 2017; Silva, 2018; Lacerda, 2018; Pardo, 2019). Nesse sentido, a língua se caracteriza como uma tarefa política que visa a desenvolver o questionamento, o pensamento crítico e o respeito à diversidade epistemológica.

Segundo Grandi (2017, p. 72), um dos desafios substanciais é construir e compartilhar práticas que propiciem uma visão mais crítica do mundo. Ter essa consciência, conforme a autora, “[...] permite que o estudante consiga responder aos desafios de sua própria realidade, além de apenas se comunicar na língua a qual está aprendendo”.

Antunes, Oliveira e Tanzi Neto (2018, p. 9) “reforçam o desafio em proporcionar aos estudantes mecanismos para atuarem em uma era globalizada, onde o fluxo de informações, de interações entre pessoas com nacionalidades e culturas diferentes fazem-se cada vez mais presentes”.

É nesse ínterim que se apresenta a pedagogia/teoria dos (multi)letramentos críticos (Tagata, 2017; Ferraz, 2018; Freitas e Lima, 2019; Duarte e Tavares, 2021), em que os significados são construídos nas interações, imbricadas por valores, ideologias, relações do mundo de trabalho, pressupostos, percepções, representações, visões de mundo, entre outros aspectos que incluem a cidadania, a tecnologia educacional e a justiça social.

Tagata (2017, p.386) aponta em seu estudo, a relevância da perspectiva do letramento crítico para a formação de sujeitos éticos e promoção de relações sociais mais justas, em um contexto marcado por intensas trocas interculturais e ampla diversidade social, cultural e linguística. Para o autor, o desafio está em “[...] pensar inventivamente e instaurar cada um de nós como ‘sujeitos culturais possíveis’, incluindo aí a possibilidade de sujeitos à margem do conceito universal da razão ocidental, não assujeitados ao reinado do uniforme”. Para tanto, deve-se buscar “[...] formas alternativas e imprevisíveis de pensamento, fora da lógica hegemônica do ocidente”, assim como o reconhecimento e validação de outros sujeitos .

Outros autores, como Duarte e Tavares (2021) também reforçam a necessidade do letramento crítico, que pode servir como mecanismo de ressignificação pedagógica, a fim de desconstruir ideologias e conceitos preestabelecidos. Na mesma direção, estão Freitas e Lima (2019), ao trazer o conceito de letramento multimodal crítico que alia a linguagem verbal as demais linguagens, com foco em múltiplos recursos semióticos. As autoras apontam como um dos desafios, a exigência de que o professor encontre estratégias e práticas que auxiliem os estudantes no enfrentamento dos multiletramentos demandados para diferentes situações necessárias para o enfrentamento de obstáculos econômicos, sociais, ideológicos e culturais.

Para Ferraz, (2018, p. 74-76), os (multi)letramentos “[...] devem ser entendidos como epistemologias/ontologias” que questionam “[...] as perspectivas vigentes sobre ensino e aprendizagem de línguas, buscando problematizar a diversidade linguística e cultural por meio da pedagogia dos letramentos”.

Imbuídos nessa perspectiva de uma formação que possa contemplar a diversidade linguística e cultural, trago à baila outra epistemologia mencionada, a translíngua, com ênfase na problematização das práticas sociais, das práticas de linguagem e de seus impactos na vida dos estudantes, por meio de um processo em que os sentidos são co-construídos dinamicamente nas relações entre os sujeitos.

As práticas translíngues objetivam a ampliação do repertório linguístico, em busca de uma eficaz comunicação, especialmente, nas situações de zona de contato, em que múltiplas línguas são negociadas de acordo com diferentes propósitos comunicativos. Isso implica refutar a visão monoglóssica (uma única língua) de que o aprendizado eficiente de uma língua adicional exige a exclusão do uso da língua materna durante o processo de aprendizagem. Segundo Takaki (2018, p.150), por meio das práticas translíngues possibilita-se “[...] a renegociação de saberes e recursos multimodais emergentes em relação aos já existentes com vistas a aportar benefícios sociais, recriando outras zonas de contato transculturais de/sem fronteiras”.

Os desafios que se apresentam fazem menção a uma formação linguística, com foco na multimodalidade dos meios de comunicação, na produção ativa, compreensão e uso da língua, no intuito de

adquirir mobilidade para transitar em diferentes situações comunicativas, de maior alcance translíngue e transcultural (Takaki, 2018).

Na mesma linha de raciocínio, Espírito Santo e Baptista (2018, p. 17-18, grifo dos autores) evidenciam um desafio relacionado à caracterização das “[...] salas de aulas de línguas como um espaço produtivo para a socialização “translíngue”, com professores oferecendo condições e recursos que permitam seus alunos expandirem seus repertórios linguístico-semióticos”. Isso implica “[...] a necessidade de uma compreensão das práticas translíngues que extrapole concepções “tradicionais” de língua e identidade e que possa potencializar as estratégias de negociação que os sujeitos empregam em zonas de contato para cumprir seus propósitos comunicativos”.

Outros desafios apontados fazem referência à padronização de métodos (Tagata, 2017; Grandi, 2017; Silva, 2018). Para Grandi (2017), um dos problemas refere-se à transferência, aplicação e padronização de métodos, que são transferidos de um cenário para outro, sem a devida preocupação com a realidade que circunda as práticas pedagógicas e se relacionam ao contexto sócio-histórico-cultural dos aprendizes, necessidades contextualizadas e especificidades das situações de aprendizagem.

Considerando que o método funciona “[...] como um princípio operacional que molda todos os outros aspectos do ensino de idiomas: currículo, materiais, testes e treinamento” (Kumaravadivelu, 2014, p. 8), não é possível adotar um único método ou abordagem ideal para todos os contextos, já que não permite identificar todas as variáveis em questão (necessidades, desejos, situações de aprendizagem, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores na sua prática diária).

O uso do método caracteriza-se pela identificação de padrões pedagógicos de como ensinar bem ou detectar o desempenho dos estudantes a respeito dos conhecimentos adquiridos, prática que se estabelece por uma rotina de ensino específica e rígida. Em detrimento a essa visão prescritiva, direciona-se a uma ruptura em favor da produção local do conhecimento, baseada nas práticas desenvolvidas, nas percepções teóricas, empíricas e pedagógicas dos professores e na realidade socialmente construída, contextualizada e situada.

Com isso, busca-se ir além do método, não para refutar, ou substituir, mas para (des)construir novas práticas, pautadas na autonomia e na consciência das limitações, impostas a partir das particularidades locais, promovendo “[...] um diálogo possível entre o local e o global dos saberes, de modo a que não se anule um nem se absolutize o outro” (Lopes, 2013, p. 960).

Nessa conjuntura, se considera a Pedagogia Pós-método, já que nenhum método único pode ser adequado às variadas condições de ensino. Sob essa perspectiva, visa-se um ensino contextualizado, com base na realidade local, com ênfase no trabalho do professor pesquisador que pode teorizar sua própria prática, acerca da forma como ensina, dos conteúdos selecionados e metodologias utilizadas. Compreender essa premissa é crucial no processo de tomada de decisão em sala de aula e caberá ao professor fazer suas escolhas epistemológicas e metodológicas, considerando as possibilidades de ruptura com os métodos (Kumaravadivelu, 2003) e reestruturação constante do planejamento, a partir de suas próprias intuições pedagógicas (Prabhu, 1987, 2001).

Vale ressaltar, contudo, que o Pós-método, as integrações e as relações possíveis geram novos desafios, pois “[...] exige um trabalho maior do professor, já que se baseia em formação continuada e reflexão intensa” (Grandi, 2017, p. 87). Outras demandas também emergem dessa proposta, incluín-

do a percepção pedagógica e questionamento das teorias criadas por especialistas (métodos, dogmas e modismos que normalizam), a responsabilidade de trabalhar com questões que vão além do saber linguístico, envolvendo temas sociais, culturais, econômicos, éticos e de gênero. Somam-se outras exigências pedagógicas, pautadas no diálogo e equilíbrio concretizados no exercício do ensino de línguas, entre o desenvolvimento das dimensões cognitivas (conhecimentos), axiológica (valores e comportamentos) e motora (habilidades) que são necessárias e o que é imposto.

As discussões também fazem referência aos desafios e impactos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no uso, ensino e aprendizagem de línguas (Duarte e Tavares, 2021), questão que se tornou tão necessária quanto desafiadora aos professores e alunos, especialmente, com a intensificação do uso de dispositivos para o ensino remoto de línguas, devido à pandemia da Covid-19. Entre os obstáculos enfrentados, destacam-se a inserção de novos ambientes e experiências de aprendizagem de línguas que integraram tempos, modelos, espaços e recursos na produção de conhecimentos e na construção de novas relações fundamentadas na presencialidade virtual, nas subjetividades e idiossincrasias. Diante das demandas e complexas transformações no cenário atual, deve-se refletir acerca da necessidade dessas tecnologias, considerando sua relevância no desenvolvimento das práticas discursivas e sociais na pós-modernidade.

Epistemologias críticas decoloniais

Essa categoria se constitui como um movimento de ruptura, resistência e transgressão, visando à legitimação do ensino de línguas como um importante espaço de decolonialidade (Walsh, Oliveira e Candau, 2018; Pardo, 2019; Silva, 2020; Alves e Siqueira, 2020).

Segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018), o debate sobre o pensamento decolonial vem se qualificando no país, especialmente no campo da educação. Os estudos demonstram essa ampliação nas investigações relacionadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

Os desafios se multiplicam, desencadeando a emergência de novas epistemologias e práticas que possam abarcar a discussão e reflexão sobre questões referentes às distintas relações de desigualdades étnicas, raciais, ideológicas e interculturais, em busca de novas epistemologias e sentidos diferentes da lógica eurocêntrica dominante, como um novo caminho decolonizador para o ensino-aprendizagem de línguas.

Dessa forma, a decolonialidade é evidenciada como “[...] um novo paradigma epistemológico que põe em xeque a visão dominante da ciência moderna”, levando em conta que as antigas condições de relevância e adequação [...] não mais se aplicam aos modelos pedagógicos que satisfaçam às tendências da pós-modernidade” (Alves e Siqueira, 2020, p. 169). Isso implica compreender a língua como mais uma forma de transgredir a perspectiva colonialista que perpassa as práticas, desestabilizando e desnaturalizando crenças, posturas e princípios que seguem a lógica da colonialidade, cuja homogeneidade precede a heterogeneidade.

Silva (2020) aponta o desafio de ensinar uma língua (especialmente o inglês), levando em conta a interculturalidade do idioma, em detrimento de práticas consolidadas por padrões eurocêntricos e ho-

mogênicos. Para Alves e Siqueira (2020, p. 169-170), o desafio está em “[...] pensar no ensino, aprendizagem e testes de proficiência em LI a partir de teorizações e rupturas epistemológicas que tendem a favorecer o enfrentamento das forças coloniais[...]”. Na mesma direção, Pardo (2019, p. 202) discute alguns caminhos para a decolonialidade no ensino de línguas no Brasil e aponta que “[...] nos últimos anos, a tarefa de exercer a docência e o desenvolvimento do pensamento, de forma livre e crítica, tem se tornado um desafio diário”.

Tendo em vista tais argumentos, é preciso compreender que a decolonialidade envolve uma ruptura com a lógica hegemônica de práticas de ensino-aprendizagem que corroboram “[...] sobremaneira com a disseminação das dicotomias de poder (superior x inferior, falante nativo x falante não-nativo; centro x periferia; Norte x Sul)” e com a “[...] posição de inferioridade atribuída aos aprendizes não nativos, que se veem em um contexto de submissão aos falantes nativos” (Alves; Siqueira, 2020, p. 173-4).

Nessa conjuntura, ecoam alguns discursos e entendimentos de que o aprendiz é um estranho, estrangeiro, um turista linguístico que deve respeitar a autoridade e a hierarquia e tem a obrigação de lutar para ser aceito na comunidade alvo (Graddol, 2006 apud Alves e Siqueira, 2020). Soma-se a esses discursos, o mito do falante nativo e a necessidade de imitar seu comportamento linguístico, cujo desafio está relacionado ao desprendimento desse modelo.

A perspectiva decolonial também tem convergência com a pedagogia do educador Paulo Freire, no sentido de questionar os referenciais eurocêtricos e apontar possíveis caminhos para novas reflexões, debates e inovações na prática, relacionando à pedagogia crítica e à educação libertadora (Grandi, 2017).

Baseado nessas afinidades, Grandi (2017, p. 12) evidencia a importância da relação entre a perspectiva freiriana de educação libertadora e a pedagogia crítica no ensino de línguas para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico, ético e autônomo, a partir da abertura das aulas de línguas para as questões políticas, o contexto sócio-histórico-cultural e os conhecimentos prévios. Para a autora, essas práticas oportunizam o desenvolvimento da consciência do estudante, “[...] que consegue se reconhecer no mundo e com o mundo e projetar a transformação de sua realidade através do uso da língua estrangeira a qual está a aprender”.

Vale ressaltar que os princípios Freirianos não fazem referências diretas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Contudo, é possível identificar importantes contribuições teóricas para essa área do conhecimento, direcionadas à construção de uma proposta educacional linguística crítica, dialógica e libertadora, que permita promover uma ressignificação epistemológica e buscar outras possibilidades de atuação frente ao conhecimento hegemônico e à lógica da exclusão, em prol dos princípios da igualdade e da emancipação dos agentes.

No intuito de viabilizar um currículo plural, destaco outros desafios relacionados à emergência da criação e adoção de políticas linguísticas nacionais e planejamento linguístico (Antunes, Oliveira e Tanzi Neto, 2018), a fim de contemplar as diferentes línguas que circulam em nosso país, abrir espaços para novas práticas, minimizar o caráter monolíngue presente nos documentos oficiais e abranger outras dimensões relacionadas à política, cultura, economia, ciência, educação e ética.

A necessidade de pensar essa práxis rumo à adoção de uma atitude disruptiva epistemológica, metodológica e decolonial representa uma agenda desafiadora, que endossa as constantes dificuldades enfrentadas pelos professores. Entre essas, destaco o cenário de preservação, estímulo e supervaloriza-

ção de uma lógica neoliberal imposta aos processos educativos relacionados ao ensino, cujas diretrizes curriculares seguem uma estrutura sistêmica hegemônica monolíngue (caso da língua inglesa, na Base Nacional Comum Curricular). Ao esbarrar nessas estruturas, recai sobre os docentes uma responsabilização individual e institucional, que não pode ser modificada apenas com o debate teórico, devido a sua dependência às políticas linguísticas públicas.

Enquanto essas políticas favoráveis a uma virada crítica, consubstanciada pelo pensamento decolonial, não se consolidam, damos ênfase às resistências locais permeadas nos contextos escolares, a partir de nossa práxis, como possíveis “medidas concretas para resistir ao neoliberalismo acadêmico” (KUBOTA, 2014, p. 490), imposto tanto ao ensino-aprendizagem de línguas, como à produção e divulgação de pesquisas em diferentes idiomas. Nesse sentido, deve-se potencializar a reflexividade crítica e o estímulo a visões alternativas, a fim de desafiar uma linguagem monolíngue e padronizada, problematizar os diferentes formatos de racismo e outras injustiças, com devida atenção às particularidades, subjetividades e problemas sociais.

Diante do que foi posto, é possível identificar que muitas são as implicações, necessidades e compromissos presentes e futuros, considerando a multiplicidade de conceitos, complexidades e desafios que se propagam no ensino-aprendizagem de línguas, no contexto da pós-modernidade. Em síntese, destaco os principais resultados.

Com relação às perspectivas epistemológicas, citam-se: i) as epistemologias decoloniais, cujos questionamentos epistemológicos e ontológicos dizem respeito aos mitos, demandas, enfrentamento de incertezas e lutas contra as verdades absolutas; ii) a perspectiva de ensino crítico, com ênfase na ampliação das visões de mundo, na criticidade, na formação cidadã, na emancipação dos sujeitos e nas possibilidades de uso da língua na comunidade e para além dela, gerando implicações materiais, culturais, linguísticas, educacionais e sociais; iii) a epistemologia translíngue, com foco negociação de aspectos identitários em contextos de comunicação e na expansão dos repertórios linguístico-semióticos dos estudantes; iv) as epistemologias fronteiriças, que levam em conta os saberes local e o global; v) o (multi)letramento crítico, como possibilidade para a (re)(des)construção de sentidos e identidades; vi) a perspectiva dialógica, que evidencia o diálogo, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, assim como a compreensão das identidades, alteridades e diversidade cultural.

Entre os principais desafios, destacam-se:

- i) Tornar a aula de línguas, um espaço produtivo de construções identitárias (discentes/docente), de problematização, de oportunidades para a formação cidadã crítica, de questionamento das tradições culturais e de fomento às práticas translíngues;
- ii) Desenvolver práticas de natureza múltipla, inter/transdisciplinar que considerem os ambientes heterogêneos, privilegiando as diferenças, o combate ao discurso único hegemônico e os valores pré-concebidos socialmente, em busca da construção de sentidos localmente, marcados por diferentes contextos histórico-sociais;
- iii) Fomentar práticas decoloniais de ensino de línguas que emergem como um movimento questionador de métodos, metodologias e abordagens, de currículos, da imposição do falante nativo, das relações desiguais de poder;

- iv) Adotar uma atitude disruptiva epistemológica, metodológica e decolonial, favorecendo o deslocamento das fronteiras e limites entre as diversas culturas, dando espaço para o questionamento, reflexão, novos conhecimentos emergentes e inovação das práticas;
- v) Desenvolver uma formação que corresponda aos desafios de ensinar línguas e que potencialize as práticas de linguagem dos sujeitos na contemporaneidade, desconstruindo preconceitos e verdades absolutas e levando em conta as questões éticas, sociais, econômicas, culturais, ambientais;
- vi) Desenvolver uma consciência multilíngue e a negação da existência de uma língua-alvo padrão e universal, sendo necessário, portanto, promover diferenças, desnaturalizar mitos (falante nativo), desarticular o uso de uma determinada variante da língua, elegida pelo *status* de prestígio, desafiando a linguagem monolíngue e padronizada;
- vii) Promover a integração de epistemologias críticas, fomentando práticas que tenham o diálogo como sua premissa central, em conexão com o contexto social, cultural, identitário, econômico e político dos envolvidos, em diálogo constante com as questões linguísticas;
- viii) Superar uma concepção de língua pautada na estrutura, para que as aulas caminhem em direção a uma perspectiva do ensino crítico, de forma contextualizada, significativa e ancorada no contexto sócio-histórico-cultural, levando em conta as limitações das próprias epistemologias, como formas de resistência;
- ix) Repensar o currículo de línguas à luz de diferentes epistemologias da era pós-moderna, com o intuito de responder às demandas crescentes de uma sociedade marcada por rupturas, incertezas e instabilidades quanto às questões relacionadas à diversidade social, cultural, linguística, étnica e de gênero;
- x) Fomentar a compreensão da condição pós-método, como princípio comunicativo e pedagógico, a partir das vivências e experiências locais de ensino-aprendizagem, com ênfase no planejamento do professor, de forma criativa, reflexiva, humana, crítica e ética, para que possa atuar com o que é plausível e alcançável e não com o que é recomendável ou imposto.

Diante e a partir dessas considerações, vale destacar a importância de reflexões e práticas que possam romper com rotinas, normas e consensos, conciliando aspectos linguísticos e críticos. Para tanto, acredito na relevância de debates e estudos que problematizam demandas e valores relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas, de forma integrada e equilibrada. Para que isso aconteça, faz-se necessário incluir diferentes dimensões relacionadas tanto à função social, afirmativa, emancipadora e democrática, quanto à discursiva, linguística e comunicativa da língua.

Isso implica ir além da discussão de alguns binarismos, tais como a dominação/resistência, a acomodação/dinamismo/autonomia, ou ainda, o ensino tradicional, intimamente ligado à gramática e aos aspectos linguísticos/ e o ensino pós-moderno, pautado na perspectiva crítica e libertadora. São oposições que colocam o processo de ensino-aprendizagem de línguas em constante xeque, sujeito a diferentes tensões. A fim de amenizá-las, pode-se fomentar diferentes arranjos contextuais, estimular o engajamento intelectual, o pertencimento, as resistências, a preservação e a revitalização da língua em

grupos minoritários, a valorização da identidade cultural e linguística, a compreensão das complexas relações de poder, assim como o respeito às diversidades epistemológicas e ontológicas dos aprendizes.

Considerações finais

Neste artigo, apresentou-se um levantamento dos principais desafios e perspectivas metodológicas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. De maneira geral, as epistemologias discutidas apresentam diversas proximidades e implicações “[...] cruciais para a promoção de uma sociedade de conhecimentos pluralizados, contextualizados, participativos e inclusivos” (Queiroz, 2018, p. 155).

Um traço característico dos trabalhos analisados é o interesse pela adoção de um paradigma crítico para o ensino-aprendizagem de línguas, com destaque para a discussão de alguns conceitos-chave, tais como identidades, sala de aula e práticas contextualizadas, à luz de perspectivas epistemológicas críticas, fronteiriças, translínguas, dialógicas, decoloniais e de multiletramentos.

Eis, desse modo, considerando as epistemologias destacadas, que a conceituação, (des)construção, normatização e transgressão se apresentam como relevantes aspectos a serem discutidos, no sentido de auxiliar na compreensão das tessituras do processo de ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade, tendo em vista a necessidade de ruptura dos métodos certos e duradouros e da constante reflexão sobre a ação educativa, em busca da valorização do local, suas singularidades e diferenças.

Considerando a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem de línguas responsivo e crítico às performances da contemporaneidade, é preciso levar em conta que “[...] listar os desafios que [...] se apresentam diante de nós não é suficiente para possibilitar que eles sejam resolvidos” (Mastrela, 2010, p. 115).

Para tanto, acredito na relevância da adoção de uma atitude disruptiva epistemológica, metodológica e decolonial, com foco na reflexão, questionamento, debates, estímulo à criação de políticas linguísticas e planejamento linguístico que viabilizem um currículo plural, assim como o rompimento das fronteiras espaço-temporais, em busca de (trans)formações que são possibilitadas, muitas vezes, por meio das potenciais brechas e oportunidades resultantes do exercício de ensinar e aprender línguas.

Essas ações visam a promover um ensino de línguas crítico, democrático, de caráter emancipatório, decolonial, inclusivo e inovador, em termos sociais, culturais e políticos que satisfaçam às tendências da pós-modernidade. Dessa forma, aceitar o desafio de ressignificar nossas práticas implica desnaturalizar as “histórias únicas” (Adichie, 2009), romper com rótulos e mitos construídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem de línguas, propiciar a escuta e a expansão das vozes dos alunos, reconhecer as problemáticas dos contextos locais a serem solucionadas, fomentar o engajamento e posicionamento crítico, reflexivo e ativo contra as diversas colonialidades impostas ao processo de ensino, fomentar a compreensão das subjetividades, lógicas e percepções, em busca da heterogeneidade contextual e em detrimento da ideia de um ensino de línguas de cultura homogênea e de alcance puramente universal, desvelar as dificuldades, reconhecer a diversidade epistemológica e o relevante papel dos agentes envolvidos nesse processo, assim como enfrentar e transformar as estruturas educacionais com foco na inclusão das minorias étnico-raciais, que vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, de diferentes formas.

Com o levantamento apresentado, espero ter contribuído para novas reflexões sobre os constantes desafios que se impõe nesse período transicional. Nessa expectativa, considero que o debate epistemológico e metodológico continua aberto, para o qual somos desafiados a articular outras pesquisas, práticas e resistências, no intuito de problematizar as dificuldades que se impõem a professores e aprendizes de línguas e validar novas possibilidades e propostas para o percurso educacional.

Com o objetivo de expandir esses debates a favor das mudanças, destaco a importância de novos estudos, buscando uma aproximação com outras vertentes teóricas, como a Pedagogia Crítica, na condição pós-método. Essa proposta deve-se às limitações deste estudo, quanto aos resultados e limites da análise empreendida, pautados unicamente sob o viés do Pós-método e da Linguística Aplicada Crítica. Entre os estudos futuros, destaco a relevância da análise das implicações e contribuições das epistemologias críticas e decoloniais, a partir de dados empíricos, oriundos do processo de ensino-aprendizagem de línguas, considerando que a discussão apresentada permaneceu no campo teórico-conceitual.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda N. 2009. *The danger of a single story*. Palestra proferida no TEDGlobal. Youtube. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 10/12/2021.
- ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. 2020. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no ensino de língua inglesa. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS*, **21**(2):169-181. <https://doi.org/10.13102/cl.v21i2.5072>
- ANTUNES, P. T. S., OLIVEIRA, G. C. de A.; TANZI NETO, A. 2018. Ensino-aprendizagem de Línguas em Contextos (super)diversos: possibilidades e desafios para as políticas públicas nacionais. *The ESPECIALIST*, **39**(2): 1-11. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a2>
- COELHO, I. M. W. S. 2022. Desenvolvimento de pesquisas educacionais: implicações teórico-metodológicas, propostas e desafios da gestão de dados científicos. *Revista Exitus*, **12**(1): e022069. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1762>
- DUARTE, G. B.; TAVARES, C. 2021. Sala de Aula Invertida e Letramento Crítico nas aulas de inglês: uma experiência de ensino remoto emergencial. *Diálogo das Letras*, **10**:1-19.
- ESPÍRITO SANTO, D. O.; BAPTISTA, L.T.R. M. 2018. Performances identitárias e práticas translíngues em redes sociais: implicações para o ensino de línguas. *The ESPECIALIST*, **39**(2): 1-20. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a10>
- FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? 2018. In: Gualberto, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS, Z. B. (Org.). *Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. São Paulo, Pimenta Cultural, p. 63-87. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2018.058.62-87>
- FREITAS, L. R.; LIMA, A. M. P. 2019. Letramento multimodal crítico nas aulas de língua inglesa:

desafios e possibilidades no livro didático. *Revista Diálogos Revdia*, 7(1):187-201.

GRANDI, C. A. S. 2017. *Relações entre o “pós-método” no ensino da língua estrangeira e a educação libertadora de Paulo Freire*. Criciúma, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 98 p.

GUILHERME, M. 2005. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? Entrevista com Henry A. Giroux. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 73: 131-143. <https://doi.org/10.4000/rccs.962>

KUBOTA, R. The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 37, n. 4, 2016, p. 474–494.

KUMARAVADIVELU, B. 2003. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press. 352 p.

KUMARAVADIVELU, B. 2006. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410615725>

KUMARAVADIVELU, B. 2014. The decolonial option in English language teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1): 66-85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>

LACERDA, D. C. L. 2018. *Ensino de língua espanhola para criticidade: modos de fazer no ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 135p.

LOPES, C. R. 2013. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(3): 941-962. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000013>

LOURO, G. L. 2010. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 41-52.

MASTRELLA, M. R. 2010. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(1): 102-117. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i1.813>

PARDO, F. S. 2019. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, 8(3): 200-221. <https://doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1422>

PENNYCOOK, A. 2008. Critical Applied Linguistics and Education. In: May, S.; Hornberger, N. H. (eds). *Language Policy and Political Issues in Education*, Encyclopedia of Language and Education, 2 ed. V. 1, Springer Science+Business Media LLC, p. 169–181.

PENNYCOOK, A. 2010. Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics* 33(2): 1-16.

PRABHU, N. S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press. 153 p.

- PRABHU, N. S. 2001. Ideação e ideologia na pedagogia das línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, **38**, p. 59-67.
- QUEIROZ, F. L. O. 2018. Ensino de línguas no século XXI: visitando epistemologias. *Papéis*, **22**(43): 153-173.
- RAJAGOPALAN, K. 2003. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial. 144 p.
- SILVA, F. M. 2018. Letramento crítico e o ensino de língua inglesa: fomentando o senso crítico e a cidadania nas aulas de leitura. *Letras & Letras*, **34**(1): 48–66. <https://doi.org/10.14393/LL63-v34n1a2018-3>
- SILVA, M. P. 2020. Perspectivas e desafios do ensino da língua inglesa a partir de uma abordagem intercultural. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, **10**(2):1-13.
- SIQUEIRA, D. S. P. 2012. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de letras contemporâneo? *Línguas & Letras*, **24**(13): 35- 66.
- TAKAKI, N. H. 2018. Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e trans-
lênguas-multimodais. *Letras & Letras*, **34**(1): 147–175. <https://doi.org/10.14393/LL63-v34n1a2018-7>
- TAGATA, W. M. 2017. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *RBLA*, **17**(3): 379-403. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710973>
- WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. 2018. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, **26**(8): 1-16. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

Submetido: 31/01/2022

Aceito: 06/10/2022