



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS**

LAYSE OLIVEIRA FERREIRA MARQUES

**MULTILETRAMENTOS E INTERCULTURALIDADE SOB A PERSPECTIVA
DECOLONIAL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS SOBRE O
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO IFBA**

Feira de Santana-BA
2025

LAYSE OLIVEIRA FERREIRA MARQUES

**MULTILETRAMENTOS E INTERCULTURALIDADE SOB A PERSPECTIVA
DECOLONIAL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS SOBRE O
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO IFBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Feira de Santana-BA
2025

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Marques, Layse Oliveira Ferreira
M319m Multiletramentos e interculturalidade sob a perspectiva decolonial:
uma análise dos documentos institucionais sobre o ensino de língua
inglesa no IFBA / Layse Oliveira Ferreira Marques. - 2025.
178f.: il.

Orientadora: Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2025.

1. Língua inglesa. 2. Decolonialidade. 3. Multiletramentos.
4. Interculturalidade. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de, orient.
II. Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.


CDU: 802.0

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695


LAYSE OLIVEIRA FERREIRA MARQUES

**MULTILETRAMENTOS E INTERCULTURALIDADE SOB A PERSPECTIVA
DECOLONIAL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS SOBRE O
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO IFBA**


Feira de Santana, 22 de setembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO**
Data: 08/04/2026 14:27:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Universidade Estadual de Feira de Santana
Universidade Federal de Sergipe
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **ELIANE FERNANDES AZZARI**
Data: 09/04/2026 15:40:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Eliane Fernandes Azzari
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC Campinas
Membro externo

Documento assinado digitalmente
 **EDUARDO LOPES PIRIS**
Data: 08/04/2026 18:36:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Membro interno

Documento assinado digitalmente
 **ELAINE MARIA SANTOS**
Data: 09/04/2026 15:02:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Elaine Maria Santos
Universidade Federal de Sergipe - UFS
Membro externo

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO SEIXAS PEREIRA BARBOSA**
Data: 09/04/2026 14:49:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Seixas Pereira Barbosa
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Membro interno

Dedico este trabalho a Dinalva Lessa de Oliveira Ferreira, a professora mais importante da minha vida, minha mãe. Meu farol que guia a minha caminhada, minha fonte de inspiração e amor. E a **José Carlos Ferreira**, meu pai amado, um homem simples e íntegro, que sempre soube me ensinar o imensurável valor da educação. Meu grande exemplo de força e coragem.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que representa mais profundamente o que sinto ao concluir esta tese. Uma trajetória partilhada por muitos professores, colegas, alunos, familiares e amigos que contribuíram para que eu chegasse até aqui, e por isso, tenho muito a agradecer.

Em primeiro lugar, sempre, a DEUS, por nunca esquecer de olhar por mim;

Aos meus pais José Carlos e Dinalva, por todo cuidado na minha vida. Pelo amor e presença constantes;

Ao meu irmão Lucas. Meu grande e melhor amigo. Carrego a certeza de que nunca estarei só;

Ao meu esposo Vitor, pelo amor de uma vida inteira, companheiro de sempre. Sobretudo, pelo apoio incondicional, pela paciência e pela compreensão;

As minhas filhas, Lara e Laura, minha fonte inesgotável de alegria, meu amor infinito. Por cada beijinho, abraço, sorriso e demonstrações de amor recebidas dos meus presentes de Deus diariamente;

Ao meu amigo professor Dr. Bruno, pelos conselhos preciosos, cujo apoio muito contribuiu nesse percurso. Quando eu sequer imaginava realizar este curso ele me dizia: “faça a inscrição, você consegue”. Pela consideração, confiança e inspiração;

À minha amiga professora Me. Emanoela, pelas palavras de motivação e apoio a cada vitória que juntas compartilhamos. Pela união, pela constante troca de experiência e pela amizade que se concretizou a partir aulas neste programa de Pós Graduação;

À minha prima professora Dra. Verena, pelo exemplo de caráter, profissionalismo e amor pelo que faz. Pessoa rara;

À minha amiga professora Dra. Leda, pelos conselhos e dicas, sempre com um olhar humano, gentil e afetuoso;

Aos meus alunos, por todo carinho, ânimo e apreço constante em todos os meus anos de docência. Vocês me enchem com a esperança de que podemos acreditar que dias melhores, com certeza, virão;

À Profa. Dra. Isabel, pelo apoio, acolhimento, cuidado, sensibilidade, pelos grandes ensinamentos, pela confiança em mim e no meu trabalho. Os nossos encontros, conversas e orientações me possibilitaram aprendizagens únicas que, com certeza, não guardarei comigo, levarei adiante;

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Eliane Azzari , Profa. Dra. Úrsula

Anecleto, Prof. Dr. Rodrigo Seixas e o Prof. Dr. Jorge Onodera pelo cuidadosas e ricas contribuições no Exame de Qualificação, bem como pelo interesse e disponibilidade;

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) pelos conhecimentos, ensinamentos e momentos compartilhados;

Ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), minha casa desde 2014, pelo apoio institucional irrestrito;

Por fim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Um afetuoso abraço.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidade temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

(bell hooks 2013, p. 273).

RESUMO

O ensino de língua inglesa enfrenta desafios para atender às demandas de uma sociedade marcada pela intensificação das interações culturais e linguísticas, especialmente pela necessidade de fundamentar-se em práticas sociais, historicamente situadas, com o uso de abordagens críticas e reflexivas. Nesse contexto, a presente pesquisa investiga de que maneira o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) projeta o ensino de língua inglesa nos cursos Técnicos em Informática Integrados ao Ensino Médio, a partir da análise de seus documentos oficiais, à luz dos conceitos de multiletramentos e interculturalidade, sob a perspectiva decolonial. Além disso, discute possíveis fatores de engajamentos sociais e culturais que podem oportunizar o ensino de inglês com um enfoque crítico. Dessa forma, estabeleceu-se um construto teórico ancorado nas teorias sobre os multiletramentos (Azevedo, 2021; Cope e Kalantzis, 2009; Cope, Kalantzis e Pinheiro, 2020; GNL, 2021; Lírio e Azzari, 2023; Rojo e Moura, 2019), discurso (Gee, 2005, 2011) interculturalidade (Canclini, 2019; Candau, 2020; Freire, 1996; Street, 2007; Siqueira, 2021; Walsh, 2009, 2013, 2020) e decolonialidade (Maldonado-Torres, 2007, 2019; Mignolo, 2005; Quijano, 2005; Santos, 2019). Como processo metodológico, este trabalho foi orientado pelo paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa com o objetivo de interpretar os dados à luz das dinâmicas sociais e da construção de sentidos no contexto pesquisado (Hatch e Yanow, 2003; Moita Lopes, 1994). A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa documental (Cellard, 2008; Creswell, 2010; Flick, 2009) em fontes oficiais que regem o ensino de língua inglesa no IFBA, como a *Base Nacional Comum Curricular*, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). A análise dos dados, apoiada na Análise do Discurso em perspectiva crítica, utilizando as dimensões analíticas propostas por Gee (2005, 2011), evidenciou que os documentos analisados projetam o ensino de língua inglesa de modo recorrente funcionalista e alinhado a discursos hegemônicos. No entanto, também revelam posicionamentos discursivos que tensionam essas projeções e sinalizam possibilidades de transformação curricular. As variações entre os PPCs indicam diferentes níveis de engajamento com os multiletramentos, a interculturalidade e a perspectiva decolonial. Estes envolvimento sugerem que, mesmo em discursos marcados por racionalidades técnicas e instrumentais, há indícios de abertura à valorização da pluralidade de saberes, identidades e culturas, bem como espaço para a problematização das relações de poder e para a inclusão de vozes dissidentes e perspectivas contra-hegemônicas. Assim, espera-se que esta tese possa contribuir para as discussões sobre o ensino e a aprendizagem de inglês, voltadas para práticas educativas que contemplem o engajamento linguístico, discursivo, social e cultural de forma inclusiva, reflexiva e crítica.

Palavras-chave: Língua inglesa; Decolonialidade; Multiletramentos; Interculturalidade.

ABSTRACT

English language teaching faces significant challenges in meeting the demands of an increasingly multicultural and interconnected society, particularly due to the need to base it on historically situated social practices through critical and reflective approaches. In this context, this study aims to identify how the Federal Institute of Science and Technology of Bahia (IFBA) approaches the English language teaching in the High School level Technical Courses in Computing, based on the analysis of its official documents, in light of the concepts of multiliteracies and interculturality from a decolonial perspective. Furthermore, it discusses possible social and cultural engagement factors that may foster English teaching by a critical orientation. In this way, the theoretical framework is anchored in the theories of multiliteracies (Azevedo, 2021; Cope e Kalantzis, 2009; Cope, Kalantzis e Pinheiro, 2020; GNL, 2021; Lírio e Azzari, 2023; Rojo e Moura, 2019), discourse analysis (Gee, 2005, 2011), interculturality (Canclini, 2019; Candau, 2020; Freire, 1996; Street, 2007; Siqueira, 2021; Walsh, 2009, 2013, 2020) and decoloniality (Maldonado-Torres, 2007, 2019; Mignolo, 2005; Quijano, 2005; Santos, 2019). Methodologically, this thesis adopted a qualitative-interpretive research paradigm, which aimed to interpret data in light of social dynamics and meaning-making production within the researched context (Hatch e Yanow, 2003; Moita Lopes, 1994). Data were collected through documentary research (Cellard, 2008; Creswell, 2010; Flick, 2009), utilizing official sources that regulate English language teaching at IFBA, including the National Common Core Curriculum (BNCC), the Institutional Pedagogical Project (PPI) and the Course Pedagogical Plans (PPCs). Data analysis, supported by Discourse Analysis in a critical perspective, using the analytical dimensions proposed by Gee (2005, 2011), revealed that the documents predominantly conceive the English language teaching from a functionalist standpoint, aligned with hegemonic discourses. However, they also highlighted discursive positions that challenge these projections and point to possibilities for curricular transformation. Variations among PPCs indicate different levels of engagement with multiliteracies, interculturality, and decolonial perspectives. These findings suggest that, even in discourses marked by technical and instrumental rationalities, there are signs of openness to valuing the plurality of knowledge, identities, and cultures, as well as potential for problematizing power relations and including dissenting voices and counter-hegemonic perspectives. Thus, this thesis seeks to contribute to the discussions on English teaching and learning, focusing on educational practices that promote linguistic, discursive, social, and cultural engagement in inclusive, reflective, and critical ways.

Keywords: English language; Decoloniality; Multiliteracies; Interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de atuação do IFBA no Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões Analíticas de Gee (2005, 2024).....	88
Quadro 2 - Lista de cursos Técnico de Nível Médio Integrado ofertados pelo IFBA.....	100
Quadro 3 - Núcleos formativos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFBA.....	103
Quadro 4 - Documentos analisados na pesquisa.....	104
Quadro 5 - PPCs dos Cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio selecionados para a pesquisa.....	109
Quadro 6 - Descrição dos eixos analíticos.....	115
Quadro 7 - Resumo dos procedimentos metodológicos.....	117
Quadro 8 - Campo de análise da BNCC.....	119
Quadro 9 - Campo de análise do PPI do IFBA.....	128
Quadro 10 - Campo de análise do componente curricular de LI nos PPCs.....	134
Quadro 11 - Ementas dos componentes curriculares de LI nos PPCs.....	135
Quadro 12 - Objetivos dos componentes curriculares de Língua Inglesa nos PPCs.....	138
Quadro 13 - Habilidades dos componentes curriculares de Língua Inglesa nos PPCs.....	145
Quadro 14 - Síntese Comparativa da Triangulação dos Documentos (BNCC, PPI, PPCs)....	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CONSUP	Conselho Superior do IFBA
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFBA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia
IFs	Instituições Federais de Ensino
ILF	Inglês como Língua Franca
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE INGLÊS SOB UM OLHAR DECOLONIAL ..	27
2.1. A(S) CULTURA(S) E SUAS REPRESENTAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS	40
2.2. PERSPECTIVAS CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE LÍNGUAS	48
2.2.1. Papéis sociais no ensino intercultural de inglês: desafios e perspectivas decoloniais para alunos, professores e escola	54
3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO PRÁTICA SOCIAL: INTERFACES ENTRE OS MULTILETRAMENTOS E O DISCURSO	61
3.1 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	63
3.2 MODOS DECOLONIAIS MULTILETRADOS: UM HORIZONTE EM CONSTRUÇÃO... ..	69
3.3 A ARTICULAÇÃO ENTRE OS MULTILETRAMENTOS E A ANÁLISE DO DISCURSO	78
3.3.1 A Análise do Discurso na linha crítica de James Paul Gee	81
4. PERCURSOS METODOLÓGICOS	91
4.1. A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA E O MÉTODO DOCUMENTAL	91
4.2. O CENÁRIO DA PESQUISA: UM PANORAMA DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA)	95
4.2.1. O Ensino Médio Integrado no IFBA	99
4.2.1.1. O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFBA	102
4.3. O <i>CORPUS</i> E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	104
4.3.1 Procedimentos para análise	113
5. MULTILETRAMENTOS E INTERCULTURALIDADE SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFBA: ANÁLISE DOS DADOS	118
5.1. A BNCC de LI: “Que inglês é esse que ensinamos na escola?”	118
5.2. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFBA – PPI: A educação é dinâmica e histórica	128
5.3. PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFBA: O componente curricular de Língua Inglesa.....	134
5.4. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS: UM OLHAR INTEGRADO ÀS PROPOSTAS CURRICULARES	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	167

1. INTRODUÇÃO

[...] a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história.

Kilomba, 2019, p.28.

Nos parágrafos iniciais desta seção, faço uso da primeira pessoa verbal para relatar uma experiência pessoal, que culminou com o interesse em realizar este estudo. Esta escolha representa um posicionamento político e um gesto decolonial, conforme nos lembra Kilomba (2019) na epígrafe desta seção, ao afirmar o poder de narrar e escrever a própria realidade, como forma de subverter práticas de silenciamento, historicamente impostas, sobretudo às mulheres. Inspirada por essa perspectiva, assumo o papel de narradora e autora da minha trajetória docente e acadêmica, e busco questionar discursos e práticas colonialistas, etnocêntricas e racializantes ainda presentes no ensino de língua inglesa em contextos marcados pela colonialidade, como o Brasil. Enquanto professora de língua inglesa¹ (LI) da rede pública, compreendo que também faz parte do meu trabalho refletir criticamente sobre o contexto sócio-cultural, político e histórico onde atuo, além das minhas práticas pedagógicas e das que me cercam.

Desse modo, a presente tese tem como origem um conjunto de indagações sobre o ensino de LI no ambiente educacional no qual atualmente estou inserida, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia² (IFBA), com foco nos discursos dos documentos oficiais que regem o ensino dessa língua na Instituição. Essa inquietação surge da minha vivência como docente, que, ao assumir o papel de professora-pesquisadora, reconhece a importância de articular a prática pedagógica à reflexão crítica e à produção de conhecimento.

É importante lembrar, ainda que brevemente, os caminhos que me trouxeram até aqui. Fui aluna de escola pública durante toda minha formação acadêmica e considero essencial citar as instituições por onde passei: a primeira delas, uma escola da zona rural da comunidade de Santa Luzia na cidade de Dom Macedo Costa-Bahia; na sequência a Escola Municipal Edvaldo Brandão Correia, logo depois, o Grupo Escolar Dom Macedo Costa, o Colégio Estadual Eraldo Tinoco Melo, o Colégio Estadual Democrático Dr. Rômulo Almeida, a Universidade do Estado

¹ A expressão “Língua Inglesa”, doravante, será também representada pela sigla “LI”. Ao longo desta tese, ambas as formas — a expressão completa e a sigla — serão utilizadas de modo intercambiável.

² Instituição multicampi de educação técnica e tecnológica que faz parte da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Doravante, ao citá-la, irei adotar a sigla IFBA.

da Bahia (UNEB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, atualmente, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Essa trajetória na educação pública é a fonte do meu encorajamento para desenvolver este estudo.

A educação sempre teve um papel central em minha vida, influenciada em grande parte pela minha mãe, professora de Língua Portuguesa da rede pública. Desde criança, observando e admirando seu trabalho, desenvolvi um interesse profundo pela docência. A minha vontade de aprender inglês se manifestou precocemente, nutrida pela curiosidade em aprender a cantar as músicas que escutava no rádio do meu pai. Aos 12 anos, iniciei um curso de inglês em uma escola de idiomas e, ao concluir o curso aos 18 anos, fui convidada a dar aulas como estagiária nessa mesma escola. Assim que terminei o Ensino Médio, decidi que seria uma professora de inglês, ingressando na UNEB para cursar Letras com Habilitação em Língua Inglesa. Desde então, minha formação acadêmica e vida profissional têm sido dedicadas ao ensino e aprendizagem de inglês.

Dessa forma, a motivação por esta investigação surgiu da minha própria experiência, atuando como professora de língua inglesa há 16 anos, destes, os últimos nove anos como professora efetiva do IFBA. Durante esse período, tive a oportunidade de trabalhar em diversos contextos escolares, da rede pública e também da rede privada, além de experienciar diferentes práticas educacionais em diversos níveis de ensino, o que despertou em mim o desejo de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais justas e equitativas no ensino de língua inglesa.

Confesso que iniciei minha trajetória como professora de inglês buscando seguir o modelo da maioria dos docentes com quem estudei ao longo da vida. Até então, o bom ensino para mim era aquele com explicação clara do conteúdo e atividades coerentes com o que havia sido ensinado. Embora isso fosse válido até certo ponto, percebi que era insuficiente, pois o ensino LI não se limita à prática das quatro habilidades básicas, que é leitura, escuta, escrita e fala, expandidas para habilidades dialógicas de produção e compreensão oral (falar-ouvir), e de produção e compreensão escrita (ler-escrever), conforme aponta Onodera (2020).

A LI transita e dialoga em todos os espaços, dentro e fora da escola e, portanto, sua aprendizagem requer uma compreensão mais ampla dos fatores sociais, culturais, históricos e econômicos que não podem ser desvinculados do ensino e aprendizagem da língua. Era necessário ir além e buscar adentrar no universo dos alunos, tentando compreender suas temáticas de interesse, os conflitos que vivenciavam. E pensar em movimentos para trazer essas questões para o centro da disciplina, considerando também o uso das tecnologias e o acesso a Internet, em crescente medida.

Diante disso, torna-se cada vez mais necessário estabelecer uma verdadeira conexão entre o que é realizado em sala de aula de LI e o que acontece para além dos muros da escola, pois este deve ser também um espaço de oportunidades de construção de mecanismos de entendimento da realidade (Larsen-Freeman, 2003). Sabemos que a comunidade escolar brasileira tem se deparado com frequência com as diversidades de culturas, de gêneros, de raças, de línguas, de classes, de crenças e tantas outras, mas, ainda parece ter dificuldades em lidar com essas multiplicidades e reconhecer o potencial transformador que elas possuem. É fundamental conceber o ensino de LI como uma prática social e historicamente situada, que promova o desenvolvimento de campos de conhecimento discursivos e críticos, alinhados às realidades e necessidades dos estudantes. Dessa forma, postos o meu lugar de fala e relevância deste estudo para mim, a partir desse ponto a escrita desta tese será conduzida em terceira pessoa.

Reconhece-se que a LI tem servido às mais variadas interações, estabelecendo-se como um código linguístico internacional utilizado por pessoas do mundo inteiro que, como falantes de línguas diversas, precisam de uma língua comum para comunicarem-se. No entanto, sua difusão é resultado de processos históricos de dominação e opressão que sustentam seu *status* atual. A expansão colonial britânica e, posteriormente, o domínio político, militar, econômico e cultural dos Estados Unidos, foram fatores determinantes para a disseminação do inglês como língua de comunicação internacional (Crystal, 2003). Esse avanço ocorreu por meio de estratégias imperialistas que, ao longo dos séculos, submeteram territórios, povos e culturas impondo, dentre outras coisas, o imperialismo linguístico (Canagarajah, 1999; Pennycook, 1998; Rajagopalan, 2005).

A projeção e “aceitação” da LI pode ser observada em diversas esferas sociais. Tem-se como exemplo, o emprego da referida língua por pessoas do mundo inteiro para se comunicar diariamente e compartilhar informações, nas comunicações internacionais, na diplomacia, na política, nos negócios, no turismo, comércio, indústria e na Internet (O’Regan, 2014). Na área acadêmica, o inglês também está presente em universidades e escolas de vários lugares no mundo, inclusive tornou-se fundamental para a difusão das pesquisas científicas, já que a maioria dos artigos científicos são publicados em inglês ou, pelo menos, exigem um resumo em língua inglesa³.

Além disso, muitos dos filmes, músicas e livros produzidos em todo o mundo são em

³ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-07-28/em-95-dos-artigos-cientificos-ingles-cria-ditadura-da-lingua-apenas-1-esta-em-portugues-e-espanhol.html> Acesso em: 20 dez 2024.

inglês, ou traduzidos para o inglês, o que significa que a LI tem um papel significativo na disseminação da cultura global. Logo, o inglês mostra-se fundamental para a condução de inúmeras práticas das quais depende o desenvolvimento de uma sociedade. Jordão reforça este pressuposto quando afirma que

[...] dentre as práticas valorizadas em nossa sociedade está conhecer a língua inglesa. Mais do que simplesmente produzir estruturas dessa língua para a comunicação imediata de necessidades básicas (como “necessidade básica” entenda-se aqui inclusive comercializar produtos e obter lucro), saber inglês hoje pode significar incluir-se num processo privilegiado de engajamento com objetivos formativos amplos, com a interpolação de processos de representação e transformação das representações deles resultantes. Em outras palavras, aprender inglês pode levar à construção de novas formas de saber, novas formas de pensar o desenvolvimento nacional e global, novas formas de relacionar países e culturas [...] o inglês alarga as possibilidades de construção de sentidos para além dos limites das nações a que ele se liga quando se pensa em uma língua estrangeira, o que amplia sobremaneira os entrecruzamentos possíveis entre procedimentos interpretativos diferentes (Jordão, 2011, p. 222).

A partir das contribuições de Jordão (2011), compreende-se que a LI, além de sua função comunicativa, desempenha um papel crucial na constituição de sujeitos sociais e culturais. Assim, conhecer o idioma não apenas facilita a comunicação global nos diversos campos mencionados inicialmente, mas também pode promover uma maior compreensão intercultural ao permitir explorar e integrar uma variedade de perspectivas e conhecimentos por meio da língua.

No entanto, a LI ainda é frequentemente associada a países onde essa é a língua nomeada⁴, tais como Estados Unidos e Inglaterra, sendo ancorada no círculo interno⁵ como referencial normativo. Enquanto isso, os diferentes contextos culturais dos interlocutores fora desse eixo hegemônico, cujas identidades e atitudes não necessitam acomodar a cultura anglo-americana ou inglesa, permanecem subestimados (Jordão, 2014). Isto evidencia o campo de disputa de colonização linguística exercida pela LI, refletida nas assimetrias de poder, sobretudo em

⁴ Nesta pesquisa, optou-se pelo uso do termo *língua nomeada*, em vez de *língua oficial*, conforme propõem Yip e García (2018), com o objetivo de questionar a fixidez e a naturalização das fronteiras linguísticas. As autoras argumentam que tais divisões são construções sociopolíticas e históricas, e não categorias linguísticas naturais. Assim, uma língua não pertence intrinsecamente a uma nação ou comunidade específica, mas é nomeada e legitimada por processos de poder que regulam socialmente a sua circulação e uso.

⁵ Os círculos concêntricos de Kachru (1985) é uma classificação bastante utilizada para falar sobre a distribuição do inglês no mundo. O modelo divide os falantes de inglês em três círculos: (1) Círculo Interno refere àqueles países em que a língua inglesa é a primeira – e geralmente a única – língua nomeada, como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá; (2) Círculo Externo abrange os países que foram colonizados pelo círculo interno, como Índia, Nigéria e Filipinas; e (3) Círculo em expansão representa aqueles países que utilizam o inglês para fins comerciais e diplomáticos, como Brasil, China e Japão.

contextos interculturalmente sensíveis, onde este contato ocorre atravessado por estruturas históricas e sociopolíticas, que privilegiam determinadas culturas e marginalizam outras. Siqueira (2018, p. 101), afirma que a LI não denota uma língua neutra, despida de suas cargas culturais, políticas e ideológicas, pelo contrário, representa uma “[...] zona transcultural de disputa salutar de poder, altamente politizada e permeada por tensões e desafios constantes”.

Nesse sentido, no campo de ensino e aprendizagem de LI, em especial no âmbito da Linguística Aplicada (LA), com o objetivo abranger os falantes e diversos contextos, os quais essa língua é mobilizada, observa-se, o surgimento de variadas denominações. Tais terminologias refletem diferentes perspectivas teóricas, tais como: Inglês como Segunda Língua (ISL), Inglês como Língua Estrangeira (ILE), Inglês como Língua Adicional (ILA), Inglês como Língua Global (ILG), Inglês como Língua Internacional (ILI), Ingleses Mundiais (IMs), Inglês como Língua Franca (ILF), entre outras (Jordão, 2014). Essas perspectivas, apesar de divergentes em suas abordagens, têm enriquecido o debate sobre modos de circulação, apropriação e ressignificação da LI em diferentes esferas da vida social. Na realidade, essa condição da LI tem demonstrado que a discussão sobre os seus significados deve ser, necessariamente, diversificada, devido a ampla gama de suas manifestações em diferentes contextos, uma vez que não é possível abordar essa língua em sua totalidade (Gimenez *et al.*, 2015).

No que diz respeito à perspectiva desta investigação, a compreensão de ILF foi adotada, entre outros aspectos, por considerar a “[...] necessidade de modificar as relações de poder entre os donos da língua inglesa (seus falantes “nativos”)⁶ e os seus usuários de vários países que não aqueles em que esta língua é usada como primeira língua”. (Jordão, 2014, p.19). Trata-se de um modo de entender qual é o lugar que a LI ocupa em termos de falantes de línguas outras, ou seja, para falantes os quais a língua nomeada não é a LI. Dessa forma, o ILF configura-se como um campo de estudos que questiona construtos que territorializam e essencializam a LI, atribuindo sua posse a determinados grupos ou nações, além de ressaltar o caráter político do ensino dessa língua, que é constantemente apropriada e ressignificada por comunidades linguísticas, cada vez mais diversas (Siqueira, 2018).

A partir do ILF, evidencia-se o caráter fluido e dinâmico das interações em LI em diversos espaços sociais e, sobretudo, a tendência da língua ser utilizada em contextos multilíngues e

⁶ Assim como Jordão (2014), o termo "nativo" será utilizado entre aspas para evidenciar que essa terminologia carrega uma carga histórica vinculada à colonialidade e à hierarquização de línguas e culturas, impostas sobretudo por países como Estados Unidos e Inglaterra, onde o inglês é a língua nomeada, com o objetivo de legitimar apenas determinadas variedades de inglês em detrimento de outras formas igualmente legítimas de uso linguístico em outros países nos quais o inglês não é a língua nomeada.

multiculturais, nos quais é conhecida pelos falantes e está disponível como uma língua de contato a comunicação (Seidlhofer, 2011, Jenkins, 2015). Assume-se, também, que o ILF não é variante desvirtuada do inglês “nativo”, mas, sim, uma forma legítima e válida da língua, adaptada para atender às necessidades de comunicação global (Berns, 2011; Seidlhofer, 2011). Nessa linha de pensamento, Duboc e Siqueira definem o ILF como:

[...] uma função da língua inglesa, não uma variedade; o ILF questiona e desafia as normas hegemônicas dos falantes nativos, legitima a variação, pertence a todos aqueles que o utilizam em interações diárias, não está intrinsecamente ligado a uma cultura nacional e abrange tanto usuários nativos quanto não nativos das mais diversas origens linguísticas e culturais (Duboc e Siqueira 2020, p.241).

Com base nessa concepção, o Brasil tem se destacado na produção de estudos que aprofundam e expandem a ideia de ILF, incorporando um viés crítico e político ao debate sobre o ensino e a aprendizagem da língua no país. Esse movimento, denominado “ILF feito no Brasil” (Duboc e Siqueira, 2020), propõe discussões alinhadas ao pensamento decolonial, enfatizando questões como as assimetrias de poder, identidade, interculturalidade, colonialidade e translinguagem, aspectos frequentemente negligenciados pelo Norte Global (Duboc, 2023; Duboc e Siqueira, 2020; Jordão, 2019; Rosa e Duboc, 2022; Rosa, Duboc e Siqueira, 2023).

Dentro dessas perspectivas, que se alinham a diferentes realidades e ao contexto sócio-histórico contemporâneo, a LI é compreendida como um espaço discursivo, no qual os falantes de diferentes contextos culturais negociam sentidos (Duboc e Siqueira, 2020). O foco recai sobre a comunicação considerando a língua não como meio, mas como uma consequência, adaptável às necessidades daqueles que a utilizam (Siqueira, 2018). Isto desconstrói o ideário de um modelo de falante a ser alcançado e a noção de “propriedade do inglês”, priorizando as interações comunicativas reais entre membros de diferentes comunidades (Lopes e Baumgartner, 2019).

A desvinculação de modelos idealizados de falantes ajuda a desestabilizar uma complexa rede de crenças, ideias, posturas e princípios historicamente disseminados pelos Norte Global. Assim, sob a égide do empoderamento dos falantes, a LI pode ser vista como um fenômeno verdadeiramente intercultural que se materializa em espaços onde deve predominar o desejo de se explorar e aceitar diferenças na comunicação, relativizar valores e posturas, assim como desenvolver a habilidade de mediar o contato de diferentes grupos em práticas comunicativas (Siqueira, 2018).

Nesse entendimento, tal qual Siqueira (2018), Seidlhofer (2011) defende que a orientação

do ensino de inglês mude substancialmente, de correto para apropriado, de normas exclusivas de falantes idealizados para inclusão global e de maneiras igualitárias de falar, que também satisfaçam às necessidades locais. Além disso, para Seidlhofer (2011) as relações entre o local e o global precisam ser problematizadas em um processo educacional que se pretende crítico, o que reforça o grande desafio para as instituições de ensino e os professores de LI na atualidade, no sentido de compreenderem e articularem tais conceitos em seus programas e em suas práticas pedagógicas nas mais diferentes realidades.

A aprendizagem da LI, a partir de suas funções sociais e políticas, requer pensar em um ensino que desafie valores e ideologias coloniais, que tiveram como premissa a associação da língua ao estado-nação, a imitação de padrões de pronúncia e a valorização de determinadas culturas. Segundo Lopes e Baumgartner (2019) é fundamental o desenvolvimento de abordagens pedagógicas preocupadas em se contrapor a visões monolíticas e monológicas da língua, ou seja, um movimento de enfrentamento/ruptura em face de um discurso de língua que perpetue desigualdades. O ensino de LI volta-se para o empoderamento dos falantes como sujeitos multilíngues e críticos, dito de outra forma, a língua é tratada como instrumento de resistência, luta social, desejo, cultura, apropriação, identidade e novas formas de poder (Siqueira, 2018, p. 102).

No sistema educacional brasileiro, o inglês tem se destacado em universidades e Institutos de Pesquisa como língua de instrução e de divulgação científica, o que permite afirmar que o idioma pertence também ao Brasil. Além disso, a presença do inglês é reforçada por sua obrigatoriedade nos anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano) e no ensino médio (EM), sendo o ILF o principal norteador dessa área na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) no país. Conforme consta em Brasil (2018, p.241), “[...] o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca”. Esta afirmativa demonstra-nos que o conceito de língua franca se insere à proposta de ensino trazido pela BNCC, de maneira que a LI passa a ser vista, não mais como pertencente a um único país ou povo, mas, sim, de todos os falantes ao redor do mundo, com “[...] diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês ‘correto’ e a ser ensinado é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BNCC, 2018, p. 241).

Esse reconhecimento da LI como língua franca na BNCC⁷ traz implicações significativas

⁷ Como a BNCC integra o *corpus* desta investigação, a discussão referente a este documento encontra-se na Seção 5, onde foram analisados os documentos institucionais que orientam o ensino de língua inglesa no IFBA.

nos processos de ensino e aprendizagem no sistema educacional brasileiro. Em particular, requer a necessidade de rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que se reconhece que os falantes da língua inglesa já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua nomeada. Afloram-se também desafios importantes, como o de ensinar uma língua de alcance global, que não se encaixe em modelos pedagógicos únicos, assim como o lugar da cultura em tal contexto e o desenvolvimento da competência intercultural crítica (Siqueira, 2018). É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, elegendo-se novas prioridades. Ou seja, as pedagogias mais adequadas para cada realidade, com a inclusão de questões importantes e quase sempre ausentes relacionadas a temas como a cidadania, democracia, raça, solidariedade, tolerância, diferença, pós-colonialismo, hibridização, cosmopolitismo, multiculturalismo, entre outros. (Siqueira, 2018).

O estatuto da língua inglesa como ILF muda o contexto de sala de aula, sendo este o espaço ideal para a resistência à imposição de maneiras homogeneizantes do saber de maneira a elaborar sentidos e formação de subjetividades (Jordão, 2014). Desta forma, a LI desafia direta e indiretamente os agentes envolvidos nos processos de formação docente e escolar e se torna um convite para professor/pesquisador linguista aplicado a refletir sobre sua própria concepção do que seja a LI no mundo. Além de analisar que forma esta perspectiva implica em sua maneira de aprender e ensinar, a partir de uma tomada de consciência intercultural crítica. Isso significa dizer que esta medida estimula o educador a pensar diferente e a vislumbrar outras possibilidades, ampliando-se os sentidos para o ensino e aprendizado de inglês.

Diante do que foi dito até aqui, voltando estas discussões para o *locus* desta pesquisa, em relação à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da qual o IFBA faz parte, é importante destacar que ela vem passando por mudanças significativas desde 2008, a partir da transformação das Escolas Técnicas (os antigos CEFETs) em Institutos Federais (IFs). Essa reestruturação estabeleceu os IFs como espaços voltados para a construção social, com o objetivo de qualificar e educar sob uma perspectiva científica, ética e política. A proposta é que os estudantes compreendam a “[...] tecnologia como um produto social, inserido em relações de poder e moldado por contextos históricos e culturais específicos” (Brasil, 2008, p. 10). Dessa forma, é possível perceber que essa mudança caracteriza os IFs como espaços educacionais voltados para a formação crítica e intercultural dos estudantes, e não apenas com foco técnico/tecnológico, profissionalizante e mercadológico, perspectiva esta que, no ensino de línguas, reduz a língua inglesa a uma ferramenta instrumental.

Assim, frente ao significativo potencial que o inglês “ostenta” na atualidade,

consolidando-se como língua franca no cenário internacional — e, considerando o corrente processo de globalização em uma sociedade multicultural e interconectada pelas tecnologias digitais, especialmente pela internet, — torna-se crucial que estudantes de países periféricos, como o Brasil, possam compreender e produzir significados através de múltiplos modos de comunicação que circulam na sociedade por meio da LI, de maneira crítica e reflexiva. Essa necessidade torna-se ainda mais evidente diante dos diversos contextos em que o inglês se faz presente na vida dos estudantes do IFBA. No âmbito acadêmico, por exemplo, para o acesso a materiais de estudo, artigos científicos, participação em intercâmbios e realização de provas, como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; no campo profissional, para a comunicação em ambientes de trabalho com falantes de outras línguas, leitura de manuais técnicos e operação de *softwares*; e na esfera pessoal, para o consumo de mídias digitais, interações em redes sociais e acesso a conteúdos culturais, como filmes e músicas. É nesse contexto que a pesquisa foi inserida, tendo como questão central investigar de que maneira o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) projeta o ensino de língua inglesa nos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, a partir da análise de seus documentos oficiais, à luz dos conceitos de multiletramentos e interculturalidade, sob a perspectiva decolonial.

A justificativa de tal estudo amparou-se na necessidade de analisar como essas abordagens são representadas nos documentos analisados, a fim de compreender como a educação linguística é orientada no IFBA, especialmente em relação ao ensino da LI. Dessa forma, pressupôs-se que os Discursos predominantes, valorizados ou desprestigiados nos documentos oficiais que regem o ensino de LI no IFBA, podem influenciar diretamente as perspectivas de ensino e aprendizagem desta língua na instituição. Essa questão se relaciona com os modelos Discursivos⁸, propostos por Gee (2005, 2011), a partir do momento em que um modelo Discursivo validado condiciona as ações de um indivíduo ou de uma instituição. Apesar de esse modelo não prevalecer totalmente na atribuição de significados e na forma de agir no mundo, assim como sua existência e valorização na sociedade, não pode ser ignorado.

Destarte, considerando a importância de analisar os discursos dos documentos oficiais IFBA, optou-se pela Análise Discurso (AD) em uma perspectiva crítica, como base teórica e metodológica para a presente investigação. A AD, com o enfoque crítico, oferece uma

⁸ Embora existam correntes teóricas amplamente consolidadas na Análise do Discurso em perspectiva crítica, como a Análise do Discurso Francesa (ADF), com Pêcheux (1969) como um de seus principais representantes, e a Análise Crítica do Discurso (ACD) anglo-saxônica, com expoentes como Fairclough (1995, 2008), este estudo adota como base teórica os estudos de Gee (2005, 2011). A escolha por Gee justifica-se pelo fato de ele ser um dos signatários do Manifesto dos Multiletramentos (GNL, 2021), o que favorece uma articulação direta com os pressupostos desta pesquisa. O aprofundamento dessa escolha, bem como a discussão sobre os modelos discursivos conforme propostos por Gee (2005, 2011), encontra-se na Seção 3 deste trabalho.

abordagem centrada no discurso como prática social, ou seja, investiga como a língua é utilizada, não apenas para dizer coisas, mas, também, para fazer coisas nas arenas social, cultural e política, permitindo compreender como os atividades discursivas produzem e reproduzem práticas sociais, configuram identidades e modos de ser, além de estabelecerem relações de poder e ideologias (Gee, 2005, 2011).

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar os discursos dos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Inglesa nos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio nos IFBAs⁹. Quanto aos objetivos específicos, foram propostos os seguintes: i) Analisar de que forma os documentos institucionais — orientadores do ensino de língua inglesa nos cursos técnico de nível médio integrado do IFBA — mobilizam discursivamente os conceitos de multiletramentos e interculturalidade, e quais significados e representações são atribuídos a esses conceitos; ii) Examinar as concepções de língua, cultura e identidade presentes nos discursos institucionais que orientam o ensino de língua inglesa no IFBA; iii) Identificar possíveis fatores de engajamento social e cultural¹⁰ nos discursos dos documentos, que podem promover o ensino de língua inglesa no IFBA sob uma perspectiva decolonial.

Com base nesses objetivos, para a concretização dos propósitos deste estudo e, levando-se em consideração que este trabalho investigativo seguiu os princípios do paradigma qualitativo de pesquisa, foram estabelecidas três perguntas expostas a seguir: 1. Como os documentos analisados constroem e posicionam os conceitos de multiletramentos e interculturalidade no ensino de língua inglesa no IFBA? 2. Quais são as concepções de língua, cultura e identidades sociais construídas e valorizadas nos discursos sobre o ensino de inglês e como elas se relacionam? 3. Quais são as relações de poder e discursos presentes nos documentos institucionais do IFBA no ensino de língua inglesa sob uma perspectiva decolonial?

Para delinear o estado da arte desta pesquisa, foram realizadas buscas no *Google Acadêmico* e no banco de teses e dissertações da Capes, com o objetivo de identificar trabalhos publicados no período de 2014 a 2024. Utilizou-se como referência as palavras-chave desta

⁹ O termo "IFBAs" é utilizado nesta escrita para indicar o objetivo de contemplar a multicampia do IFBA e apresentar um panorama ampliado do contexto investigado. O *corpus* deste estudo inclui seis Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de cursos técnicos em Informática integrado ao Ensino Médio. O critério de escolha dos campi e dos cursos técnicos em Informática Integrado ao Ensino Médio está detalhado na Seção 4 deste trabalho.

¹⁰ Os fatores de engajamento social e cultural devem ser compreendidos como elementos que favorecem a construção de uma postura crítica e reflexiva frente às dinâmicas de poder no ensino e aprendizagem da língua inglesa, promovendo atitudes de respeito e valorização do outro, curiosidade, resistência às imposições hegemônicas nas interações multilíngues e interculturais.

pesquisa: Língua Inglesa, Decolonialidade, Multiletramentos e Interculturalidade. Diversos estudos foram encontrados, mas foram considerados apenas aqueles que investigam o ensino de LI no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, como os trabalhos de Arnt (2018)¹¹; Ramos (2016)¹²; Ribeiro (2023)¹³; Santos (2018)¹⁴; Santos (2019)¹⁵. Observou-se que estes estudos concentraram-se nas concepções dos professores e alunos, por meio de pesquisas etnográficas, autoetnográficas e estudos de caso. Quando presentes, as análises documentais visavam comparar os discursos desses participantes com os documentos institucionais. Por sua vez, esta pesquisa propôs outra contribuição, ao realizar uma análise crítica discursiva dos documentos institucionais que orientam o ensino de LI em diferentes *campi* do IFBA. Tal análise pode oferecer um panorama ampliado sobre as orientações institucionais para o ensino de LI no instituto, ampliando o debate sobre os significados e as representações atribuídos ao ensino de LI em uma instituição pública brasileira na contemporaneidade.

Feita a exposição introdutória sobre os caminhos percorridos na concepção deste trabalho, incluindo a delimitação da temática, a questão de pesquisa, a justificativa, os objetivos, as perguntas orientadoras e o estado da arte, este documento de tese está estruturado em seis seções, além das considerações finais, referências e anexos. A partir daqui será apresentada a organização das demais seções que compõem esta pesquisa.

Na segunda seção, intitulada “Interculturalidade no ensino de inglês sob o olhar decolonial”, inicia-se a apresentação do referencial teórico da tese, abordando a interculturalidade no ensino de línguas e contextualizando a importância dos processos culturais que permeiam esse ensino. A partir de uma historicização do pensamento decolonial, discute-se as implicações do colonialismo e da colonialidade no ensino de línguas. A seção revisita as

¹¹ Tese intitulada: Representações da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado: implicações para uma pedagogia de multiletramentos. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16371?locale-attribute=en> Acesso em: 20 jan 2025.

¹² Dissertação intitulada: A disciplina inglês no ensino médio técnico integrado do IFBA: Um estudo de caso. Disponível em: https://ppglic.ufba.br/sites/ppglic.ufba.br/files/luis_carlos_ramos_dissertacao_a_disciplina_ingles.pdf Acesso em: 20 jan 2025.

¹³ Dissertação intitulada: Aprendizagem ativa de língua inglesa e sala de aula invertida: tecnologias digitais no ensino médio integrado. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37791> Acesso em: 21 jan 2025.

¹⁴ Tese intitulada: Reflexões e (res)significações do currículo de língua inglesa no ensino médio integrado do Instituto Federal de Brasília. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/84885948-e30a-438f-858d-aed90c80a31> Acesso em: 21 jan 2025.

¹⁵ Dissertação intitulada: A disciplina de língua inglesa no ensino médio integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/142?show=full> Acesso em: 22 jan 2025.

noções de cultura e as concepções de língua/linguagem nos principais métodos e abordagens de ensino de LI. Além disso, busca-se discutir os desdobramentos dessas noções para o ensino de LI sob uma perspectiva crítica, articulando as confluências entre a interculturalidade crítica e decolonialidade.

Dando continuidade à fundamentação teórica, a terceira seção, cujo título é “O ensino de língua inglesa como prática social: interfaces entre os multiletramentos e o discurso”, parte-se de uma contextualização teórica sobre multiletramentos e seus princípios, buscando-se tecer entrelaçamentos dessa teoria com perspectivas decoloniais para o ensino de línguas e com letramentos interculturais. Apresenta-se, igualmente, a articulação entre os multiletramentos e Análise do Discurso sob uma perspectiva crítica, com o intuito de fundamentar a discussão sobre a construção de sentidos, identidades e as relações de poder no ensino e na aprendizagem de línguas. O objetivo é explorar como essas teorias podem contribuir para práticas pedagógicas comprometidas com a desconstrução de perspectivas hegemônicas, a valorização de identidades plurais e a promoção de uma educação linguística crítica e inclusiva.

A quarta seção, denominada “Percurso Metodológicos”, descreve a pesquisa qualitativa interpretativista e sua importância no campo de estudos da LA. Dentre o leque das abordagens qualitativas de investigação, justifica-se a escolha do método documental para a realização deste estudo. Em seguida, descreve-se o contexto no qual a pesquisa foi realizada, o *corpus* e os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados. Também são detalhados os procedimentos para a análise dos dados, utilizando a AD, conforme as dimensões analíticas propostas por Gee (2005, 2011).

Finalmente, a última seção, intitulada “Uma análise crítica discursiva dos documentos institucionais que orientam o ensino de língua inglesa no IFBA”, complementa o estudo, retomando temas discutidos ao longo deste texto. À luz das teorias discutidas nas seções anteriores, os dados foram analisados para compreender como o Instituto Federal da Bahia (IFBA) projeta o ensino de língua inglesa e em que medida os documentos institucionais mobilizam os conceitos dos multiletramentos e interculturalidade sob a perspectiva decolonial.

Nas Considerações Finais, serão apresentadas uma breve análise da pesquisa, seu percurso e os resultados encontrados, revisitando os objetivos e as perguntas orientadoras, além da proposição de contribuições e sugestões para pesquisas futuras.

2. INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE INGLÊS SOB UM OLHAR DECOLONIAL

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu” ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu.

Freire, 1996, p.42.

A situação inerente ao ensino de línguas, especialmente no Brasil, demanda transformações, se considerados os processos culturais que a circundam. A compreensão da necessidade de romper com modelos homogeneizadores e monoculturais da educação escolar — além da construção de práticas educativas, que contemplem a diferença, o multiculturalismo e a interculturalidade — tem ganhado adeptos. Entretanto, constitui-se desafiadora, uma vez que não parte das Universidade, nem do contexto acadêmico a iniciativa pelo rompimento destes modelos, mas, sim, de lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas, que constituem o espaço de produção multicultural (Candau, 2013).

Esse cenário de pluralismo cultural e social torna-se ainda mais evidente na modernidade. Como observa Canclini (2019), as identidades são constantemente formadas por trocas, negociações e adaptações entre culturas distintas, num processo conhecido como hibridação cultural. Ao observar a formação das culturas, a partir da fusão de elementos distintos, muitas vezes oriundos de diferentes tradições e contextos históricos, Canclini percebe que neste entrecruzamento os modos de vida se mesclam. Donde o autor rejeita a ideia de que cada nação ou grupo possui uma cultura pura e estática. Isso se torna especialmente relevante nos cenários pós-coloniais, em que as culturas locais estão em diálogo constante, sob fortes influências, tanto coloniais, quanto globais.

O estudo de Canclini (2019) levanta questões epistemológicas e políticas, ligadas ao conceito de hibridação cultural, e que são pertinentes à discussão sobre o ensino de LI na contemporaneidade. Politicamente, o conceito de hibridação desafia o nacionalismo cultural e a imposição de uma língua como forma única de expressão. Canclini (2019) destaca a necessidade de reconhecer como legítimas as variações da língua inglesa em contextos socioculturais híbridos. Um exemplo destas variações ocorre em países africanos, caribenhos e latino-americanos, nos quais práticas linguísticas locais incorporam, transformam e ressignificam o inglês, desafiando o ideal de um “inglês padrão” associado ao Norte Global. Do ponto de vista epistemológico, a proposta de hibridação cultural também questiona dicotomias fixas como “inglês nativo” *versus* “inglês estrangeiro”. Assim como as culturas são construídas em processos de mistura, deslocamento e reinvenção, as línguas também são marcadas pela heterogeneidade e pela constante ressignificação.

As posições assumidas por Canclini (2019), refletem a importância do ensino da LI como um produto de processos históricos complexos, em que diferentes culturas se apropriam da língua e reconfiguram-na de acordo com suas necessidades e contextos. Desta forma, entender a hibridação cultural nesses processos de interseção possibilita desafiar o imperialismo cultural associado ao ensino de inglês, bem como refletir sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas.

Toma-se aqui como referência para esta discussão o pensamento decolonial, associado ao Grupo Modernidade/Colonialidade, formado no final da década de 1990 por intelectuais latino-americanos, como Quijano (2005), Mignolo (2005), Maldonado-Torres (2007) e Walsh (2009)¹. Estes autores discutem as assimetrias sociais e de poder, a partir da estrutura colonial do sistema-mundo. Trata-se de uma virada epistemológica, sobre e a partir da América Latina, que materializa-se como uma via teórica e prática para desconstruir padrões de opressão, silenciamento, apagamento e desumanização. Padrões estes impostos, historicamente, aos povos colonizados — em termos de epistemologias, raça, etnia, classe, gênero e sexualidade, entre outros aspectos — como uma alternativa a modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas (Mignolo, 2008).

Entende-se, na esteira dos autores decoloniais (Quijano, 2005; Mignolo 2005, Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2009) que o fim do colonialismo, com a inpedência formal

¹ O grupo Modernidade/Colonialidade é formado pelos seguintes intelectuais: Anibal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gomez, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Edgardo Lender, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura de Souza Santos e Zulma Palermo.

da colônias, não representou a ruptura com a matriz do poder colonial. Este foi reconfigurado para continuar exercendo domínio em diferentes âmbitos da vida dos povos colonizados sob o sistema da colonialidade. Maldonado Torres (2007) esclarece a diferença entre os termos “colonialismo” e “colonialidade” da seguinte maneira:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução nossa)².

Torna-se evidente que a antiga forma de colonização territorial e administrativa transformou-se em uma espécie de colonização política, econômica, ontológica e epistêmica em que o capitalismo neoliberal mantém as relações de exclusão de povos e culturas tratados como inferiores. A esse respeito, Quijano (2005) desenvolveu o conceito de colonialidade do poder, utilizado pelos demais intelectuais do Grupo Modernidade/Colonialidade para explicar a persistência das hierarquias sociais, culturais e políticas eurocêntricas que transcenderam o período colonial, tendo como um de seus eixos principais a ideia de raça. Nas palavras de Quijano:

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social

² Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.

universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Para Quijano (2005), a colonialidade do poder está estruturada pelo racismo como um sistema, que não apenas sustenta a supremacia racial branca em relação a outros grupos racialmente inferiorizados, mas também define os modos de produção e disseminação de conhecimentos, considerados válidos e valorizados. Isso acontece porque, segundo o autor, a partir do colonialismo europeu do séc. XVI a codificação das diferenças entre colonizadores e colonizados foi estruturada na ideia de raça, como instrumento de classificação e controle social. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como um elemento fundacional das relações de dominação que a conquista exigia.

Além disso, Quijano (2005) ressalta que a criação de categorias identitárias inferiores para os colonizados resultou de um processo em que a população mundial foi deliberadamente classificada pelos europeus em termos dicotômicos como: superior ou inferior, racional ou irracional, civilizada ou bárbara, moderna ou tradicional, humana ou sub-humana. Consoante Mignolo (2003), essa hierarquia de classificações é materializada pela chamada "diferença colonial", que estabelece uma divisão entre os seres humanos, tanto de forma ontológica quanto epistêmica. Ontologicamente, assume-se a existência de seres humanos inferiores; epistemicamente, presume-se que esses seres sejam limitados em termos de racionalidade e estética. O autor parte do conceito de colonialidade do poder para pensar a "diferença colonial", definida da seguinte forma:

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (Mignolo, 2003, p. 10).

Para o autor, a explicação da diferença colonial como um "espaço" não deve ser vista como uma mera sobreposição de histórias a serem superadas pelo progresso ou pelo imaginário do mundo moderno, mas como um local ativo de confrontação entre diferentes experiências de vida e de conhecimento. A colonialidade, portanto, não é um resquício do passado colonial,

mas, sim, um dos pilares estruturantes da modernidade. Como enfatiza Mignolo (2005, p. 75), “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada [...]”. Ou seja, a modernidade não pode ser compreendida sem sua contrapartida colonial, uma vez que os processos de exploração e dominação foram essenciais para a construção e manutenção do mundo capitalista moderno baseado em um sistema de poder que perpetua essas desigualdades ao valorizar o conhecimento ocidental em detrimento das formas de saber consideradas subalternas. Conforme afirma Quijano

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (Quijano, 2005, p. 122).

Considerando o que descreve Quijano (2005), a modernidade foi consolidada como um projeto hegemônico, no qual os europeus não apenas se posicionaram como os criadores e protagonistas exclusivos da "civilização moderna", mas também naturalizaram essa visão como norma universal. Assim, o conceito de colonialidade expandiu-se para além das relações de poder, incorporando novas dimensões, como a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. Essas dimensões aprofundam a crítica ao modo como a modernidade eurocentrada estruturou o mundo, política e economicamente e, igualmente, no plano das subjetividades e dos sistemas de conhecimento.

Como explica Maldonado-Torres (2007, p. 130), a colonialidade do saber diz respeito “[...] ao papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes de pensamento colonial.”³ Em outras palavras, a colonialidade do saber expressa-se pela negação ou invisibilização do conhecimento produzido pelos países marginalizados do Sul Global pelo Norte Global, que se considera superior, tanto racional quanto intelectualmente. Santos (2019) denomina essa assimetria na produção de conhecimento como "linha abissal", representando o Norte global como centro metropolitano e símbolo da ciência moderna,

³ [...] el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales.

enquanto o Sul é relegado à periferia, ignorância e misticismo. Assim, para Santos:

As epistemologias do Norte concebem o Norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido, seja qual for o local geográfico onde se produza esse conhecimento. Na mesma medida, o Sul, ou seja, aquilo que fica do ‘outro’ lado da linha, é entendido como sendo o reino da ignorância (Santos, 2019, p. 25).

Essa lógica abissal não apenas define o que é reconhecido como conhecimento legítimo, mas também traz implicações na forma como as pessoas são percebidas e posicionadas no mundo, a depender da sua localização no globo. Se por um lado a colonialidade do saber regula o que pode ser considerado conhecimento válido, por outro, seus efeitos vão além da esfera epistêmica, afetando a existência dos sujeitos subalternizados. Com base nisso, Maldonado-Torres (2008, p. 96) descreve o conceito de colonialidade do ser, definindo-o como o “[...] processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades”. Compreende-se que há um apagamento das histórias daqueles que foram colonizados mantendo apenas as do colonizador; assim, um indivíduo sofre com as imposições da colonialidade do ser e vive sobre silenciamento das suas vivências.

Nessa mesma linha, Walsh (2009) aponta que a colonialidade do ser é pensada como a negação de um estatuto humano a todos os povos colonizados e que este sistema implantou problemas reais em torno da liberdade do ser, assim como da história dos povos submetidos a uma violência epistêmica. Desta forma, a matriz do poder colonial conseguiu construir as suas hierarquias baseadas nas dimensões interrelacionadas da colonialidade do ser, do saber e do poder (Maldonado-Torres, 2007).

A emergência do pensamento decolonial marca um ponto de inflexão importante nas críticas às estruturas e relações de poder globalmente disseminadas pelo colonialismo. Como consequência, as discussões sobre outras formas de compreensão da história e das sociabilidades humanas, anteriormente marginalizadas sob os discursos da modernidade, convergiram em torno da proposta de uma perspectiva analítica decolonial, como descrito por Mignolo e Walsh, a seguir:

[...] a decolonialidade desmantela o domínio da modernidade/colonialidade; promove libertações no que diz respeito a pensar, ser, conhecer, compreender e viver; incentivam espaços de re-existência e constroem conexões entre regiões, territórios, lutas e povos. [...] As conceituações e práticas da decolonialidade são, portanto, múltiplas, contextuais e relacionais; não se restringem apenas aos povos que vivenciaram a diferença colonial, mas, de forma mais ampla, abrangem todos nós que lutamos nas bordas e fendas da modernidade/colonialidade para construir um mundo radicalmente distinto. A

decolonialidade não é um novo paradigma ou modo de pensamento crítico. É um caminho, uma opção, uma perspectiva, uma análise, um projeto, uma prática e uma práxis (Mignolo; Walsh, 2018, p.04, tradução nossa)⁴.

O pensamento decolonial tal qual proposto por Mignolo e Walsh (2018) tem como propósito repensar a forma como as pessoas levam as suas vidas a partir de uma perspectiva crítica-reflexiva, que busca investigar os efeitos do colonialismo. Há também uma tentativa de ruptura com esses efeitos, na construção de novos modelos que considerem os diversos saberes, diversas vozes, identidades, maneiras de ser, bem como novas formas de se constituir e organizar a sociedade. Discutir a decolonialidade vai além de questionar o alcance dos centros hegemônicos na definição da geopolítica do poder, que coloca o Norte global como espaço privilegiado. Trata-se também, de problematizar a ênfase no conhecimento gerado nesses centros, assim como os estilos e metas de vida que eles promovem, como forma de enfrentar as assimetrias que ainda persistem nas diversas relações raciais, étnicas, econômicas, sexuais e epistêmicas, que seguem moldando as sociedades pós século XIX (Maldonado-Torres, 2019).

Um caso especial é a América Latina, que ocupa um lugar central no debate destes autores, não apenas como um território historicamente marcado pela imposição colonial, mas também como um espaço de resistência e produção de novos horizontes epistemológicos. Para Ballestrin (2013), pesquisadora brasileira e referência nos estudos sobre a decolonialidade, a relevância dessas discussões no âmbito do grupo Modernidade/Colonialidade se estrutura a partir dos seguintes pontos:

a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento (Ballestrin, 2013, p. 110).

⁴[...] decoloniality unravel modernity/coloniality's hold; engender liberations with respect to thinking, being, knowing, understanding, and living; encourage venues of re-existence, and build connections among regions, territories, struggles, and peoples. [...] The conceptualizations and actionings of decoloniality are therefore multiple, contextual, and relational; they are not only the purview of peoples who have lived the colonial difference but, more broadly, of all of us who struggle from and within modernity/coloniality's borders and cracks, to build a radically distinct world. Decoloniality is not a new paradigm or mode of critical thought. It is a way, option, standpoint, analytic, project, practice, and praxis.

A síntese de Ballestrin (2013) aponta para a necessidade da decolonialidade não apenas como um projeto teórico, mas como uma força política, que visa à insurgência dos povos historicamente subalternizados, como forma de se contrapor às tendências dominantes da perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. Em outros termos, compreende-se, a partir desses pontos, que o pensamento decolonial é crucial para impulsionar movimentos comprometidos em pensar com e não sobre esses sujeitos, problematizando os sistemas de controle, dominação e opressão estruturados pela lógica da colonialidade.

Walsh (2013) destaca a relevância das pedagogias decoloniais, que precisam ser construídas com base nas realidades e subjetividades dos povos colonizados, em direção a um rompimento das correntes coloniais e da descolonização das mentes. Essas pedagogias, segundo Walsh,

[...] orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões dos conceitos e práticas impostas e herdadas. E por outro lado, como o componente cêntrico e construtivo do decolonial mesmo, seu condutor; o que dá caminho e força aos processos de libertação e desprendimento, e o que conduz a situações de decolonização (Walsh, 2013, p. 64, tradução nossa)⁵.

Ampliando esse horizonte, Walsh (2020) ressalta que as pedagogias decoloniais também têm o papel de evidenciar as feridas coloniais e abrir espaço para outras narrativas, capazes de confrontar o sistema dominante. Essas aberturas, descritas pela autora como “gretas e fissuras”, representam posicionamentos políticos, epistêmicos, éticos e estratégicos que visam desestabilizar as relações de poder e fazer emergir as vozes silenciadas ao longo da história. É nesse entrecruzamento entre pedagogia e insurgência que a autora articula a pedagogia decolonial com a interculturalidade crítica, como forma de problematizar e desafiar a colonialidade/modernidade por meio de processos e práticas de intervenção que buscam construir outros modos de ser e estar no mundo. Segundo Walsh, a prática da interculturalidade crítica deve,

[...] considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais partindo de uma política e ética que foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e

⁵ [...] orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y, por otro lado, como el componente céntrico y constructivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que abre camino y da fuerza a los procesos de liberación y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de decolonización.

estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais (Walsh, 2009, p. 12, tradução nossa)⁶.

A autora insere, no cerne da interculturalidade crítica, a importância das pautas de insurgência, resistência e (re)existência epistêmica, epistemológica, política e social como parte das agendas daqueles que anseiam uma realidade mais justa, voltada para a transformação da estrutura sócio-histórica daqueles que sofrem com a colonialidade. Corroborando esse entendimento, Fleuri (2014, p. 94), afirma que a “[...] interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonializar [...]”, ou seja, a interculturalidade crítica aponta para um projeto necessariamente decolonial.

Sob tais lógicas, as pedagogias decoloniais são produzidas em estreita relação com o território onde os indivíduos estão situados e onde constroem a sua história, promovendo a afirmação de suas identidades. É nesse horizonte histórico e geopolítico que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e senso político, social, cultural e existencial, uma vez que a ação educativa encontra-se enraizada na própria vida das pessoas e, portanto, nas memórias parte de sua existência e ser (Walsh, 2013).

Essa articulação entre pedagogia e decolonialidade tem ganhado espaço em diferentes campos do conhecimento, incluindo a Linguística Aplicada e o ensino de Língua Inglesa. Desde o estabelecimento do grupo Modernidade/Colonialidade, os estudos decoloniais têm buscado alternativas que contemplem a diversidade de ontologias, epistemologias, culturas, línguas e identidades sociais. No ensino de línguas, essas reflexões são fundamentais para estimular um pensamento crítico, que revele as relações de poder desiguais presentes nos processos educacionais (Duboc e Siqueira, 2020).

Logo, ao considerar o ensino de LI a partir do Sul global, de uma maneira mais específica, com base em uma Linguística Aplicada Suleada⁷, surgem questões como: há valorização da

⁶ [...] considerar la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralicen, problematicen y desafien la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal, desde una política y ética que siempre mantiene como presente a las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos. Así alienta nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención intelectual que podrían incluir, entre otras, la revitalización, revalorización y aplicación de los saberes ancestrales.

⁷ Segundo Matos e Silva Júnior (2024) a Linguística Aplicada Suleada não se trata de uma vertente da LA, mas uma articulação de alternativas para uma educação linguística e uma agenda de pesquisa de ação desde/com as Vozes do Sul e preocupada em como suas ontoepistemologias produzem efeitos nos diversos contextos em que a linguagem é central, seja do ponto de vista epistemológico, evidenciando saberes produzidos e experienciados no Sul, às margens do que é convencionalizado como Norte /Centro, seja em seu caráter metodológico e em sua práxis, possibilitando caminhos outros de escuta sensível, de produção de materiais para ensino e pesquisa, de geração e compreensão de informações e de confluências de conhecimentos.

pluralidade de vozes, saberes e culturas que compõem os outros mundos possíveis do inglês, além do eixo hegemônico e sua matriz colonial de poder? As escolas e os professores recorrem a essas pluralidades e as consideram relevantes para o ensino da LI no mundo contemporâneo? Ou, ao contrário, assumem uma ideia de neutralidade no ensino do idioma? A esse respeito, Torquato (2024) destaca:

Falar uma língua nunca é falar com neutralidade ou com imparcialidade, razão pela qual um ensino de línguas que não se implica com as questões sociais e éticas da contemporaneidade é alienante porque destitui o sujeito de historicidade e de subjetividade [...] Aprender e falar uma língua e, nesse sentido, tomar uma posição (nem sempre consciente) do processo histórico da colonialidade (Torquato, 2024, p. 88).

Para Torquato (2024), uma das formas mais eficazes de ruptura com o projeto colonial é justamente a maneira como a linguagem é mobilizada, pois a colonialidade se sustenta da morte simbólica, psíquica e cultural, todas elas entrelaçadas, de algum modo, com a língua e a subjetividade. Logo, a forma como se relaciona com a linguagem em uso, seja nos processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar ou nas práticas cotidianas, carrega um peso significativo na manutenção ou ruptura das estruturas coloniais.

Pensar o ensino de línguas a partir de uma perspectiva decolonial e da interculturalidade, requer uma fundamentação em práticas sociais historicamente situadas, com viés crítico e reflexivo acerca do que se estuda (Street, 2007). Além disso, demanda que se promova o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, favorecendo a construção de um projeto comum. Uma espécie de proposta, na qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas, abrindo caminhos para uma educação mais plural e conectada com as realidades dos estudantes, com ênfase na criação de espaços de emancipação e transformação social (Candau, 2013).

Este pensamento conecta-se ao que foi dito por Freire (1996) na epígrafe escolhida para esta seção, quando este destaca a importância do reconhecimento do outro como parte essencial do processo educativo-crítico, no qual os educandos se percebem como sujeitos sociais e históricos em constante relação com o outro. Para Freire (1996), a compreensão de si mesmo como sujeito não exclui, mas pressupõe o reconhecimento do outro, pois é na relação com a alteridade que o “eu” se constitui de forma mais plena e consciente. Sob essa perspectiva, o ensino e a aprendizagem de línguas pode se tornar um espaço de encontro com a alteridade, sem que tal encontro resulte, no entanto, em uma comparação hierárquica entre línguas-culturas. Torquato (2024) reforça essa ideia ao apontar que, no ensino decolonial de línguas, o encontro com a alteridade não deve abrir espaço para o etnocentrismo, ainda que ele esteja

sempre à espreita, buscando privar o outro da humanidade. Esse risco tende a ocorrer, especialmente quando estão em jogo hierarquias, preconceitos e estereótipos que permeiam e influenciam a relação com o Outro.

Assim, a escola, vista como um ambiente de luta e transformação, deve relevar a valorização do contexto sócio-histórico, cultural e político dos alunos, com os quais professores precisam desenvolver uma visão crítica quanto aos fenômenos linguísticos que ultrapassem uma concepção normativa de ‘certo’ e ‘errado’. É necessário priorizar a compreensão da língua em uso, considerando seus diversos contextos de circulação, seus efeitos de sentido e suas dimensões sociais e discursivas, bem como refletir sobre as formas de linguagem mais apropriadas a cada situação comunicativa (Tinoco, 2008).

Para Street (2007), o ensino aos moldes ocidentais tende a mascarar as bases culturais e de classe social que sustentam a valorização de certas línguas, ou práticas linguísticas, em detrimento de outras. O autor critica essas abordagens dominantes que apresentam as línguas consideradas ‘padrão’ como naturalmente superiores, justificando sua hegemonia como resultado de um processo ‘natural’ de seleção do que é ‘melhor’, quando, na verdade, se trata de uma construção social que marginaliza outras línguas e formas de expressão.

A sala de aula de línguas pode oferecer um espaço de oportunidades para construção de mecanismos sobre o entendimento da realidade. Esta construção pode acontecer a partir do (re)conhecimento da própria cultura e da cultura do outro, do respeito às diferenças de ordens diversas, dentre elas as linguísticas. Igualmente, pode se apoiar na tolerância, na participação crítica na sociedade, bem como na promoção de uma comunicação responsável e culturalmente sensível entre as pessoas (Freire, 1996; Mendes, 2011). Soma-se a isso as questões culturais que não podem ser ignoradas, sob o risco de a escola, cada vez mais, se distanciar dos universos simbólicos, das mentalidades e inquietudes das crianças e jovens de hoje (Candau, 2013).

Considerando a inegável presença do inglês em diversas esferas sociais, como já mencionado na introdução deste trabalho e, recorrendo a Rajagopalan (2010, p. 21) pode-se afirmar que “[...] não se discute mais a hegemonia total e, de certa forma, assustadora, da língua inglesa no mundo em que vivemos”. Rosa, Duboc e Siqueira (2023, p. 3) corroboram com essa ideia ao chamar atenção para o fato de que, “[...] fomos abduzidos, enfeitiçados pelo inglês de tal maneira que ele adentra nosso cotidiano com tamanha frequência sem praticamente se submeter a qualquer estranhamento mais significativo”. Por isso, com base em uma perspectiva decolonial, esses autores consideram crucial refletir sobre as forças subjacentes que impulsionam essa expansão da língua, projetando-a globalmente.

Nesse sentido, é relevante recuperar como o inglês, historicamente, se tornou a língua

franca que conhecemos hoje. Crystal (2019) traça o percurso histórico que levou o inglês a ocupar esse lugar, resumindo essa conquista em dois pontos principais, a saber: o primeiro, com a extensão do poder colonial britânico, que teve seu ápice no final do século XIX; e o segundo, com a hegemonia econômica, militar e tecnológica dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, no século XX. A combinação desses dois períodos, mediante influência política e superioridade tecnológica desses países, concedeu ao inglês essa posição de privilégio em relação a outras línguas.

Kachru *et al.* (2009) identifica quatro diásporas da língua inglesa, sendo a primeira à expansão da língua dentro das próprias ilhas britânicas, abrangendo País de Gales, Escócia e Irlanda; a segunda com disseminação do inglês nas colônias na América do Norte (Estados Unidos) e Oceania (Austrália e Nova Zelândia); a terceira, aquela que transplantou a língua inglesa para novos contextos linguísticos, culturais e sociais, amparada na empreitada colonizadora do império britânico, como o leste, sudeste e sul da Ásia, a África Oriental e Ocidental e do Sul e o Caribe; e, finalmente, a quarta diáspora, contemporânea, relacionada à consolidação do inglês como língua franca global, difundindo-se por diversas partes do mundo e sendo abordada a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Observa-se que o “triunfo”⁸ internacional do inglês tem como base originária o resultado de séculos de exploração e opressão. Pennycook (1998) argumenta que o inglês é produto do colonialismo, uma vez que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa sempre estiveram quase que exclusivamente cercados de elementos que pudessem ecoar e manter em evidência as culturas hegemônicas. Em termos quantitativos, Crystal (2019) estima que o número total de falantes de língua inglesa no mundo ultrapassa dois bilhões, dos quais apenas cerca de 400 milhões seriam falantes “nativos” do círculo interno. No entanto, como bem ressaltado por Jenkins (2009), embora não seja possível alterar esse passado colonial, é muito mais produtivo olhar para novos horizontes e buscar identificar maneiras pelas quais a LI possa se tornar mais democrática interculturalmente, sob a custódia de todos os falantes que a usam para se comunicar, não importando quem são e onde estão essas pessoas.

Nesse contexto, é fundamental problematizar as relações entre poder, cultura e identidade em ambientes educacionais historicamente moldados por lógicas coloniais, como uma forma de questionar as hierarquias epistemológicas e culturais impostas pelo colonialismo, que ainda definem as dinâmicas globais (Mignolo, 2005; Walsh, 2013). A crítica e o enfrentamento à

⁸ O uso de aspas na palavra “triunfo” visa sublinhar que a disseminação da língua inglesa pelo mundo da língua inglesa ocorreu, em grande medida, à custa das línguas e culturas subjugadas.

colonialidade é, portanto, o ponto de partida para pensar o papel do inglês como uma língua franca, não apenas enquanto meio de comunicação global, mas como um possível espaço para o diálogo intercultural, que coadune com a valorização e/ou construção de outros campos de conhecimento. Nessa perspectiva, é necessário criar condições para que as vozes historicamente marginalizadas e os saberes subalternizados sejam reconhecidos e integrados ao processo de ensino e aprendizagem, promovendo, assim, uma educação mais plural e emancipatória (Torquato, 2024).

Como forma de se contrapor ao caráter imperialista e ideológico da expansão da língua inglesa, é possível, também, considerá-la como uma língua verdadeiramente mundial, no sentido de que o idioma se tornou um recurso utilizado cultural e socialmente por grupos diversos em todo o mundo. A ênfase em aspectos culturais, específicos de países que têm o inglês como língua nomeada, não atende às necessidades dos falantes que buscam utilizá-la como meio de comunicação global. Para Siqueira (2011, p. 109), ensinar e aprender inglês, sob a perspectiva decolonial, implica colorir as salas de aula com diversos sotaques oriundos de lugares distantes e esquecidos, trazendo as vozes dos guetos, das minorias, dos imigrantes com suas tradições culturais de diferentes continentes, como a África, Ásia e América, e até do interior das grandes metrópoles dos países hegemônicos de língua inglesa.

Situar essa questão no horizonte educacional significa remover o sentido da língua inglesa como propriedade dos anglos e concebê-la como uma língua que transcende as fronteiras geográficas e culturais de lugares como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, ou qualquer outra nação (Jenkins, 2007; Rajagopalan, 2014). Dessa forma, é preciso descolonizar esse idioma, com vistas a favorecer a formação de aprendizes críticos, autônomos e preparados para lidar com a diversidade linguística e demandas contemporâneas, as quais são consolidadas através da língua inglesa, exigindo desse modo, não somente uma língua desatrelada de suas origens, sobretudo as coloniais e imperiais, mas também uma língua que possibilite a comunicação entre culturas, que permita constituição identitária dos falantes em situações comunicativas (Anjos, 2016).

2.1. A(S) CULTURA(S) E SUAS REPRESENTAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Historicamente, os métodos e abordagens⁹ mais conhecidos mundialmente para o ensino de LI foram elaborados por países do Norte Global, compreendido aqui, como uma configuração geopolítica, que envolve locais pertencentes a centros hegemônicos ou a eles alinhados, e que operam na construção de hierarquias calcadas na colonialidade do ser, saber e poder (Maldonado-Torres, 2019). De forma semelhante, a maioria dos materiais de ensino de LI foram produzidos por editoras que também estão situadas nesse eixo e reproduzem, ao longo da história, discursos com representações hegemônicas e padrões etnocêntricos (Scheyerl, 2012). Essa influência do Norte Global sobre o campo da educação linguística é problematizada por Kumaravadivelu (2016) que evidencia:

As forças hegemônicas em nosso campo continuam ‘vivas e ativas’ por meio de vários aspectos da educação em língua inglesa: planos curriculares, elaboração de materiais, métodos de ensino, testes padronizados e formação de professores. No entanto, é principalmente por meio de métodos centrados no ‘centro’ e materiais produzidos pelo ‘centro’ que a marginalidade da maioria é gerida e mantida [...] O método é a área mais crucial e consequente onde as forças hegemônicas consideram necessário e benéfico exercer o maior controle, pois ele funciona como um princípio operacional que molda todos os outros aspectos da educação em língua: currículo, materiais, avaliação e formação. Não é por acaso que nossa profissão tem testemunhado o surgimento de um método após outro, saindo das universidades ocidentais e das editoras ocidentais para se espalhar pelo mundo (Kumaravadivelu, 2016, p. 72, tradução nossa)¹⁰.

Kumaravadivelu (2016) argumenta, ainda, que o estabelecimento de métodos, e a sua aplicação no ensino de línguas a partir do Norte Global, sedimentam um projeto de colonialidade devido ao caráter universalizante que eles enunciam, pois, quando engendrados,

⁹ Nesta pesquisa, os termos método e abordagem serão utilizados de forma intercambiável para se referir a diferentes concepções e práticas de ensino de línguas. Embora, em alguns estudos, esses termos apresentem distinções teóricas, como a definição de método enquanto um conjunto sistemático de procedimentos e abordagem enquanto uma visão mais ampla sobre ensino e aprendizagem (Richards e Rodgers, 2014), neste trabalho, a diferenciação entre eles não é central para a análise. Assim, optou-se por uma utilização flexível dos termos, priorizando a discussão crítica sobre os princípios e implicações pedagógicas das diferentes formas de ensino da língua inglesa.

¹⁰ The hegemonic forces in our field keep themselves “alive and kicking” through various aspects of English language education: plans, materials design, teaching methods, standardized tests, and teacher preparation. But it is primarily through center-based methods and center-produced materials that the marginality of the majority is managed and maintained. They are the engine that propels the hegemonic power structure. Method is the most crucial and consequential area where hegemonic forces find it necessary and beneficial to exercise the greatest control, because method functions as an operating principle shaping all other aspects of language education: curriculum, materials, testing, and training.

se destinam a serem aplicáveis nos mais diversos contextos, independentemente dos diferentes perfis culturais e sociais dos alunos, e da diversidade encontrada nas salas de aula ao redor do mundo. Além disso, por não considerarem as idiossincrasias que os marcam, acabam por produzir marginalidade, uma vez que não contemplam elementos expressivos dos povos submetidos ao colonialismo (Kumaravadivelu, 2016).

Mignolo (2003) complementa essa crítica ao afirmar que os modelos teóricos para o estudo das línguas se formaram em cumplicidade com a expansão colonial, ancorados na visão da modernidade/colonialidade, a partir do conhecimento linguístico oriundo de uma episteme única, que se materializa na dominação cultural de um povo sobre outro. Dessa maneira, e conforme Canagarajah, (2013), o ensino de LI, quando pautado nos métodos elaborados nos centros monopolistas, destinados à exportação para os países periféricos e/ou marginalizadas como maiores consumidores, tende a reproduzir lógicas/padrões coloniais que silenciam outras formas de conhecimento e representação cultural. A ausência de perspectivas locais e a imposição de modelos universais contribuem para a manutenção de uma estrutura epistemológica excludente, que reforça a centralidade do Norte Global na produção e validação dos saberes.

Cada método de ensino desenvolvido ao longo da história se baseia em pressupostos específicos sobre a natureza da língua e do processo de ensino e aprendizagem, o que envolve, inevitavelmente, a maneira como a cultura é concebida e integrada a essas propostas. Assim, dependendo das concepções que orientam essas abordagens metodológicas, o ensino de línguas pode operar tanto como instrumento de silenciamento e dominação cultural quanto como meio de valorização das identidades e das experiências socioculturais dos falantes de uma língua. Nesse sentido, reforça-se que é fundamental compreender como a relação língua e cultura tem sido construída ao longo do tempo no ensino línguas, em especial no ensino de LI.

Até o século XIX, o ensino de línguas era centrado na tradução e no estudo da gramática, com pouca atenção às práticas sociais. Nos métodos tradicionais, como o Método Gramática-Tradução (*Grammar Translation Method*), a língua era concebida como um conjunto fixo de regras gramaticais e vocabulário a ser memorizado e reproduzido. Essa visão estruturalista da língua, influenciada pela linguística tradicional, sustenta-se na ideia de que aprender uma língua é essencialmente aprender suas regras morfológicas e sintáticas, e aplicá-las corretamente (Richards & Rodgers, 2014).

No que diz respeito à cultura, conforme descreve Larsen-Freeman (2003), como o foco do Método Gramática-Tradução está no estudo de textos literários clássicos da língua de aprendizado, a cultura de referência também era a da referida língua. Segundo Leffa (2012), o

processo de aprendizagem deste método ocorre em três etapas: (a) memorização prévia de uma lista de palavras; (b) aprendizado das regras necessárias para combiná-las em frases; e (c) realização de exercícios de tradução e versão. Vale ressaltar que no Brasil estes princípios ainda são utilizados para o ensino língua inglesa nas escolas, sob a crença de que a escola deve ensinar LI apenas para fins de leitura e conhecimento gramatical, com diferença no foco, que não é mais em torno dos textos literários (Oliveira, 2014).

O Método Direto (*Direct Method*), também considerado um método tradicional, surgiu no final do século XIX como uma reação ao Método Gramática-Tradução, devido à ênfase dada à língua oral. Dessa forma, a língua de aprendizado é abordada diretamente, sem tradução para a língua materna do aprendiz, que deveria ser excluída da sala de aula. Nesse método, os alunos praticavam a fala cotidiana, e a cultura deixou de se restringir ao estudo de clássicos literários, passando a incluir o contexto geográfico, histórico e os costumes das comunidades falantes da língua-alvo (Larsen-Freeman, 2003). Em outras palavras, o Método Direto ao desconsiderar os conhecimentos linguísticos e repertórios comunicativos dos alunos, tende ao silenciamento suas línguas-culturas maternas.

Com os avanços tecnológicos, e o aumento do contato entre pessoas em todo o mundo, cresceu a necessidade de comunicação e interação social com pessoas de *backgrounds* culturais diversos, os métodos tradicionais clássicos já não atendiam tais demandas. Nesse contexto, durante a Segunda Guerra Mundial, surge o Método Audiolingual (*The Audio Lingual method*), desenvolvido nos Estados Unidos com o objetivo de ensinar a língua inglesa às tropas dos países aliados (Larsen-Freeman, 2003). Nesse método, o ensino de línguas é visto como um conjunto de hábitos adquiridos por meio de um processo mecânico de repetição na busca por um nível de proficiência semelhante ao de um falante “nativo”, o que reflete a hegemonia positivista do pensamento da época e a agenda político-ideológica do governo estadunidense (Oliveira, 2014).

Dessa forma, baseado no estruturalismo como teoria de ensino e no behaviorismo como teoria de aprendizagem (Skinner, 1957), o Método Audiolingual prioriza a prática exaustiva da oralidade, sob o argumento de que o aprendizado ocorre através da repetição e memorização e automatização de modelos, sendo os erros vistos como negativos. Nesse modelo, a cultura é associada a aspectos comportamentais, baseados nas normas sociais e padrões comunicativos dos falantes “nativos” da língua inglesa, a exemplo da descrição do “típico” café da manhã americano, frequentemente representado por alimentos como ovos, bacon, panquecas e cereais, elementos que evocam um estilo de vida padronizado e idealizado dos Estados Unidos. Sob essa matriz colonial de poder, a língua inglesa torna-se uma ferramenta de controle e padronização, uma vez que desestimula a agência dos aprendizes, ao limitar suas possibilidades

de troca e experimentação criativa da língua (Pennycook, 2017). Os falantes fora dos centros hegemônicos são colocados em posição de inferioridade, materializada pela dominação cultural.

A partir do Método Audiolingual, observa-se também a consolidação de uma indústria lucrativa de materiais didáticos, impulsionada pelo crescimento do uso desses materiais, comercializados em escala global (Scheyerl, 2012). Esse processo contribuiu para a disseminação das realidades culturais de países como os Estados Unidos e a Inglaterra como modelos desejáveis. Através dessa postura ideológica, os livros tentam passar uma ideia de diversidade cultural e tolerância às diferenças. Contudo, o que os materiais fazem é gerar uma falsa sensação de inclusão cultural, pois, conforme afirma Scheyerl,

[...] mesmo que materiais didáticos nessa perspectiva apresentem uma certa tolerância com a diversidade entre os povos, esta é tratada apenas como algo interessante, sendo o componente cultural, por um lado, expresso, por exemplo, através do folclore ou da culinária, visto como objeto de admiração e contemplação por parte dos alunos. [...] Apesar de tudo, o objetivo continua sendo a valorização da cultura euro-americana (Scheyerl, 2012, p. 43).

Além disso, Oliveira (2014) destaca que os textos, diálogos e atividades, frequentemente apresentados nesses livros, veiculam visões de mundo que desconsideram a realidade sociocultural dos aprendizes, reforçando estereótipos relacionados a estilo de vida, beleza, família, profissão, entre outros, como padrões a serem seguidos, ao mesmo tempo em que apagam epistemologias e formas de conhecimento locais. Esse apagamento leva o aluno a rejeitar sua própria identidade e a tentar substituí-la pela cultura e língua representadas no material didático. Como enfatiza Scheyerl (2012), o ensino de línguas, nessas condições, fomenta o desejo de “ser o outro”, impondo uma lógica de subjugação às normas sociais e ideológicas dominantes da língua estudada.

Após a guerra aqui referenciada, o audiolingualismo passou a ser contestado por estudos que refutam a tese behaviorista, especialmente a partir da mudança de paradigma na linguística impulsionada por Chomsky (1959). Chomsky em sua tese de competência linguística para a aquisição da linguagem, propõe que o ser humano nasce dotado de uma faculdade biológica da linguagem, ou seja, uma capacidade humana de gerar e entender uma infinidade de frases, incluindo aquelas nunca antes ouvidas. Para o autor, essa condição indica a existência de uma gramática internalizada, isto é, a linguagem é um fenômeno mental, e não apenas um conjunto de hábitos adquiridos por repetição, conforme era preconizado pelo audiolingualismo.

Nas décadas de 1970 e 1980, abordagens críticas e pós-estruturalistas questionaram a

noção de língua como um sistema fixo e enfatizaram seu caráter híbrido e em constante negociação. Sociolinguistas como Hymes (1972) e Halliday (1970) passaram a vislumbrar o ensino de línguas como uma prática discursiva, defendendo a ideia de que a linguagem não é um fenômeno individual, mas socialmente construído. Com base na perspectiva sociointeracionista, surge a Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*) cujo objetivo era desenvolver habilidades linguísticas, — compreensão oral, fala, leitura e escrita — que permitissem ao aprendiz compreender e expressar-se na língua estudada (Hymes, 1972).

Hymes (1972) argumentou que a competência linguística de Chomsky, embora importante, não era suficiente para explicar a habilidade de uma pessoa de se comunicar em situações reais. Com base nisso, o autor propôs o conceito de competência comunicativa como um modelo mais abrangente para englobar, não apenas o conhecimento da língua, mas também a capacidade de usá-la de maneira adequada em diferentes contextos sociais e culturais, combinando regras gramaticais e normas de uso. Assim, na perspectiva comunicativa, a cultura compreende um modo de agir coletivo através da linguagem, incluindo os aspectos sócio-linguísticos e sócio-culturais, em contraponto com as abordagens tradicionais, que veem o aluno de língua estrangeira como aquele que deve conhecer a cultura do outro, e entendê-la, para ter bom desempenho ao se comunicar nesta língua. Contudo, essa concepção comunicativa apresentava limitações, conforme descreve Gimenez:

Embora isto pudesse representar um avanço na visão anterior de cultura enquanto aprendizado sobre comportamentos (hábitos, costumes, comidas, vestuário) e produtos culturais (literatura, arte, música, artefatos), ainda assim o aprendiz é visto enquanto alguém que tem que fazer o movimento para “entender” e se comportar como o Outro. Deste modo, mesmo a abordagem comunicativa quando incorpora outros elementos a serem aprendidos, tais como rotinas conversacionais, gestos, e distância, ainda têm o falante nativo como norma fazendo com que o interlocutor tenha a obrigação de adequar-se para compreender e se fazer compreender (Gimenez, 2008, p. 110).

A esse respeito, Kumaravadivelu (2016), aponta que, apesar da Abordagem Comunicativa trazer o rótulo “comunicativo”, para declarar centralidade no contexto e na interação social, suas práticas discursivas permaneciam focadas no nativismo linguístico, seus estilos de aprendizagem, padrões comunicativos, crenças culturais e até mesmo no sotaque como a norma a ser aprendida e ensinada. A manutenção da ideia de que, para se comunicar adequadamente na língua-alvo era necessário olhar o mundo sob aspirações, desejos e interesses do falante “nativo”, acabou por reforçar estereótipos culturais sem questionar as concepções hegemônicas do inglês como língua de poder global.

Com os métodos comunicativos ainda no centro das atenções do ensino de línguas na década de 1990 e em um contexto de intensificação da globalização, a discussão sobre o inglês como sendo uma língua franca começa a ganhar força, fomentada pelo alcance transnacional e transcultural da língua (Seidlhofer, 2001). O debate sobre a nacionalidade da LI, o conceito de Estado-nação e as inter-relações entre língua, território e cultura levantou questões globais sobre a necessidade de se comunicar na LI em diversas comunidades onde é falada, bem como a importância de ter consciência da diversidade cultural e de saber como lidar com ela (Jenkins, 2000; Seidlhofer, 2001).

Nesse contexto, Kramsch (1993) propõe a Abordagem Intercultural (*Intercultural Approach*) a partir do estabelecimento de uma esfera de interculturalidade, por meio da criação de um “terceiro espaço” (*third place*) entre a cultura materna e a cultura-alvo, onde poderiam ser exploradas as diferenças e semelhanças entre diferentes línguas-culturas. Em outras palavras, enfatiza-se o ensino de cultura como diferença, reconhecendo que em cada cultura há uma variedade de fatores, relacionados a idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social. O objetivo dessa abordagem é desenvolver a competência comunicativa intercultural, como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que um indivíduo interaja com outros línguística e culturalmente de formas diversas (Byram, 2000). Na perspectiva delineada, segundo Gimenez

Um falante interculturalmente competente seria aquele que opera sua competência linguística e sua conscientização sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais e prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças. Os objetivos do ensino intercultural envolveriam a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura (Gimenez, 2008, p. 111).

Para Oliveira (2014), a abordagem intercultural não nega os princípios do ensino comunicativo, mas agrega a esses princípios uma preocupação com a dimensão cultural, como uma forma de ajudar os estudantes a se tornarem mais conscientes tanto de sua própria cultura quanto da cultura do outro. Embora represente um avanço em relação a Abordagem Comunicativa, ao deixar de colocar a ênfase no modelo do “falante nativo” para se dar mais importância ao “falante intercultural”, a proposta da abordagem intercultural de desenvolver uma “competência” para lidar com outras culturas pressupõe que as culturas são entidades estáveis e passíveis de serem aprendidas como um conjunto de habilidades previsíveis, voltadas à troca de informações. Kumaravadivelu (2008) aponta que essa formulação apresenta uma lacuna ao não abordar questões de poder e as tensões nas relações entre línguas e culturas

quando vista dentro de um modelo binário. Segundo o autor, essa perspectiva tende a apresentar as diferenças culturais como algo harmonioso, sem colocar em evidência as condições históricas e políticas que as produziram.

Cabe destacar que esse breve retrospecto dos principais métodos no ensino de línguas, não tem a pretensão de identificar o melhor método para o ensino de LI ou, como aponta Oliveira (2014) discutir a “morte e vida dos métodos”, mas sim, ressaltar a importância de um posicionamento crítico frente às agendas ideológicas subjacentes a esses métodos e suas teorias de ensino e aprendizagem. Assim, não se busca em um método uma solução universal. Coaduna-se aqui, consoante Kumaravadelu (2006), fundamentado na pedagogia crítica de Freire (1996), com o conceito de pós-método, como uma pedagogia que permite reestruturar a visão de língua/linguagem, empoderando os estudantes e professores para pensar sobre as condições sociais e históricas que contribuem para criar as formas culturais e o conhecimento que eles encontram em suas vidas.

Dessa forma, um ensino comprometido com a formação de um cidadão crítico, criativo e atuante, seja em contextos locais ou globais, deve partir da ideia de que o conhecimento precisa ser significativo para os alunos, sendo relevante para suas vidas dentro e fora da escola. Se por muito tempo priorizou-se um conjunto de conhecimentos homogêneos e distantes da realidade de muitos estudantes, agora enfrenta-se o desafio de acomodar a heterogeneidade, a subjetividade e a contextualização, buscando construir práticas educacionais mais inclusivas, democráticas e, conseqüentemente, mais relevantes para as demandas atuais. Assume-se, assim, que o inglês é um elemento crítico para a justiça social em diversas práticas culturais, incluindo aquelas que envolvem relações de poder ontológicas e epistemológicas desiguais promovidas pela colonialidade (Pardo, 2019). Caso contrário, corre-se o risco de perpetuar as influências do Norte global, e suas novas facetas de domínio cultural e político que podem recriar e/ou reforçar hierarquias neocoloniais de produção de conhecimento que favorecem perspectivas ocidentais em detrimento dos sistemas de saberes locais (Kumaravadelu, 2016).

A cultura no ensino de LI foi, por muito tempo, vista, e infelizmente ainda é, como algo que pode ser dissociado da língua, reduzida a descrição da alimentação, vestimentas e alguns costumes do “outro”, sem nenhum tipo de problematização sobre o que se estuda. Essa concepção é fruto de uma construção histórica que sustenta o imperialismo linguístico, ao camuflar questões sobre as identidades dos falantes e suas culturas, principalmente aqueles que foram colonizados. Por meio de práticas reprodutivas e imediatistas, cria-se um ambiente propício para a divulgação de culturas e valores vinculados à língua dominante, como o inglês (Rajagopalan, 2014). Para Bhabha (2013), a dominação política, econômica e militar, que estão

expostos os países da América latina, África e Oriente, são frutos deste pensamento histórico e hegemônico cultural, fundamentado na linguagem teórica da elite ocidental e imperialista neocolonial.

O Brasil, como parte do Sul Global, carrega profundas marcas de seu passado colonial, que moldaram suas estruturas sociais, culturais, econômicas e educacionais. No campo educacional, essas influências são evidentes, especialmente no ensino de línguas, em que muitas normativas, currículos, materiais e abordagens utilizadas ainda reproduzem perspectivas do Norte Global, com estereótipos e representações que negligenciam as realidades e a diversidade cultural local. Entretanto, é necessário destacar que o Brasil não apenas sofre imposições externas, mas também internas. A própria constituição do país revela um arcabouço cultural heterogêneo, resultante de múltiplas experiências históricas e do seu vasto campo geográfico.

Nesse sentido, é importante reconhecer que há também processos de subalternização dentro do território nacional, como se observa, por exemplo, na valorização das regiões Sul e Sudeste em detrimento das regiões Norte e Nordeste. Além disso, populações indígenas, povos quilombolas, comunidades ribeirinhas, pessoas negras, LGBTQIAPN¹¹, mulheres, pessoas com deficiência e demais grupos historicamente minorizados têm seus modos de vida, saberes, culturas e existências frequentemente invisibilizados ou inferiorizados pelas estruturas de poder. Essa hierarquização interna requer uma abordagem educacional que seja sensível às múltiplas vozes e experiências que compõem o Brasil, promovendo, assim, um ensino de línguas mais plural, crítico e situado.

O pensamento decolonial mostra-se fundamental para contestar discursos totalitários, uma vez que “[...] nega visões essencialistas de cultura, língua e conhecimento ao abraçar a heterogeneidade, a fluidez e a hibridéz” (Duboc e Siqueira, 2020, p. 234). No ensino de LI, esta perspectiva aponta caminhos para o reconhecimento das culturais locais, da promoção da justiça social por meio de práticas educacionais críticas e inclusivas, para ampliar as possibilidades de se agir discursivamente no mundo.

De fato, indivíduos e grupos de origens linguísticas e culturais diversas estão mais interconectados do que nunca usando o inglês como o meio mais comum de comunicação intercultural, seja virtual ou presencial. O inglês é a língua franca global, língua de contato entre multilíngues que não compartilham a mesma primeira língua (Jenkins, 2015; Seidlhofer, 2011), conforme já discutido na seção introdutória desta pesquisa. Essa realidade demanda uma

¹¹ A sigla LGBTQIAPN+ representa lésbicas (L), gays (G), bissexuais (B), transgêneros (T), queer (Q), intersexos (I), assexuais (A), pansexuais (P) e não binários (N), enquanto o "+" inclui outras identidades de gênero e orientações sexuais que não estão explicitamente mencionadas.

postura atenta e crítica sobre o ensino de uma língua cujo histórico privilegia o ensino de vocabulário, gramática e padrões culturais usando métodos “aceitos” convenientes para os valores ideológicos de quem os criou e os propagou.

Diante disso, no próximo tópico serão discutidas perspectivas culturais contemporâneas no ensino de línguas, que buscam promover a interculturalidade como um campo de disputas simbólicas, práticas sociais e produções de significados situados. Tais perspectivas se alinham a propostas educacionais mais inclusivas, representativas, sensíveis às desigualdades históricas e sociais, comprometidas com a valorização das identidades dos estudantes e, conseqüentemente, com a promoção de um ensino de línguas mais crítico, dialógico e transformador.

2.2. PERSPECTIVAS CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

A discussão sobre cultura circunscreve interesses divergentes principalmente, se partir do pressuposto de que toda definição de cultura é também construída culturalmente, e sua pluralidade contribui para a diversidade de paradigmas científicos (Hall, 2003). Dessa forma, não é uma tarefa fácil definir cultura(s) devido ao próprio emaranhado de definições e imprecisões de conceitos que cercam o termo ao longo de sua evolução no desenvolvimento das ciências sociais (Canclini, 2005; Hall, 2003; Mendes, 2015).

Conforme Almeida Filho (2002), cultura e língua são elementos que constituem o mesmo lugar. Pensar o ensino de línguas nessa vertente é reconhecer e também atentar-se para o caráter social, heterogêneo e dinâmico que possuem esses elementos (Street, 2007). Essas categorias são, portanto, lugares de posicionamento, de negociação e de transformação, moldados pela realidade dos indivíduos e pelas suas vivências e interações. Essa contextualização faz-se necessária para que se vislumbre um preparo dos estudantes nessa nova chave interpretativa de língua-cultura, de modo a atender às necessidades educacionais contemporâneas, como sugere Mendes (2015):

Mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta. Nesse sentido, a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar (Mendes 2015, p. 219).

A língua, portanto, não é concebida apenas como um objeto de ensino, mas como uma dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, cujo foco está nas relações dialógicas e no espaço de interação. Em face dessa potencial diversidade, é necessário abranger os processos sociais de significação, incluindo a produção, circulação e o consumo de sentidos na vida social (Canclini, 2005). Assim, não se percebe mais a cultura enquanto única, desessencializada e de forma maiúscula. “A Cultura”, como enfatizam Rojo e Moura (2012), remonta a uma categorização dicotômica comum ao ambiente escolar, a citar: culto/inculto ou civilização/barbárie. Percebe-se que ela não deve ser descrita com base em antagonismos ou categorias rigidamente definidas, pois é instável e moldada por demandas sociais.

Bhabha (2013) propõe uma compreensão da cultura, que leva em conta as multiplicidades de classe, gênero, raça e outros marcadores sociais, desafiando a noção de culturas fixas e estáveis. Para o autor, a cultura deve ser pensada levando em consideração as posições do sujeito, — além da raça e gênero, já referenciados, também geração, local institucional e orientação sexual — que emergem nos "entre-lugares" das diferenças culturais (Bhabha, 2013, p. 20). O entre-lugar, portanto, é um conceito que se caracteriza por ser fronteira, ou seja, ao mesmo tempo em que separa e limita, permite o contato e aproxima. Nos "entre-lugares" das interações culturais novos significados podem emergir, abrindo espaço para resistências e questionamentos às estruturas hegemônicas de poder, mas também podem revelar processos de dominação e desconforto, constituindo-se como espaços de tensão, conflitos e incertezas.

Deste modo, a diferença cultural pode ser vista como uma zona de negociação onde identidades são constantemente ressignificadas, enquanto a diversidade reflete a multiplicidade e fluidez das culturas, que se mesclam e transformam em processos de hibridização (Bhabha, 2013). No entanto, o não reconhecimento ou a negação dessa diferença, pode reproduzir e/ou fortalecer a colonialidade, mantendo estruturas desiguais de poder nessas relações. Dessa forma, Mendes (2015) busca iluminar o processo de compreensão de cultura com base em alguns princípios. Para a autora, a cultura

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas

constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo (Mendes, 2015, p. 217).

Seguindo esse raciocínio de Bhabha (2013) e Mendes (2015), é possível entender que as culturas se misturam e hibridizam como um fenômeno dinâmico, marcado por relações de poder, negociações identitárias e transformações constantes. Nesse contexto, a língua é um meio para a construção e transformação dos significados culturais. Assim, compreender como diferentes culturas coexistem, interagem e se influenciam permite lançar um olhar mais atento sobre a maneira como a diversidade é tratada em distintos espaços sociais, incluindo os educativos.

Com o uso cada vez mais frequente dos termos multicultural e intercultural, bem como suas derivações, tais como: multiculturalidade, multiculturalismo, interculturalidade e interculturalismo em diversas áreas do conhecimento, torna-se importante compreender essas abordagens à luz da configuração histórica do Brasil. O contexto histórico brasileiro, marcado pela violência das relações interétnicas e coloniais, principalmente no que diz respeito aos indígenas e afrodescendentes, ainda carrega as cicatrizes da escravização e da exclusão social desses grupos. Esse processo de marginalização e silenciamento histórico legitima a existência de uma cultura hegemônica (Candau, 2013).

Diante deste cenário, essa pesquisa situa as perspectivas inter e multicultural voltadas para ensino de línguas, a partir de teóricos que trabalham pela construção de uma epistemologia anti-hegemônica (Canclini, 2005; Candau, 2013; Mendes, 2015; Walsh, 2009, 2013, 2020). Vale dizer que, embora ocorra ainda a predominância de consciência de caráter homogeneizador e monocultural na escola, existe a compreensão de que há a necessidade de romper com este modelo e construir práticas educativas em que a questão da diversidade e do multiculturalismo se façam mais presentes (Candau, 2013).

O termo multiculturalidade tem caráter descritivo, referindo-se, normalmente, à existência de distintos grupos culturais que, na prática social e política, permanecem separados, divididos e opostos, o que pressupõe a coexistência de distintas culturas num mesmo espaço, sem que, necessariamente, se relacionem entre si (Walsh, 2005). No contexto educacional, observa-se a falta de espaço para debates e problematizações das condições sociais e culturais em que vivem, por exemplo, o indígena ou negro, e ainda a ausência de compreensão e/ou transformação de realidades, uma vez que, nessa perspectiva multicultural, não se vislumbra uma luta coletiva, nem a ideia de pertencimento.

Segundo Santos (2004), a primeira forma de multiculturalismo foi a colonial que, embora “reconhecendo” as culturas dos povos originários, as considerou inferiores e as submeteu, violentamente, ao domínio da cultura dominante suprimindo muitos traços culturais identitários, ou seja, um multiculturalismo legitimador do etnocentrismo europeu-ocidental e, conseqüentemente, do monoculturalismo. Para o autor, por estas razões, a cultura ocidental tornou-se universal e resumiu em si mesma tudo o que de melhor foi dito e pensado no mundo. Santos (2004) considera o multiculturalismo como um “conceito contestado” da seguinte forma:

A expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global. Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas de sentido emancipatório. O termo apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de cultura, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou um terreno explícito de lutas políticas (Santos, 2004, p. 26).

Nessa linha de pensamento, Santos (2004) defende um sentido emancipatório para o multiculturalismo, de caráter progressista, que procura colocar na mesma equação a tensão existente entre políticas de igualdade e políticas da diferença. O autor argumenta que a política de igualdade, historicamente centrada na luta contra as diferenciações de classe, negligenciou outras formas de discriminação, como aquelas baseadas em etnia, orientação sexual, gênero, idade, entre outras. A emergência de lutas contra essas formas de opressão trouxe à tona a necessidade de uma política da diferença, que reconheça e valorize a diversidade cultural. Assim, além do reconhecimento da diversidade entre diferentes culturas, é fundamental reconhecer a pluralidade existente dentro de cada uma delas, permitindo que haja resistência e a expressão dessas diferenças.

Para tratar das questões suscitadas pelo multiculturalismo, Candau (2013) distingue duas abordagens: uma descritiva e outra propositiva. Na perspectiva descritiva, o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais e as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Já a perspectiva propositiva entende o multiculturalismo, não simplesmente como um dado da realidade, mas, como uma maneira de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se, portanto, de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade.

A partir da perspectiva propositiva, Candau (2013) apresenta três abordagens para o

multiculturalismo: assimilacionista, a diferencialista e o multiculturalismo interativo, também denominado de interculturalidade. Para a autora, tanto a abordagem assimilacionista quanto a diferencialista são posições mais presentes em nossa sociedade e, de maneira geral, são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural. Entretanto, a terceira, o multiculturalismo interativo, acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2013).

Candau (2013), diferentemente de muitos autores, referencia a interculturalidade como uma das abordagens de multiculturalismo e enfatiza que essa perspectiva tem como base a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Além disso, se propõe a romper com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Dito de outra forma, endossa a percepção de o movimento cultural ser intenso e estar relacionado com a construção de identidades abertas. Soma-se a isso a assunção de diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um pólo ao outro, de forma que não se desvincule as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje, de modo particularmente conflitivo.

Desse modo, considerando que o multiculturalismo não problematiza, nem concede espaço para a reflexão e discussão das diferenças, optou-se por adotar neste estudo a perspectiva da interculturalidade. Nessa vertente, Canclini (2005) concebe a interculturalidade como confrontação e entrelaçamento daquilo que é resultante das relações e trocas dos grupos sociais. Para o autor, esse conceito reflete um mundo, no qual não apenas convivemos com outras pessoas, mas também interagimos diariamente. A interculturalidade, nesse sentido, propõe-se a ir além da simples coexistência de culturas, pois pode promover uma educação que questiona ativamente e intervém nas relações de poder e desigualdade.

Nesse viés, Walsh (2009) defende uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas a questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida. A interculturalidade crítica está pautada não apenas por lutas por transformações estruturais que envolvem questões de ordem política, social e cultural, mas, “[...] se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados[...].” (Walsh, 2009, p. 23); além de também se opor criticamente às práticas que naturalizam relações assimétricas de dominação, na medida em que não destacam as desigualdades e as diferenças. Assim, para compreender a interculturalidade em suas diversas dimensões, Walsh (2005) a descreve a partir dos seguintes aspectos:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (Walsh, 2005, p. 10, tradução nossa)¹².

A interculturalidade é, pois, vista não apenas como uma política de fortalecimento dos saberes tradicionais, mas também como articulação de convivência com a diferença entre os povos, pautada pelos princípios de respeito às alteridades, na perspectiva de construir um saber descolonizado que considere a heterogeneidade identitária entre as pessoas (Walsh, 2009). Dessa forma, ao traçar um diálogo com o pensamento de Freire e Fanon sobre (des) colonização e (des) humanização, Walsh (2009, p. 38) sugere o “re-existir e re-viver como processos de re-criação”, propondo uma pedagogia de cruzamento que possibilite um “pensar a partir de” e “pensar com”. Ou seja, pensar sobre a necessidade de assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação, bem como a realização de um projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade.

Segundo Siqueira (2021), a interculturalidade é caracterizada pela atitude crítica em relação às normas e valores aceitos, pelo aprimoramento da empatia com o Outro, pela reflexividade e pela capacidade de transformar a análise intercultural em ação. Numa perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais, as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir e desconstruir e construir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador (Mendes, 2015).

Essa proposta dialógica, que conecta membros de culturas diferentes, possibilitaria atitudes que desenvolvam sentimentos positivos em relação à diversidade étnica, cultural e linguística. A partir daí, tem-se a possibilidade de novas práticas e novos discursos. Para Mendes (2015) a prática intercultural no ensino de línguas se constitui em definir novos programas, conteúdos e materiais que podem contribuir para melhor aprendizagem, e, de modo

¹² Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia. • Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados. • Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad. • Una meta por alcanzar (Walsh, 2005, p. 10).

mais amplo, incluir na pedagogia a dimensão cultural que envolve o processo de ensino/aprendizagem, assim como o contato entre sujeitos e falantes de línguas, muitas vezes distintas.

Diferentemente das categorias conceituais produzidas pelos centros de poder do conhecimento, a interculturalidade não está enraizada em uma visão eurocêntrica, nem se submete aos padrões epistemológicos impostos pelo Norte Global (Mignolo, 2003). Por essa razão, pode ser vista como um conceito insurgente, que desafia estruturas de dominação e possibilita um verdadeiro diálogo entre diferentes matrizes epistemológicas.

Nisso reside não só um projeto de interculturalidade, mas também de decolonialidade, conceitos que, como destaca Walsh (2020), caminham lado a lado e por vezes se sobrepõem. Esse é, portanto, um projeto político que transcende a dimensão educativa, embora não possa prescindir dela, pois se volta à reconfiguração de modos de existência e de organização social. Assim, com base nas premissas de uma educação intercultural crítica, torna-se fundamental refletir sobre os papéis sociais desempenhados por alunos, professores e pela própria escola, especialmente diante dos desafios e das possibilidades de uma perspectiva decolonial no ensino de línguas.

2.2.1. Papéis sociais no ensino intercultural de inglês: desafios e perspectivas decoloniais para alunos, professores e escola

A educação pautada na interculturalidade, conforme discutido na seção anterior, é um vasto campo de desafios e possibilidades, especialmente no que se refere ao ensino de língua inglesa que, historicamente, tem servido como uma ferramenta de disseminação de valores culturais hegemônicos (Canagarajah, 2013; Pennycook, 2017). Desse modo, em um cenário de avanços dos estudos interculturais e decoloniais surge uma crescente demanda da ressignificação dos papéis sociais dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Como língua desnacionalizada e franca global, o inglês reflete as complexidades e necessidades de seus falantes globais, tornando a comunicação intercultural um elemento essencial para que indivíduos de diferentes contextos linguísticos e culturais possam se engajar em diversas interações globais (Siqueira, 2018).

Esse panorama reforça que a escola deve ser vista como um espaço de emancipação e crítica, onde os alunos se tornam sujeitos ativos na construção do conhecimento (Giroux, 2011). Da mesma forma, Freire (2011) já destacava a importância de uma educação dialógica, que considerasse as vivências e saberes dos alunos. O que vale dizer que a construção de um

processo educacional crítico e reflexivo está intimamente ligada ao repertório cultural, social, histórico, reforçando a cooperação entre escola e comunidade. Adota-se o processo de ensino enquanto espaço de vivências compartilhadas em busca de significados, produção de conhecimento e experimentação na ação; e, subjacente a ele, o processo de aprendizagem, que supõe a reconstrução do conhecimento advindo da vida cotidiana do indivíduo, anterior e paralelo à escola, atribuindo-lhe sentido, significado e intencionalidade (Sacristán e Pérez Gómez, 1998).

As questões que envolvem a educação da linguagem não são somente linguísticas, uma vez que os eventos linguísticos não existem sem os eventos culturais que, por sua vez, são mediados pelos falantes que agem sobre a língua. Assim, nas aulas de línguas é possível aprender outras coisas além, ou até mesmo no lugar, da língua (Domingo, 2015). Compreende-se, portanto, que as relações interculturais no campo de ensino e aprendizagem de línguas é uma dimensão integrante desse processo, que visa à prática consolidada em colaboração dos sujeitos envolvidos, contemplando gêneros textuais diversos, marcados por linguagens, também variadas, da esfera escolar, além da vivência dos alunos (Kleiman, 2006; Street, 2007).

Mendes (2015) argumenta que uma educação linguística de qualidade deve considerar que a língua não pode ser isolada da vida e das culturas que a abrigam. A língua não é só um instrumento de comunicação, mas um sistema de representação do pensamento e da visão de mundo. Como afirma Lima (2009, p. 184), “[...] ensinar uma língua é, sobretudo, ensinar sua realidade”. A escola, sob essa perspectiva, se configura como um ambiente democrático e uma espaço de resistência onde alunos e professores negociam e assumem papéis sociais diversos, preparando-se para uma atuação ativa e consciente na sociedade. Nesse sentido, a língua, compreendida como prática social, parte de um olhar interseccional que articula diferentes saberes e vozes, permitindo

[...] a participação plural de diversos grupos sociais, que muitas vezes são tomados como blocos individualizados, sem conexões identitárias. A interseccionalidade entre raça, etnia gênero, sexualidade, classe social, geração, religião e outras formas que geram opressões - como o capitalismo, patriarcado, o racismo, o capacitismo, a LGBTQIAPN+fobia¹³ - e, também um recurso teórico e metodológico que esses marcadores perpetuam sistemas hegemônicos de dominação e discriminação (Matos e Silva Júnior, 2024, p.195).

Diante dessa perspectiva, o professor deixa de ser a figura central, detentora do

¹³ LGBTQIAPN+fobia refere-se à discriminação, preconceito ou violência direcionados a pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+.

conhecimento, e assume o papel social de mediador intercultural (Rojo, 2013). Além disso, como sugere Giroux (2011), o professor deve incentivar e promover a construção de outras narrativas que ecoem a pluralidade de vozes e perspectivas presentes na sala de aula. Assim, o ensino de línguas, ao se pautar em uma abordagem crítica, direciona-se à construção de campos de conhecimento diversos, democráticos, acessíveis e anticoloniais, baseados no respeito mútuo e na aceitação das diferenças.

Giroux (1997) defende que a aproximação da escola-comunidade viabiliza a atuação dos alunos enquanto emancipados em sua realidade local, seja pesquisando-a ou propondo intervenções para modificá-la. A prática docente, pautada nessa relação, contempla tanto o conhecimento produzido no âmbito institucional de educação, quanto o oriundo da pluralidade de saberes, advindos da comunidade. Nessa direção, o desafio, como destaca Candau (2020), é criar processos que permitam o fortalecimento dos oprimidos e inferiorizados, para que se posicionem linguisticamente e descubram seu potencial, rompendo com narrativas coloniais e opressivas.

Há, portanto, necessidade de superação de práticas pedagógicas que reforcem a transmissão do conhecimento como algo transferível, delegando aos alunos a condição de passivos e não de cidadãos críticos e atuantes sociais (Verdum, 2013). Dessa forma, a interculturalidade configura-se como um elemento central neste processo de “reinventar a escola”, ao articular igualdade e diferença e construir sujeitos, saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento da democracia e a emancipação social (Candau, 2016, p. 10).

Contudo, a expressão intercultural, muitas vezes, é reduzida à visibilização de diversos grupos socioculturais, sem se questionar as relações de poder presentes nessas interações. Como bem aponta Walsh (2020), há o risco de reduzir a interculturalidade a pouco mais que um novo multiculturalismo, esvaziando-a de qualquer sentido crítico, político, epistêmico, ético, construtivo e transformador. Essa medida reforça as posições assimétricas entre grupos, assim como os processos de legitimação da inferiorização e estereótipos estigmatizantes em relação a diversos sujeitos sociais. Trazendo para a realidade do ensino de LI, isso pode ser evidenciado em situações nas quais estudantes possuem suas vivências pouco valorizadas e suas especificidades linguísticas, geralmente, desrespeitadas, ocultadas e negadas, com vistas à supremacia de uma norma linguística da LI considerada padrão, o tal inglês “nativo”.

Dessa forma, no que se refere aos recursos e procedimentos pedagógicos, ao tratar de questões culturais é fundamental considerar elementos que ampliem os horizontes dos alunos sem recair em juízos de valor. Isso implica a seleção de materiais e temas que incentivem uma compreensão crítica das representações culturais e históricas. Mota Pereira (2022), por sua vez,

destaca a importância da escolha de novos *frames*¹⁴ que ajudem a descolonizar imaginários historicamente construídos sobre povos subalternizados, a saber:

No tocante ao uso de *frames* nas aulas de língua inglesa, é imprescindível que sejam escolhidas temáticas que decolonizem imaginários negativos em torno de povos africanos, indígenas e outros grupos subalternizados, impressos por um período secular de silenciamentos impostos a esses povos. Esses silenciamentos enunciam um projeto para que esses sujeitos não existam em contextos de construção e disseminação de saberes e mesmo em outras cenas da vida. Afinal, o apagamento impresso sobre epistemes é um plano de invalidação de modos de viver, que pode ser estendido ao próprio direito de existência. Dessa e de outras evidências, resulta a necessidade de ensinar temáticas que descortinem imaginários mantidos sob a sombra de representações interessadas ou mesmo eclipsados pela ênfase naquelas que estão atreladas ao Norte Global” (Mota Pereira, 2022 p. 173).

A escolha dos *frames* no ensino de LI pode, portanto, perpetuar ou desafiar discursos coloniais. As abordagens tradicionais frequentemente operam dentro de *frames* que reforçam, por exemplo, a ideia do inglês como uma língua neutra e universal, a concepção do falante “nativo” como modelo ideal, e a noção de que aprender inglês é um caminho para o sucesso econômico e social. Esses *frames* sustentam hierarquias linguísticas e culturais, posicionando determinados falantes em uma condição de subalternidade e reforçando a supremacia de certas variedades do inglês em detrimento de outras.

Na contramão dessa lógica, uma perspectiva decolonial propõe a ressignificação dos conteúdos tradicionalmente abordados em sala de aula e legitimados por currículos e materiais didáticos que frequentemente silenciam formas de ser, saber e poder, marginalizadas pela colonialidade (Maldonado-Torres, 2007). Como defende Mota Pereira (2022), a adoção de novos *frames*, que promova a percepção crítica sobre preconceitos e estereótipos, abre caminhos para a construção de um ensino de língua inglesa que valorize a diversidade linguística e cultural de seus falantes.

Na mesma medida, como forma de desconstruir o pensamento abissal da colonização (Santos, 2019) e enfrentar as injustiças e desumanidades vivenciadas cotidianamente pelos estudantes, advoga-se por uma perspectiva decolonial no sistema de ensino, em que os estudantes sejam respeitados pelos seus conhecimentos, sua formação social, cultural e histórica; que sejam estimulados a se reconhecerem como sujeitos de luta, e, para além disso,

¹⁴ Mota Pereira (2022) utiliza o conceito de frames com base na concepção de Stibbe (2015), que os define como narrativas sobre determinadas áreas da vida, evocadas por palavras que funcionam como gatilhos que ativam camadas de sentido, ideologias e cosmovisões.

que tenham suas vozes ouvidas e respeitadas nos procesos educativos. Desse modo, em suas práticas, os professores de línguas não podem permitir que as culturas sejam apresentadas nas aulas de línguas como o exótico, o diferente e incomum, ou mesmo o convencional folclórico. Deve sim, serem discutidas com base nas realidades socioculturais dos alunos, como possibilidades de interpretações e de vivências no mundo. Estas medidas trazem à tona questões e diferenças culturais que são silenciadas nessas aulas, com vistas ao reconhecimento, à problematização e convivência delas no mesmo espaço. Cruz (2009), reforça esse papel social do professor ao afirmar que

A nossa função como professores é esclarecer para os nossos alunos até onde suas expectativas com a língua estrangeira poderão levá-los sem idealizações alienadas e sem enaltecer ufanismos ou exacerbar os prováveis complexos de inferioridade ou superioridade cultural. O confronto de línguas e culturas distintas, independente de quais sejam, hegemônicas ou não, pode ser um fator de crescimento humano[...] contribuir para a diminuição de preconceitos e resultar no respeito às diferenças e ampliar os nossos horizontes para um universo menos excludente (Cruz, 2009, p. 50).

No ensino de inglês isso significa dizer que os alunos devem ser incentivados a assumirem esse papel social, no qual não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também se tornam críticos das estruturas de poder que moldam as práticas culturais e linguísticas as quais estão inseridos. Não se pode esquecer que o ILF, como um meio de comunicação que coloca em contato pessoas de todas as partes do planeta, trouxe a tona diversas de suas características intrínsecas, como o hibridismo, diversidade de falantes e, sobretudo, a possibilidade de promover interações interculturais cada vez mais significativas.

De tal modo, uma prática intercultural crítica, conforme sugerido por Cruz (2009), demanda a afirmação da diferença nas formas de expressão linguística, concebidas como identidades plurais e não associada a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. A partir dessas reflexões iniciadas em contexto de sala de aula, Walsh (2013) afirma que os alunos podem começar, também, um movimento de reconstrução de seus padrões de vida, modos de pensar, saber, existir e viver.

Nessa perspectiva, o aluno é considerado um indivíduo que apresenta suas singularidades e identidades sociais, que precisam ser valorizadas no processo de ensino e aprendizagem, ocupando um papel central em relação à construção de sentidos. Igualmente, na formação do pensamento crítico, ou seja, perpassa a conscientização dos enraizamentos culturais, no que se refere a comunidades de fala, de vivências e também dos processos de negação e silenciamento de determinados pertencimentos socioculturais. Esta reconstrução requer um convite à

desconstrução de aspectos da dinâmica escolar naturalizados, que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças sociolinguísticas.

A cultura escolar dominante, moldada pelas características das elites hegemônicas, tendem a priorizar “[...] o comum, o uniforme, o homogêneo considerados como elementos constitutivos do universal. Nessa ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver” (Candau, 2011, p. 241). Em oposição a essa prática não reflexiva e excludente, deve-se pautar por uma educação comprometida com o reconhecimento das itinerâncias dos estudantes na escola, no trabalho, na política, na cultura e na sociedade da qual fazem parte. Atrelado a isso, é fundamental reconhecer também os itinerários de luta e as negações impostas por um sistema moderno-capitalista que historicamente ignora os sujeitos minorizados e o seu entorno, ou seja, a sua história, geografia, línguas e linguagens.

O ambiente escolar tende a ser, sob tal perspectiva linguística, um espaço democrático em que os alunos, juntamente com os professores, negociam e assumem papéis sociais diversificados, em práticas contextualizadas, vislumbrando uma formação para atuar em uma sociedade contemporânea e a se capacitarem para o ensino dessas práticas, conscientes das funções que elas desempenham, ou melhor, fazem desempenhar, estando longe de serem neutras, como sugere Siqueira:

[...] os processos de ensino e aprendizagem guiados por currículos, abordagens teóricas, métodos, procedimentos e técnicas serão totalmente eficazes quando decidirmos desvelar o que costuma ser invisível ou ocultado pela (falsa) premissa de que a sala de aula de línguas deve ser um espaço instrucional neutro, dissociado da realidade. Com essas premissas em mente, devemos abraçar práticas pedagógicas (de língua) fundamentadas nos princípios e pressupostos da interculturalidade (Siqueira, 2021, p. 65, tradução nossa)¹⁵.

Junte-se a isso, o posicionamento de Walsh (2020), quando esta afirma que em virtude de um desequilíbrio secular do predomínio de narrativas epistêmicas etnocêntricas, torna-se evidente a necessidade de trazer histórias outrora silenciadas para a cena acadêmica, escolar e para quaisquer espaços onde a educação existir. Ademais, em se tratando de ensino de línguas no contexto brasileiro, essa tarefa se mostra ainda mais necessária dada a urgência de se discutir subalternidades, afinal, conforme afirma (Mota Pereira, 2022, p. 181) “[...] em um país marcado por desigualdades sociais abissais, a educação é o único caminho para operar uma mudança

¹⁵ [...] teaching and learning processes guided by curricula, theoretical approaches, methods, procedures, and techniques will be fully effective when we decidedly unveil what is usually invisible or hidden by the (false) premise that the language classroom is to be taken as a neutral instructional venue detached from what happens in real life. It is then imbued with these assumptions that we shall embrace (language) pedagogical practices which feed on principles and premises of interculturality.

social efetiva e engajar mais pessoas na luta contra a opressão e formas de minoração da grandeza da vida em sua pluralidade”.

Partindo deste campo tensionado, o potencial da escola para influenciar tanto o desenvolvimento individual quanto às transformações sociais é significativo. Com uma ressalva de que esta Instituição não é a única responsável por reconhecer a diversidade cultural e promover a interculturalidade. Como espaço de formação crítica, a escola pode, sim, desafiar discursos hegemônicos, questionar desigualdades e fomentar o respeito à pluralidade. Ao desconstruir estereótipos, valorizar diferentes saberes e incentivar uma educação pautada na pesquisa, na ciência, no pensamento crítico, na diversidade e na colaboração, a escola se consolida como um ambiente que pratica o diálogo intercultural e a cidadania ativa, com o poder de fazer ecoar essas transformações para outros espaços sociais. Como diz Freire (1992), para haver luta e mudança é preciso continuar com a esperança, para que se possa pensar nas escolas, nos sistemas de ensino e na sociedade.

3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO PRÁTICA SOCIAL: INTERFACES ENTRE OS MULTILETRAMENTOS E O DISCURSO

A pedagogia é uma relação de ensino-aprendizado que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem que conduzam a uma participação social, plena e equitativa.

GNL, 2021, p.102.¹

Nas últimas décadas, observou-se uma evolução sem precedentes nas tecnologias digitais, que têm transformado as dinâmicas sociais, culturais e comunicativas, impactando os processos de produção e disseminação de informações. Nesse cenário, empresas como, *Google, Meta, Amazon, Apple e Microsoft*, as chamadas *big techs*, têm exercido uma influência hegemônica no mercado digital global, especialmente no que tange à forma como pessoas acessam, produzem e compartilham conteúdos multimodais² em plataformas como *YouTube, WhatsApp, Instagram, TikTok, Facebook* e outras mídias (Barwise e Watkins, 2018).

A ascensão da Inteligência Artificial (IA) amplia ainda mais essas transformações, reconfigurando práticas de letramento na sociedade contemporânea. Ferramentas como *Gemini* e *ChatGPT*, assistentes virtuais projetados para gerar textos, responder questões, auxiliar em pesquisas, programações e escrita, revelam rupturas nos modos tradicionais de produção e circulação da linguagem. Monte Mor (2023) observa que a crescente presença das tecnologias digitais contribui para um deslocamento nas concepções de leitura e escrita, promovendo autoria, criatividade e construção de sentidos em ambientes virtuais. Como pondera a autora:

Narrativas multimodais, multilíngues e translíngues passam a ter vida e ser apreciadas; fazer filmagens não mais limita aos especialistas; os que são vistos como leigos no assunto - professores e alunos – se permitem experimentar máquinas e aplicativos por meio de um celular e se tornam produtores de conteúdo para as suas próprias experiências acadêmicas e não acadêmicas. No universo virtual, imagens e obras de artes podem ser remixadas e ressignificadas. Identidades virtuais podem ser geradas, com corpo, face, movimentos e até “personalidade”. Não mais dominam as narrativas das

¹ O Grupo Nova Londres (GNL) é composto pelos seguintes pesquisadores: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, James Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

² A noção de conteúdos multimodais será aprofundada no próximo subtópico desta seção. De forma introdutória, entende-se por conteúdos multimodais aqueles cujos sentidos são construídos por meio da combinação de dois ou mais modos semióticos, como o visual, o auditivo, o gestual, o tátil e o verbal.

autoridades e dos vencedores; narrativas são criadas, recriadas, postadas, alteradas, permitindo, ao mesmo tempo resgatar identidades, culturas, ancestralidades e ter vida própria...podendo inclusive, sair do controle de seus criadores[...] (Monte Mor, 2023, p. 15).

Essas reflexões provocam um olhar mais atento sobre o potencial dessas práticas, especialmente no contexto educacional, onde estudantes, muitas vezes marginalizados por modelos hegemônicos de letramento, encontram na produção digital um espaço legítimo de expressão, autoria e resistência. A pergunta que surge, então, é: Como as práticas educacionais podem se adaptar a esse novo ecossistema linguístico, ampliando a percepção crítico-social e agência dos estudantes frente à uma espécie de avalanche informacional característica da era digital? Um dos desafios é evitar que isto aconteça dentro de uma lógica de controle e manipulação social, como evidenciado atualmente pelo controle algorítmico da visibilidade de conteúdos nas mídias sociais. Conforme afirmam Cassiani e Marchetto, (2024), esse tipo de controle tende a priorizar interesses comerciais e políticos, além de favorecer a disseminação de mensagens polarizadoras e conteúdos potencialmente perigosos, como discursos de ódio e incitação à violência.

Barwise e Watkins (2018), por sua vez, acreditam que, se por um lado as tecnologias digitais criaram maiores oportunidades, deram voz a grupos marginalizados, transformaram vidas e, em grande medida, facilitaram o cotidiano das pessoas, por outro lado, também introduziram inúmeros problemas. Entre eles, destacam-se a falta de acesso igualitário a esses recursos, sobretudo por parte das populações mais carentes e vulneráveis, além dos os desafios relacionados às *big techs*, que utilizam as bases de dados de seus usuários para extrair informações dentro de uma lógica de dominação do mercado³. Ou seja, essas empresas tomam decisões que afetam a sociedade, não apenas em níveis econômicos, mas também sociais, educacionais e políticos, sem estarem submetidas a qualquer tipo de governança. Trata-se, portanto, de um poder dominante que transcende as fronteiras dos países e a própria geopolítica, constituindo-se como uma força global, com capacidade de definir a agenda do mundo, monitorar conteúdos online e vigiar cidadãos.

Tal dinâmica reforça a ideia, já apontada por Walsh (2009), de que a colonialidade tem

³ Uma análise sobre os impactos sociais, políticos e psicológicos das redes sociais e das *big techs* pode ser vista no documentário *O Dilema das Redes* (2020), produzido pela *Netflix*. A obra apresenta essas questões a partir do ponto de vista de ex-funcionários de empresas como *Google*, *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*. Combinando entrevistas e dados alarmantes, o documentário revela como os algoritmos das plataformas digitais são programados para manipular comportamentos, coletar dados pessoais e manter os usuários engajados a qualquer custo, mesmo que isso implique na propagação de *fake news*, polarização política e impactos negativos à saúde mental, especialmente entre os jovens.

historicamente se reconfigurado para perpetuar processos de dominação e opressão. Couto e Paz (2025) capturam essa tensão ao descreverem as contradições vividas pela juventude na era digital, conforme pode-se verificar no posicionamento a seguir:

Os celulares sempre presentes em suas mãos, vendo e compartilhando as novidades das redes sociais, os vídeos engraçados do *Tik Tok*, os novos clipes lançados. O futuro chegou, mas com que sabor? Tudo muda, mas no fundo nada muda. As relações de poder são as mesmas, o trabalho sub-humano sem direitos garantidos continua o mesmo, a gravidez não planejada, a vida do crime por falta de oportunidades, a fome, a falta de uma educação de qualidade (Couto e Paz, 2025, p. 97).

Essa reflexão de Couto e Paz (2025) evidencia um paradoxo que atravessa as experiências juvenis no contexto digital; o acesso às tecnologias e às novas formas de interação e as estruturas de desigualdade continuam a se reproduzir de maneira perversa. É nesse cenário que se insere o debate sobre o ensino de línguas, particularmente o ensino de LI como uma língua franca, que precisa ir além de uma abordagem descolada da realidade sociocultural dos estudantes. Nesse sentido, torna-se pertinente explorar propostas pedagógicas que dialoguem com os pressupostos do ILF, valorizando a diversidade das formas de circulação e de significação do inglês enquanto língua em uso, reconhecendo as práticas multilíngues e que promovam reflexões sobre as implicações sociais, culturais e políticas do ensino e da aprendizagem da LI.

Dessa forma, a articulação entre as perspectivas dos multiletramentos, que se propõe abordar a variedade de produção de significados por meio de diferentes modos e em diferentes situações sociais e culturais (Cope e Kalantzis, 2009; GNL, 2021; Rojo e Moura, 2019), bem como a análise do discurso, sob uma perspectiva crítica (Gee, 2005, 2011; Fairclough, 1995, 2008), podem oferecer um aporte para compreender como se constroem sentidos, identidades e relações de poder no ensino de línguas. Assim, o objetivo desta seção é situar o ensino de LI no contexto das transformações tecnológicas, culturais e sociais atuais, discutindo como essas teorias podem contribuir para práticas pedagógicas comprometidas com a desconstrução de perspectivas hegemônicas, a valorização de identidades plurais e a promoção de uma educação linguística crítica e inclusiva.

3.1 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Historicamente, compreende-se por Letramento o resultado da ação de ensinar a aprender a ler e a escrever, entendendo a linguagem como prática social (Street, 2003). A prática, nessa

perspectiva, é um fenômeno social que não se enquadra apenas nas relações escolares, mas no engajamento dos indivíduos, na problematização de sua realidade e no seu posicionamento crítico, antes mesmo de aprender a ler e a escrever, como já alertava Freire (1996), pois são espaços de disputa e de relações de poder. Nesse sentido, e conforme nos mostra Soares (2012), as práticas de letramento possuem um papel social e, conseqüentemente, cultural, no que se refere a uma transformação sobre como viver, se relacionar, se inserir e se posicionar nos mais diversos contextos culturais.

Desse reconhecimento do caráter social e cultural do letramento, emerge a compreensão da pluralidade dessas práticas, o que levou ao uso do termo no plural, letramentos. Segundo Rojo e Moura,

[...] como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados circulantes”. Isso sublinha a natureza situada dos letramentos, que existem em um dado contexto, numa dada cultura, com seus participantes, sua linguagem e distribuição de poderes (Rojo e Moura, 2019, p. 18).

Com o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), sobretudo a partir da última década do século XX, essa pluralidade destacada pelas autoras tornou-se ainda mais evidente e complexa. O universo aberto pelas TDICs contribuiu para que novos gêneros discursivos surgissem e passassem a configurar uma necessidade de inclusão nas práticas sociais e escolares. Para Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), esses gêneros, pertencentes à mídia de massa, à multimídia e à hipermídia eletrônica, tornaram as comunicações multimodais, ao integrarem o textual ao visual, ao áudio, ao espacial, ao gestual, entre outras modos, alterando significativamente os processos de construção de significado, chamados de semiose, isto é, o uso de signos.

Atentos a esse fato, o Grupo Nova Londres (GNL) publicou, em 1996, o manifesto: *A Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais*⁴. O documento discute as implicações dessas mudanças para o campo educacional. A proposta do grupo parte do reconhecimento de que as sociedades vêm passando por intensas transformações nas esferas pública, privada e profissional, exigindo, portanto, novas abordagens pedagógicas, especialmente no ensino de línguas.

A pedagogia baseia-se em três eixos condutores: o “por que”, o “que”, e o “como”. Em relação ao “por que” o argumento central do GNL⁵ (2021, p. 101) é de que “[...] a multiplicidade

⁴ No original: *The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*.

⁵ No ano de 2021, quando se completaram 25 anos da publicação do Manifesto, a revista *Linguagem em Foco*, do

de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo exigem uma visão mais ampla de letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais centradas na língua”. Os autores propõem, assim, a ampliação da noção tradicional de letramento, entendida como ensino formal da leitura e da escrita, para abarcar a “ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade”, aspecto considerado central para a vida dos estudantes.

Dessa forma, para melhor captar a pluralidade de discursos, linguagens e mídias que circulam na sociedade, o GNL (2021) cunhou o termo multiletramentos. O emprego do prefixo *multi-* à já estabelecida ideia de letramentos serviu ao propósito de colocar em evidência práticas de linguagem com teor plural de língua e de modalidade. Nesse sentido, o prefixo *multi-* indica uma dupla ampliação: por um lado, refere-se à multiplicidade de linguagens e formas semióticas que compõem os textos, como imagens, sons, gestos, layouts e mídias digitais, caracterizando a multimodalidade; por outro, diz respeito à diversidade cultural e social das populações em trânsito, característica das sociedades globalizadas, representada pela multiculturalidade (GNL, 2021). A esse respeito, Rojo e Moura (2019) apontam que:

[...] é um conceito bifronte: aponta a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens em textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimentos, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (Rojo; Moura, 2019, p. 20).

Essa “explosão multiplicativa dos letramentos”, como destacam os autores, desloca o ensino de línguas de uma abordagem centrada na norma linguística e no texto escrito para uma perspectiva mais ampla, que integra múltiplas formas de significação. Ainda nas palavras de Rojo e Moura (2012, p. 8) o trabalho com base no multiletramentos “parte das culturas de referência do alunado, (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático”. Assim, ao reconhecer os multiletramentos como prática social culturalmente situada, essa pedagogia contribui para a construção de uma educação linguística crítica, que considera os diferentes repertórios dos estudantes e favorece o diálogo entre culturas e discursos diversos.

De acordo com o GNL (2021, p. 107), “[...] quando a proximidade entre a diversidade cultural e a linguística é um dos fatos-chave do nosso tempo, a própria natureza da

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), publicou a tradução do Manifesto em homenagem aos 25 anos de sua publicação, sendo esta utilizada como referência nesta pesquisa.

aprendizagem de línguas muda”. Essa constatação leva à necessidade da compreensão da pedagogia dos multiletramentos como um movimento educacional que propõe um ensino sensível à complexidade das práticas comunicativas requeridas pelas mudanças contemporâneas, reconhecendo e valorizando os diferentes saberes, identidades e modos de expressão.

Para os autores do manifesto, tais aspectos são fundamentais para pensar os “futuros sociais” dos estudantes, concebendo-os como participantes ativos na construção de seus próprios futuros. Nesse sentido, a aprendizagem é concebida como processo do fruto de interações colaborativas que demandam novas práticas de produção e análise crítica de textos, exigindo maior agência de estudantes e professores.

Para potencializar essa agência, o GNL (2021) propõe a noção de *design*⁶, na qual o eixo “o que” da pedagogia é fundamentado. Tal noção refere-se ao constante processo de organização e reorganização dos currículos escolares, provocando mudanças nas formas de aprendizado ao considerar as necessidades específicas dos alunos, que passam a ser vistos como *designers* ativos de significados. Nessa perspectiva, o processo de significação é dinâmico e se constitui a partir da inter-relação de três componentes: *design* disponível, *designing* e *redesigned*. Segundo o GNL (2021), o que subjaz o processo de *design* é a ideia de que o estudante deve reconhecer e usar os “*designs* disponíveis”, ou seja, usar os padrões de significados cultural e historicamente construídos, como base para a produção de novos sentidos. Cope, Kalantzis, e Pinheiro (2020) explicam:

Vivemos em mundo de *designs*: padrões de significados disponíveis para nós na forma de nossa herança cultural e ambiental, que se traduzem em convenções de linguagem, imagens, sons, gestos, toques e espaço. Ouvimos, vemos e sentimos esses *designs*, pois vivemos com eles desde que nascemos. Aprendemos a usá-los para criar significados para nós mesmos e para interagir com os outros (Cope, Kalantzis, e Pinheiro, 2020, p. 173).

Assim, o *designing* refere-se ao processo em que os alunos mobilizam os recursos de criação de significado disponíveis para construir sentidos de forma situada. Essa atividade é orientada pelos interesses de quem a realiza, sendo influenciado(a) por suas experiências

⁶ Neste trabalho, optou-se por seguir a tradução do manifesto GNL (2021) que manteve o termo *design* e seus equivalentes em língua inglesa. Os tradutores justificam essa escolha em nota de tradução, com base na compreensão de Pinheiro (2017), segundo a qual o termo comporta uma ambivalência por “englobar um sentido mais restrito, isto é, uma instanciação de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente, como também apresenta um sentido mais amplo, que se constitui por meio de um processo de retrabalho, que leva à sua própria ressignificação/transformação (Pinheiro, 2017, p. 12, apud GNL, 2021, p. 107)). Dessa forma, uma tradução poderia não contemplar, ou mesmo distorcer, a ambivalência que se pretende justamente evidenciar.

culturais, subjetividades e identidades. Envolve, portanto, a articulação de múltiplas modalidades, tais como: materiais, que refere-se a classe social, localidade e contexto familiar; simbólicas, que se relaciona à idade, raça, sexo e sexualidade; e corporais, por meio das quais os sujeitos constroem significados tanto no mundo quanto para o mundo (Cope, Kalantzis e Pinheiro, 2020).

Na continuidade desse processo, *o redesigned* representa as transformações feitas em novos projetos, gerando novas interpretações de acordo com as experiências e memórias de cada pessoa. Ao estimular o senso crítico, o *redesigned* propicia oportunidades para o desenvolvimento do futuro social dos estudantes enquanto cidadãos locais e globais de um mundo complexo e crescentemente conectado (GNL, 2021).

Segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), a construção de significados é vista como um processo transformador, aberto às diferenças, à solução de problemas e à inovação, com o objetivo de tornar a educação linguística mais inclusiva e responsiva à diversidade dos estudantes e às demandas do mundo contemporâneo. Essas perspectivas, ao propor uma educação comprometida com a equidade social, reforçam o caráter político dessa pedagogia, como expresso na epígrafe que inaugura esta seção, com o reconhecimento das diferenças e com a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com os textos, discursos e as práticas sociais que os atravessam (GNL, 2021).

Conectado ao eixo “o que”, o eixo “como” organiza a pedagogia dos multiletramentos em quatro movimentos pedagógicos, que articulam teoria e prática, a saber: Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada. A Prática Situada é uma contextualização do ensino, a partir da imersão do aluno em práticas significativas com base em suas origens e experiências. A Instrução Explícita refere-se às intervenções pedagógicas colaborativas que auxiliam os alunos a focarem nos aspectos essenciais das práticas de linguagem, desenvolvendo uma metalinguagem do *design*. O Enquadramento Crítico é o momento de enfoque analítico e significativo para o que está sendo aprendido. Já a Prática Transformada é uma ressignificação do que está sendo trabalhado e proposto (GNL, 2021). Para os autores não há ordem para a realização dos movimentos pedagógicos, uma vez que todos são complementares e podem se cruzar durante qualquer momento do processo de ensino.

Cada um desses movimentos didáticos se articula com as seguintes fases do *design*, propostas pelo GNL (2021): a Prática Situada e o Enquadramento Crítico dialogam com os *designs disponíveis*, isto é, os saberes e repertórios socioculturais que os alunos trazem consigo; a Instrução Explícita e o Enquadramento Crítico também se relacionam com o processo de *designing*, ou seja, a análise e reelaboração dos sentidos em construção; por fim, a Prática

Transformada, em conjunto com o Enquadramento Crítico, corresponde ao *redesigned*, que diz respeito à produção de novos significados, com base na apropriação crítica e criativa do conteúdo. É importante perceber que, sob a ótica dos multiletramentos, antes de qualquer conhecimento ou saber escolar, o ensino é atravessado pela realidade e percepção dos estudantes, preservando suas culturas, práticas e visões de mundo.

Apesar da potência teórico-prática do conceito de *design* e dos movimentos pedagógicos propostos pelo GNL (2021), o campo dos letramentos não se manteve limitado à formulação inicial elaborada pelo grupo. Como exemplo dessa evolução, Cope e Kalantzis (2009), integrantes do GNL, buscaram desenvolver uma estrutura que contribuísse para uma pedagogia dos letramentos mais produtiva e funcional. Partem do princípio de que o foco central da pedagogia dos multiletramentos não está apenas nas tecnologias digitais ou nas diferentes modalidades semióticas, mas, sobretudo, nos modos como essas ferramentas são utilizadas para promover o que denominam “atos pedagógicos” ou “processos de conhecimento”. Com base nessa compreensão, reformularam os quatro componentes pedagógicos originais, propondo quatro novas orientações, a saber: Experimentar, Conceituar, Analisar e Aplicar, que correspondem, respectivamente, à Prática Situada, à Instrução Explícita, ao Enquadramento Crítico e à Prática Transformada (Cope e Kalantzis, 2009).

Experienciar está relacionado ao aprendizado por meio das experiências pessoais e exposição aos fatos do mundo real. Esse processo, dentro da aprendizagem por *design*, pode acontecer quando o “é explorado” já é conhecido ou “é experienciado”, o traz a vivência de algo novo, de forma que o estudante atua “[...] refletindo sobre as próprias experiências, interesses, perspectivas, formas familiares de expressões e as formas de representação do mundo no próprio entendimento”⁷ (Cope e Kalantzis, 2009, p. 185, tradução nossa).

Baseado na Instrução Explícita, o Conceituar está relacionado aos conhecimentos que são adquiridos na escolarização, no ensino formal, algo apresentado pelo professor ou por algum especialista na comunidade da prática (Cope e Kalantzis, 2009). O processo de Conceituar é dividido em duas maneiras: o conceituar por nomeação e o conceituar por teoria. O primeiro está relacionado à construção abstrata de similaridade e diferença de significados, categorizando-os e nomeando-os. O segundo, por sua vez, refere-se à construção de modelos, estruturas abstratas e esquemas disciplinarmente transferíveis, tais como: associar conceitos e construir paradigmas (Cope; Kalantzis, 2009).

⁷ [...] reflecting on our own experiences, interests, perspectives, familiar forms of expression and ways of representing the world in one's own understanding.

No processo de Analisar, os autores defendem que, para que aconteça uma aprendizagem satisfatória, a construção do conhecimento deve ser realizada com base na criticidade. Dentro do contexto pedagógico essa criticidade implica dois fatores que são: ser funcionalmente analítico e estar atento às relações de poder que o aprendizado envolve. No primeiro, o aprendiz faz inferências, explora relações de causa e efeito, bem como analisa logicamente as conexões textuais. O segundo, envolve a avaliação de uma e outra perspectiva, na qual são interrogados os interesses por trás de um significado ou de uma ação.

Cope e Kalantzis (2009) apresentam o Aplicar, que está vinculado à prática dos conhecimentos a partir do que foi assimilado. O Aplicar foi também dividido em dois processos, a saber: o aplicar apropriadamente, que se resume na “[...] aplicação do conhecimento e do entendimento para as complexas situações de diversidade do mundo real, testando assim a sua validade”⁸ (Cope e Kalantzis, 2009, p. 186, tradução nossa), e o aplicar criativamente, que envolve uma intervenção que aborda velhos conceitos através de uma percepção inovadora e criativa, dando lugar a novas experiências. Assim, como na Prática Transformada, no Aplicar o aluno transforma o significado para ser trabalhado em outros contextos, sob uma diferente perspectiva. Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem que se configura como ação crítica e situada, que abre caminho para práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e epistêmica.

3.2 MODOS DECOLONIAIS MULTILETRADOS: UM HORIZONTE EM CONSTRUÇÃO

Nesse contexto de mudanças, Rojo e Moura (2019) destacam que os letramentos se ampliam e se modificam, tornando-se multiletramentos e novos letramentos, ou letramentos hipermidiáticos, entre os muitos modificadores e adjetivos que se agregam ao termo original “letramento”, na tentativa de contemplar as mudanças contemporâneas dos textos. Isto evidencia a dinamicidade do campo, que se expande por meio de releituras, adaptações, reformulações e críticas, as quais se atualizam em consonância com os contextos socioculturais e educacionais.

Cumprir lembrar que o próprio GNL (2021) intitula o manifesto como “programático”, o que indica que ele vai além de uma análise teórica ou de uma descrição das mudanças sociais, culturais e tecnológicas da época. Os autores pensam o manifesto como uma ação pedagógica transformadora, capaz de influenciar políticas educacionais e de oferecer caminhos para

⁸ [...] application of knowledge and understandings to the complex diversity of real world situations and testing their validity.

práticas mais inclusivas, democráticas e críticas no ensino de línguas. Dessa forma, o manifesto desempenha o seu propósito, pois, quase três décadas após sua publicação, a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos continua sendo revisitada por diversos pesquisadores, que atualizam as discussões e pensam os multiletramentos em contextos distintos daqueles originalmente concebidos pelo GNL.

No Brasil, essa pedagogia tem sido reconhecida e incorporada a diversos estudos. Neste trabalho, contudo, será feito um recorte para trabalhos que dialogam com uma visão pluralista da pedagogia, orientada por uma perspectiva decolonial. Isto é, uma perspectiva que busca trabalhar as multiplicidades de culturas e linguagens presentes na sociedade e propõe o resgate de saberes silenciados pelos processos de colonização que ainda segrega indivíduos por sua raça, localização geográfica, gênero, religião e outros aspectos.

Nessa perspectiva, destaca-se a contribuição de Lírio e Azzari (2023), que enfatizam o papel dos multiletramentos na construção de uma educação linguística comprometida com a diversidade e a justiça social. Para os autores, a perspectiva dos multiletramentos, quando vista a partir de um diálogo epistemológico, revela-se importante para a educação linguística ao fomentar a discussão em torno da (re)significação do corpo e das diversidades, especialmente ao considerar possibilidades de um ensino-aprendizagem de línguas decolonial e antirracista. Os autores argumentam que não se trata apenas de ter o contato com as diversidades, mas de possibilitar experiências linguísticas significativas, vividas nas e pelas diversidades, fundamentadas no (auto)respeito, na solidariedade e em práticas comunitárias que possam promover “[...] futuros sociais pautados pelo respeito à vida, à liberdade e à dignidade das pessoas” (Lírio e Azzari, 2023, p. 245).

A partir dessa compreensão, percebe-se que a abordagem dos multiletramentos implica uma ação pedagógica, que possibilita transformar as práticas educativas em espaços de resistência às desigualdades e às exclusões sociais historicamente construídas. Para Lírio e Azzari (2023), endereçar as pautas das pluralidades configura-se numa proposição contra-hegemônica para construir práticas educacionais mais equitativas. Conforme reiteram,

O favorecimento de práticas antirracistas, plurais e diversas, almeja (re)direcionar os propósitos educacionais e modo que ensinar e aprender línguas /linguagens possam ser atos plurais, a partir da descentralização epistêmica e que, ainda gerem epistemologias outras – pautadas em ontologias que fortaleçam a diversidade humana, a partir dos diferentes modos de interpretar, ser, estar e de tornar-se no mundo. Nessa direção, há que se considerar a adoção da pedagogia dos multiletramentos em conjunto com visões que buscam o enfrentamento de práticas discursivas seculares que são

racistas, estruturalistas e monológicas, no âmbito da educação linguística (Lírio e Azzari, 2023, p.257).

Evidencia-se que a adoção de uma perspectiva de multiletramentos, alinhada à decolonialidade, impulsiona práticas educativas que refletem os modos de pensar, de agir e de ser nos dias de hoje. Em outros termos, trata-se de promover multiletramentos para a vida, preparando os estudantes para agir em diferentes contextos e realidades sociais, fortalecendo seu protagonismo e sua agência crítica. Cope e Kalantzis (2015) chamam atenção para o fato de que os estudantes devem ser estimulados a serem mais autônomos, flexíveis e colaboradores entre si, a fim de lidar produtivamente com as diversidades linguísticas e culturais. Este movimento valida o rompimento com a lógica hegemônica, que ainda insiste em orientar muitas práticas educacionais de forma acrítica, abrindo espaço para pedagogias que efetivamente acolham a pluralidade de experiências, saberes e modos de existência.

No mesmo sentido, Azevedo (2021) apresenta uma proposta de multiletramentos em perspectiva decolonial, voltada a “sulear” as pesquisas em Linguística Aplicada. Segundo Azevedo (2021), com as reflexões produzidas pelos integrantes do GNL, cresceu o interesse em dar visibilidade e presença a temas e culturas que costumavam estar distantes da sala de aula. A autora enfatiza que os tipos de violência social (massacres de rua, lutas entre gangues, silenciamento da voz de certos grupos sociais etc.), além do valores das culturas minorizadas, entre as quais se encontra a cultura juvenil, são temas que começaram a ter visibilidade nos espaços escolares. Para Azevedo,

[...] as visões de mundo e os valores axiológicos que constituem tais culturas deixam de estar na “periferia” das práticas pedagógicas e podem assumir o “centro” das atenções, em um movimento de diálogo, o que, simultaneamente, também pode provocar “choque” intercultural no espaço escolar (Azevedo, 2021, p.76-77).

Dessa forma, ao dar espaço às culturas juvenis, propõe-se uma forma de visibilizar um grupo social frequentemente silenciado pela opressão escolar. A autora tematiza a Pedagogia dos Multiletramentos a partir de uma epistemologia da pluralidade, na qual é possível a análise da diversidade dos espaços localizados ao sul do equador, constituídos pelos fluxos dos movimentos sociais em constante transformação e com as variedades culturais que se distinguem dos paradigmas do norte global (Azevedo, 2021).

Com base nesse panorama, Azevedo (2021) propõe seis critérios para orientar a prática da Pedagogia dos Multiletramentos sob uma perspectiva decolonial. Esses critérios visam aproximar os contextos escolares às realidades socioculturais dos estudantes, ampliando o

reconhecimento das suas vozes, saberes e experiências. São eles:

1. ter nas necessidades dos estudantes, que têm a escola como referência para as relações sociais, o ponto de partida do planejamento de práticas de linguagem; 2. mapear as determinações que impactam as relações sociais; 3. articular os mundos da vida aos saberes construídos socialmente; 4. promover sensibilidades distintas do mundo, construídas a partir do espaço (natural e simbólico) habitado; 5. associar os modos de ler a realidade à diversidade de recursos e instrumentos disponíveis para a produção discursiva; 6. diversificar as oportunidades de produção cultural local, considerando os ambientes disponíveis dentro e fora da escola (Azevedo, 2021, p. 83).

Como destaca a autora, esses critérios ajudam a compor ações formativas que estejam abertas ao outro, à variedade de saberes e de sensibilidades, aos valores locais, assim como à diversidade de recursos discursivos e tecnológicos disponíveis na sociedade. Por meio das relações sociais, os estudantes têm a capacidade de produzir cultura, atuar como *designer* de aprendizagem e participar de forma consciente e ética, do jogo dialógico da linguagem (Azevedo, 2021).

Inseridas nesse contexto, as tecnologias digitais ocupam papel central, pois permitem que adolescentes construam suas identidades por meio de múltiplos modos de expressão, recriando, modificando e compartilhando conteúdos em ambientes digitais. Essas práticas de letramento, que se manifestam em mídias sociais, sites de compartilhamento, videogames, *podcasts*, *vlogs*, *blogs*, entre outros, revelam a natureza intrinsecamente multimodal dos letramentos juvenis. Tal diversidade abre espaço para a emergência de novos gêneros textuais, além de produções multissemióticas como *memes*, figurinhas, *fanfics*, animações e remixes (Rojo; Moura, 2019).

Cope e Kalantzis (2015) discutem acerca da influência das novas mídias no processo de ensino e de aprendizagem, de modo a situar o aluno como sujeito com tomada ativa de conhecimento. Destacam que antes a configuração/arquitetura epistêmica de ensino era alicerçada em voz singular, com a prerrogativa do discurso de autoridade do professor e da noção de divisão hierárquica, sendo os alunos considerados consumidores, sem autonomia crítica e responsabilidade social. Entretanto, com o advento dessas mídias, a arquitetura de conhecimento tem a possibilidade de ser alicerçada no trabalho colaborativo, em que a avaliação pode ser feita por pares, bem como existe facilidade para criação de ambientes de participação, em que alunos figuram como produtores/consumidores de conhecimento, o que chamam de prossumidores. É importante ressaltar que essa concepção de aluno como sujeito ativo e agente de transformação converge com a proposta freiriana de educação libertadora, na qual o autor defende que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2011, p. 57).

Diante disso, as perspectivas de ensinar e de aprender línguas precisam ser problematizadas, pois os significados tradicionais de transmitir e de adquirir conhecimento, respectivamente, perdem o espaço por não atenderem mais às necessidades educacionais contemporâneas. Por sua vez, dão lugar ao verbo construir, considerando que os estudantes, professores e toda comunidade escolar, nesse contexto, constroem conhecimentos a partir do diálogo entre as línguas-culturas. É, portanto, uma forma de educação linguística que atua como resistência, luta contra obstáculos e, também, produção de conhecimento.

Não é muito difícil constatar-se, por exemplo, que numa mesma sala de aula convivem sujeitos que gostam de ler, outros de ouvir música e outros que preferem produzir textos orais. Além disso, há casos em que um prefere forró, outro rock e ainda outro funk. E essas coleções diferentes devem ser postas em contato, de modo a viabilizar o diálogo entre alunos e suas identidades, bem como entre os múltiplos repertórios do patrimônio cultural que os circundam (Rojo, 2013). Ademais, a respeito do que se produz e a forma que se veicula nas redes sociais, dada a dinâmica célere de alcance das publicações nesses artefatos, pode-se citar a realidade dos “cancelamentos”, ou seja, da ênfase nas marginalizações e exclusões de pessoas, seja por postura política, linguística, partidária, econômica ou de ordem diversa, que também se instauram no contexto de sala de aula, no ensino de línguas e em outros.

Cabe, pois, ao professor incluir esse arcabouço cultural nas suas práticas pedagógicas, com vistas à difusão do respeito desses alunos às culturas e a seus gêneros discursivos representativos, apresentando-os como objetos de ensino, dando espaço, por exemplo, para uma reflexão sobre a quem esses gêneros discursivos interessam, com quais finalidades são produzidos, por quem, e de que modo são veiculados; ou, ainda, a que anseios e necessidades atendem (Rojo, 2013).

Frente a esse cenário, o pensamento decolonial, enquanto movimento teórico e prático de resistência, revela-se um importante aliado da pedagogia dos multiletramentos. Como afirma Walsh (2013), por meio da memória coletiva, na qual se relembram e reafirmam histórias silenciadas, constrói-se um espaço em que o pedagógico e o decolonial se entrelaçam, tanto dentro quanto fora da escola, visto que as lutas e os movimentos sociais fazem parte da educação. Assim, os universos em que vivem os alunos são colocados em diálogo com a

problematização dos processos de dominação que levaram, por exemplo, à valorização e/ou dominação de determinadas línguas, objetos e costumes do norte global pelo sul global. Com isso, torna-se possível promover uma educação intercultural que encampa e discute as diferenças no espaço escolar.

Daí decorre a importância de recorrer à pedagogia decolonial como forma de transgredir com práticas escolares, ainda pautadas em modelos de dominação, considerando que há muito para aprender com aquelas outras que a modernidade tornou invisíveis (Maldonado-Torres, 2009). Logo, é necessário repensar a forma como as pessoas levam as suas vidas, a partir de uma postura crítica-reflexiva que investigue os efeitos do colonialismo e proponha rupturas com essas estruturas. Para além disso, trata-se de construir novos modelos que considerem os diversos saberes, diversas vozes, identidades, maneiras de ser, e novas formas de se constituir e organizar a sociedade (Walsh, 2013).

Sob essas perspectivas, o ensino de LI, quando orientado pelo olhar decolonial, desloca-se da reprodução de modelos culturais dominantes para se tornar uma prática de ressignificação, diálogo e agência crítica dos estudantes. Isso implica compreender a LI não apenas como um instrumento de comunicação com ênfase no código linguístico, mas como um espaço de disputa simbólica e de formação de identidades. Como apontam Santos (2019) e Walsh (2013), as línguas estão imersas em contextos históricos e sociopolíticos marcados por relações de poder, o que impede qualquer pretensão de neutralidade. De tal modo, a valorização de um suposto padrão da LI, socialmente aceito e valorizado, frequentemente associado aos locais onde essa língua é nomeada — como já discutido na seção introdutória desta pesquisa — reforça o poder simbólico de grupos hegemônicos e contribui para a marginalização de outras formas de expressão linguística e cultural.

A proposta dos multiletramentos, ao reconhecer a multiplicidade de linguagens, culturas e modos de significação, encontra no pensamento decolonial uma base crítica que reforça seu compromisso com a justiça social, a inclusão e a transformação de significados. Especialmente nos dias de hoje, ao professor de línguas não cabe mais apenas ensinar, entre tantos, a ler, mas, operacionalizar artefatos como computador, *notebook*, *tablet*, bem como propiciar espaço de análise crítica do que é ser um usuário dessas tecnologias, suas implicações e riscos. Além disso, promover discussão acerca do alcance que um texto pode ter, a partir da publicação através dessas tecnologias, o que implica também numa reflexão sobre a postura culturalmente sensível ética que o produtor textual precisa ter, entre outras nuances. Rojo (2013) enfatiza que esse ensino de cunho crítico não foi suficientemente desenvolvido na era das mídias de massa e, com os conteúdos da mídia digital, essa necessidade persiste.

Diante dessa conjuntura, percebe-se o desafio para a comunidade escolar — professores e alunos — de aderirem a uma prática de desconstrução de estereótipos, combate a preconceitos, valorização das culturas e conhecimentos locais e das identidades subalternizadas. Uma educação pautada na problematização, no diálogo e na intervenção, vai ao encontro do que se defende pela prática dos Letramentos Interculturais, que serão abordados no tópico seguinte.

3.2.1 Os Letramentos Interculturais

Ao direcionar o olhar para o ensino de línguas em uma perspectiva crítica, reconhece-se a necessidade de buscar caminhos que permitam a construção de espaços para a articulação das diferenças e acolhimento da heterogeneidade de pertencimentos culturais. Essa necessidade se intensifica quando se trata do contato entre línguas-culturas distintas, o que requer não apenas o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre os efeitos desse contato, mas, também, a compreensão de cada indivíduo, como sujeito situado, que vive, age e interage com o mundo a partir de modos próprios de interpretar a realidade à sua volta (Mendes, 2004)

Sob essa ótica, Rojo e Moura (2012) destacam a importância de se valorizar os letramentos das culturas locais de todos os agentes envolvidos (professores, alunos e comunidade escolar), bem como os gêneros textuais, mídias e linguagens que fazem parte de suas vivências. Essa valorização constitui um ponto crucial para o ensino de línguas com enfoque crítico, pluralista, ético e democrático, sendo também base para a ampliação cultural dos alunos e sua aproximação com outros letramentos.

A articulação dessas perspectivas levou-nos à adoção da concepção dos Letramentos Interculturais, compreendidos enquanto processos de assunção das diferenças existentes nas práticas sociais de leitura e de escrita/produção de texto, a fim de que essas sejam reconhecidas, postas em discussão, confrontadas e analisadas, em consonância com as discussões sobre interculturalidade apresentadas na Seção 2 desta escrita, retomada aqui pelo pensamento de Walsh (2005), que nos diz:

[...] a interculturalidade requer uma aprendizagem ativa que derive da experiência do aluno e de sua comunidade, que envolva o aluno no processo de descoberta e construção do conhecimento, e que impulse uma práxis – a reflexão, o pensamento crítico e a ação voltada para transformar a sociedade para todos (Walsh, 2005, p. 26, tradução nossa)⁹.

⁹ [...] la interculturalidad requiere un aprendizaje activo que derive de la experiencia del alumno y su comunidad, que involucre al alumno en el proceso de descubrir y construir conocimiento, y que impulse una praxis – la reflexión, el pensamiento crítico y la acción dirigida a transformar la sociedad para todos.

Nos termos de Walsh, a construção da educação intercultural envolve a inserção do debate sobre questões culturais, aqui entendidas como elementos estruturantes para o ensino de línguas, por permitirem a articulação entre conhecimento, identidade e transformação social. Essa compreensão vai ao encontro da proposta de Domingo (2015) para os Letramentos Interculturais. Segundo a autora:

O conceito de Letramento Intercultural deve ser entendido como o domínio dos códigos linguísticos, discursivos, culturais e sociais que pautam as interações entre fronteiriços; constitui-se como uma prática que visa mudanças comportamentais nos encontros e relações interculturais já que ensinar e aprender línguas requer a adoção de posturas que considerem a interculturalidade como eixo para as discussões através da valorização da pluralidade de pertencimentos e dos saberes locais. O contato entre duas línguas-culturas requer, ainda, experiências pedagógicas culturizadas que permitam a construção e a manutenção de espaços onde os sujeitos possam reconstruir e ressignificar questões identitárias e linguísticas (Domingo, 2015, p. 87).

A partir dessas reflexões, observa-se que os Letramentos Interculturais demandam práticas pedagógicas pautadas nos encontros e nas relações entre línguas-culturas. Tais práticas devem possibilitar que os alunos interajam de forma construtiva com interlocutores em diferentes contextos sociais, desenvolvendo os conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento de diálogos interculturais críticos, como fatores de engajamento social e cultural no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Esses fatores devem ser compreendidos como elementos que favorecem a construção de uma postura crítica e reflexiva frente às dinâmicas de poder que atravessam a educação linguística, promovendo atitudes de respeito e valorização do outro, curiosidade e, sobretudo, resistência às imposições hegemônicas nas interações nos contatos interculturais. Nesse sentido, os Letramentos Interculturais configuram-se como uma base para a promoção de uma educação orientada ao respeito à diversidade e à singularidade das culturas.

Reforça-se que os modelos tradicionais de ensinar e de aprender não atendem mais às necessidades dos “novos alunos”, que precisam analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas. Criticamente, autoavaliar seu pensamento e aprendizagem, continuar seu aprendizado para além da sala de aula, além de conseguir enfrentar questões difíceis e resolver problemas, visto a crescente demanda de espaços de aprendizagem variados e engajadores (Cope, Kalantzis e Pinheiro, 2020). Isto favorece a realização do processo de ensino e de aprendizagem em diferentes espaços e eventos, uma vez que se entende que a aprendizagem é algo constante, que independe necessariamente de lugar e de hora definidos, facilitando, ainda,

uma abordagem investigativa (Coscarelli e Corrêa, 2021).

O Letramento Intercultural, como bem observado por Domingo (2015, p. 26) caminha na direção para “[...] a descolonização do saber ao contemplar outras óticas e outros discursos, mas, principalmente por estimular a construção de outro discurso – e do ser – ao centralizar nesses outros possíveis discursos sujeitos historicamente localizados na periferia” (Domingo, 2015, p. 26). No entanto, tornar-se um cidadão intercultural não é tarefa simples, especialmente em países que se desenvolveram social e culturalmente sob as marcas da colonialidade, como é o caso do Brasil. Daí a relevância de trazer para a escolarização esse estado de interculturalidade, imprescindível para enfrentar os desafios de incluir as perspectivas silenciadas desses sujeitos. Trata-se de reposicioná-los como protagonistas na construção de saberes, para além do simbólico, pois o foco está nas relações de poder que insistem em sustentar sistemas e padrões tidos como referências.

Ademais, os Letramentos Interculturais estão imbricados com a assunção ou recusa de identidades associadas a práticas de leitura, escrita/produção textual. Conforme Street (2007, p. 470), “[...] a ideia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades fornece-nos uma base diferente – e eu argumentaria: mais construtiva – para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas”. Associada a isso, segundo o autor, existe ainda a necessidade de assumir as identidades relacionadas a essas práticas de letramentos, dando oportunidade para compreender e compará-las, segundo as culturas que referenciam, uma vez que essas práticas são perpassadas e determinadas por identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.

Diante dessa configuração, o ensino de línguas se direciona para a construção de novos paradigmas que superem os dualismos introjetados no imaginário individual e coletivo. Desse modo, na vertente dos Letramentos Interculturais, vislumbra-se que os professores possam desenvolver, junto aos alunos, habilidades e capacidades para compreender a realidade ao seu redor e encontrar soluções para problemáticas sociais que atravessam as suas vidas. Como prática político-pedagógica, adota-se a transdisciplinaridade, que visa à elaboração de vias alternativas para a produção e difusão do conhecimento por meio de propostas, métodos, metodologias e materiais didáticos ao considerar a linguagem como fator fundamental nos processos de subjetivação e na construção das identidades, fator determinante da cultura (Domingo, 2015).

Este é um movimento que transcende os limites tradicionalmente impostos para o ensino de línguas, pois questiona as verdades históricas sobre o conhecimento, desestabiliza discursos hegemônicos e abre espaço para a incorporação de outras vozes e epistemologias (Walsh, 2009).

Tendo isto em tela, mais do que buscar a proficiência linguística, muitas vezes tratada como objetivo final no ensino, o Letramento Intercultural aponta para a necessidade de uma proficiência intercultural, que possibilita a aprendizagem a partir do encontro com o outro de maneira plural, o que pode ser considerado uma premissa para a formação de sujeitos capazes de mediar as relações interculturais complexas da atualidade nos contatos entre línguas-culturas.

3.3 A ARTICULAÇÃO ENTRE OS MULTILETRAMENTOS E A ANÁLISE DO DISCURSO

A pedagogia dos multiletramentos, formulada pelo GNL (2021), insere-se em uma perspectiva crítica das práticas de linguagem, compreendendo-as como formas de atuação social, histórica e culturalmente situadas. A ênfase do grupo na diversidade linguística, cultural e semiótica evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam os múltiplos modos de significação presentes nas sociedades contemporâneas. Essa concepção amplia a compreensão da linguagem para além de um sistema formal, posicionando-a como uma prática social.

Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos se articula com a AD em sua vertente crítica, sobretudo na compreensão de que as práticas discursivas são atravessadas por relações de poder, por disputas ideológicas e por representações sociais, tais como as defendidas por Fairclough (2008) e Gee (2005). Cabe destacar que ambos os autores são signatários do Manifesto, o que reforça a consonância entre seus pressupostos teóricos e os fundamentos dessa pedagogia, conforme se observa na definição de discurso defendida pelo grupo a seguir:

O discurso é a construção de algum aspecto da realidade a partir de um determinado ponto de vista, um determinado ângulo, em termos de interesses particulares. Como um substantivo abstrato, o discurso chama a atenção para o uso da linguagem como uma faceta da prática social que é moldada por – e molda – as ordens do discurso da cultura, bem como os sistemas de línguas (as gramáticas). Como substantivo contável (discursos no plural, em vez de discurso em geral), chama a atenção para a diversidade de construções (representações) de vários domínios da vida e experiências associadas a diferentes vozes, posições e interesses (subjetividades) (GNL, 2021, p. 126).

A partir dessa definição, reforça-se o entendimento compartilhado por Fairclough (2008) e Gee (2005) de que o discurso não apenas reflete o mundo, mas o constitui, a medida em os sujeitos interagem em contextos socioculturais específicos. Para Gee (2005), implica reconhecer que as práticas de linguagem moldam identidades e aprendizagens em contextos

educativos, de trabalho e socioculturais marcados pelo capitalismo globalizado e acelerado. Para Fairclough (2008), isso significa que a linguagem em uso deve ser tratada como prática social, um modo de ação e representação que se articula dialeticamente com a estrutura social, evidenciando como as mudanças linguísticas e discursivas se articulam às transformações sociais e culturais. Nesse sentido, Fairclough (2008) destaca:

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar a linguagem em uso como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2008, p. 90-91).

A partir dessa perspectiva, o discurso é socialmente constitutivo e constituído, ou seja, por meio dele, constroem-se estruturas sociais, ao mesmo tempo em que essas estruturas moldam os discursos. Como afirmam Resende e Ramalho (2006), os discursos variam conforme os domínios sociais em que são gerados, segundo as ordens de discurso a que se vinculam.

Dessa forma, de acordo com o GNL (2021, p. 120), uma ordem do discurso é “[...] estruturada por um conjunto de convenções associadas a atividades semióticas (incluindo o uso de diferentes linguagens) em um dado espaço social – uma sociedade particular, ou uma instituição particular, tal como uma escola ou um local de trabalho”. Trata-se de uma configuração dinâmica que evidencia como diferentes discursos se relacionam e se influenciam mutuamente, revelando dinâmicas de poder e posicionamentos sociais. A exemplo disso, os discursos escolares expressam relações de poder, identidades de professores e estudantes, expectativas institucionais, entre outras questões. Assim, compreender como as ordens do discurso operam no ambiente escolar pode permitir o questionamento de quais vozes são legitimadas e quais são marginalizadas nos processos educacionais.

Nessa lógica, os multiletramentos propõem o reconhecimento da multiplicidade de sentidos como abertura a novas possibilidades educativas e sociais, deslocando a escola de uma posição normatizadora e hierarquizante para um espaço de negociação e ressignificação de saberes. Como ressalta o GNL:

Escolas regulam o acesso a ordens do discurso – a relação de discursos em um espaço social particular – ao capital simbólico – significados simbólicos que

têm valor no acesso ao emprego, ao poder político e ao reconhecimento cultural. Elas dão acesso a um mundo do trabalho ordenadamente hierárquico; moldam cidadanias; suplementam discursos e atividades de mundos da vida privados e comunitários. Como essas três esferas principais de atividade social mudaram, os papéis e as responsabilidades das escolas também precisam mudar (GNL, 2021, p. 117).

Considerando esse papel regulador das instituições escolares no acesso a discursos e capitais simbólicos, torna-se imprescindível repensar o espaço escolar. Em vez de se manter como instância de hierarquização, a escola pode assumir-se como ambiente de negociação e ressignificação de saberes, preparando os estudantes para interagir criticamente em uma sociedade em constante transformação. Essa mudança de paradigma é crucial, pois, como aponta o GNL (2021), as transformações nas esferas do trabalho, da cidadania e da vida comunitária exigem novas formas de atuação. Assim, evidencia-se o papel estruturante das instituições escolares na produção de oportunidades e na regulação dos significados socialmente valorizados. Nesse processo, as ideologias veiculadas nos, e pelos discursos, tornam-se relevantes na disputa por espaços de poder.

Embora tanto Fairclough (2008) quanto Gee (2005) ofereçam contribuições relevantes para a investigação de como os discursos representam uma forma de ação que (re)produz e transforma relações sociais e de poder, que se articulam com a teoria dos multiletramentos, a pesquisa optou por explorar a linha de AD de Gee, adotando também suas categorias analíticas para examinar os discursos institucionais que regem o ensino de língua inglesa no IFBA, *corpus* deste estudo.

Os trabalhos de Gee (2005, 2011) concentram-se na educação como área de interesse e, conforme o próprio autor destaca, o estudo da atividade discursiva em ambientes escolares proporciona *insights* sobre as complexas e dinâmicas relações entre linguagem, práticas sociais e aprendizagem (Gee, 2005). Essa ênfase torna seu arcabouço teórico-metodológico alinhado aos objetivos do que foi pesquisado para esta tese. Por outro lado, a proposta faircloughiana de análise textual está mais voltada para investigações que privilegiam recortes textuais ou análises de textos com menor extensão, e por esse motivo foi considerada menos adequada para o tratamento sistemático de um *corpus* extenso como o que compôs este trabalho. Diante desse alinhamento conceitual com as necessidades deste estudo, passa-se, a seguir, à apresentação dos fundamentos teóricos Gee (2005, 2011).

3.3.1 A Análise do Discurso na linha crítica de James Paul Gee

Conforme já explicitado no tópico anterior, esta pesquisa ancorou sua abordagem teórico-metodológica nos pressupostos da AD em uma perspectiva crítica, tal como proposta pelo linguista James Paul Gee. A escolha recaiu, especificamente, sobre suas obras *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (2005) e *How to Do Discourse Analysis: A Toolkit* (2011), que se complementam em termos teórico-metodológicos. A primeira apresenta uma discussão abrangente dos conceitos e princípios fundamentais da teoria, enquanto a segunda é mais orientada para a prática e apresenta, de forma detalhada, as categorias analíticas que podem ser aplicadas a análise de textos de maneira crítica e sistemática.

Os aportes de Gee (2005, 2011) foram particularmente relevantes para a pesquisa devido à maneira como integra os significados atribuídos à linguagem enquanto prática social situada, ao explorar como a língua é utilizada em diferentes contextos para construir significados, identidades e atividades¹⁰. Nesse sentido, optou-se também em adotar as dimensões analíticas propostas pelo autor, que serão apresentadas nesta seção, como categorias analíticas para o *corpus* da pesquisa.

A escolha se alicerçou, sobretudo, na convergência dos pressupostos de Gee (2005, 2011) com as teorias dos Multiletramentos e Interculturalidade, especialmente na concepção da língua em uso como uma prática social, no enfoque cultural, reflexão crítica e transformação social. Além disso, ao incorporar a perspectiva decolonial, este estudo propôs um diferencial, uma vez que visou articular a intersecção entre essas teorias. Tal concepção serve como uma lente teórica, que aborda as relações entre poder, identidade e cultura presentes no ensino de língua inglesa. Amplia, igualmente, a crítica de Gee (2005, 2011) ao considerar como as práticas discursivas perpetuam ou contestam desigualdades e hegemonias culturais.

Assim, essas abordagens se configuram como complementares para o desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e sensíveis às questões inerentes ao contexto escolar, que não apenas questionam o *status quo*, mas, também, visam transformar as relações sociais historicamente estabelecidas. Logo, ao integrar essas perspectivas teóricas, esta pesquisa almejou ganhar um caráter multifacetado, que possa contribuir para uma compreensão detalhada das concepções e perspectivas sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto da escola pública brasileira.

¹⁰ A questão das identidades sociais e atividades serão abordadas mais adiante, mas, por enquanto, pode-se entender as “atividades” como ações realizadas dentro de uma prática social particular, e “identidades sociais” como os papéis que os indivíduos assumem nessas práticas (Gee, 2005).

Reforça-se que, no âmbito dos estudos ancorados na AD, é essencial estabelecer a noção de língua, dada a sua centralidade na construção e negociação de significados. Por isso, essa acepção, dentro da área, não tem se revelado como algo fixo, mas como um processo dinâmico e reflexivo. A exemplo disso, Gee (2005, p. 8) defende a ideia de que “[...] a língua em ação é sempre e em qualquer lugar um processo de construção ativo”(tradução nossa)¹¹, e que, “[...] a língua só tem significado em e através de práticas sociais”(tradução nossa)¹². Com essas definições o autor busca desconstruir o pensamento de que a função principal da língua é transmitir informações e destaca que, em vez disso, as práticas sociais da língua devem ser aquelas que conferem significados à interação.

Para sustentar o que foi dito no parágrafo anterior, trago o postulado de Gee (2005, p.1) em que ele considera como as duas funções principais da língua, que são “[...] apoiar o desempenho das atividades e identidades sociais, e apoiar as filiações humanas a culturas, grupos sociais e instituições” (tradução nossa)¹³. A primeira função está relacionada aos papéis socialmente situados que são assumidos durante as interações sociais. Por exemplo, ao participar de uma conversa, as pessoas não apenas trocam informações, mas também constroem e negociam suas identidades sociais, comunicando quem são e como desejam ser percebidas pelos outros em um determinado momento e contexto. A segunda função, por sua vez, enfatiza como, através da língua, as pessoas, enquanto membros de diferentes grupos sociais, alinham-se (ou não) com determinadas culturas, grupos e instituições. Essas duas funções estão conectadas, pois as atividades e identidades sociais são moldadas pelas culturas, grupos e instituições, que, por sua vez, dependem dessas atividades e identidades para existirem e se reorganizarem continuamente (Gee, 2005).

No entanto, a construção dessas atividades e identidades sociais não ocorre exclusivamente através da língua, visto que envolvem questões sociais que vão além da representação, abrangendo também o reconhecimento. É nesse sentido que Gee (2005) propõe a distinção entre discurso (com “d” minúsculo) e Discurso (com “D” maiúsculo), a fim de destacar os elementos que compõem o processo de significação. Conforme descrito pelo autor,

Essas associações socialmente aceitas entre as formas de usar a língua, de pensar, valorizar, agir e interagir nos ‘lugares certos’ e nos ‘momentos certos’ com os objetos ‘certos’ (associações que podem ser utilizadas para se identificar como membro de um grupo socialmente significativo ou ‘rede

¹¹ “[...] Language-in-action is always and everywhere an active building process” (Gee, 2005, p. 10).

¹² “[...] Language has meaning only in and through social practices” (Gee, 2005, p.08).

¹³ “[...] to support the performance of social activities and social identities and to support human affiliation within cultures, social groups, and institutions.” (Gee, 2005, p.1).

social’), definirei como ‘Discursos’ com ‘D’ maiúsculo. Reservarei a palavra ‘discurso’ com ‘d’ minúsculo para referir-me à língua em uso ou trechos de língua (como conversas ou histórias). Discursos com ‘D’ maiúsculo sempre envolvem a língua e ‘outros elementos’¹⁴ (Gee, 2005, p. 17, tradução nossa).

Como se pode notar, a partir dessa distinção Gee (2005) usa o termo discurso (com “d” minúsculo) para fazer referência a língua em si, incluindo a sintaxe, a estrutura de uma frase, as palavras que estão sendo ditas e da forma que estão sendo ditas. Por outro lado, o Discurso (com “D” maiúsculo) abarca a língua em uso, em conjunto com o que o autor chama de os “outros elementos”, que seriam o contexto social, histórico e cultural em que a comunicação ocorre. Envolve uma combinação de linguagem, ações, valores, crenças e papéis sociais que colaboram para a criação de uma identidade ou atividade reconhecível. Cabe ressaltar que, embora Gee (2005) exponha de forma clara seus argumentos sobre a distinção entre “discurso” e “Discurso”, propondo uma análise de D/discurso, o autor opta por utilizar o termo “análise do discurso” para se referir a ambos os conceitos, o que também foi adotado neste trabalho.

Além disso, conforme Gee (2005), um conceito não exclui nem se opõe ao outro, pois a ideia de “discurso” está incluída na de “Discurso”, considerando que aquele que toma para si o discurso precisa comunicar ao outro a quem se dirige, qual papel e qual identidade socialmente situada está sendo assumida em uma condição de produção discursiva. Gee (2005) enfatiza essa relação ao afirmar que

Quando o "discurso" com "d" minúsculo (língua em uso) é integrado de forma inseparável com elementos "não linguísticos" para assumir identidades e realizar atividades específicas, então digo que os "Discursos" com "D" maiúsculo estão envolvidos. Todos nós somos membros de muitos, muitos Discursos diferentes, Discursos que frequentemente se influenciam mutuamente de maneiras positivas e negativas e que, às vezes, se combinam para criar novos híbridos¹⁵ (Gee, 2005, p. 7, tradução nossa).

Nisso consiste a compreensão de que as pessoas não usam a língua apenas para dizer algo, mas para projetar e trazer algo diferente, a depender do contexto, por isso cada indivíduo é

¹⁴ Such socially accepted associations among ways of using language, of thinking, valuing, acting, and interacting, in the “right” places and at the “right” times with the “right” objects (associations that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or “social network”), I will refer to as “Discourses,” with a capital “D.” I will reserve the word “discourse,” with a little “d,” to mean language-in-use or stretches of language (like conversations or stories). “Big D” Discourses are always language plus “other stuff.” (Gee, 2005, p.17).

¹⁵ When “little d” discourse (language-in-use) is melded integrally with non-language “stuff” to enact specific identities and activities, then, I say that “big D” Discourses are involved. We are all members of many, a great many, different Discourses, Discourses which often influence each other in positive and negative ways, and which sometimes breed with each other to create new hybrids (Gee, 2005, p.7).

membro de muitos Discursos, e, assim, pode assumir várias identidades, socialmente situadas. Gee (2005) aponta quatro perspectivas a partir das quais as identidades podem ser pensadas, sendo elas: 1) Identidade natural, baseada em uma característica biológica, que é reconhecida socialmente, mas não controlada diretamente pelo indivíduo; 2) Identidade institucional, relacionada a uma posição que o indivíduo ocupa dentro de uma instituição, como um cargo profissional ou uma função acadêmica; 3) Identidade discursiva, construída através do reconhecimento e do tratamento dado a um indivíduo por outros, em interações sociais, frequentemente moldadas por narrativas e histórias pessoais; 4) Identidade afiliativa, derivada da afiliação a determinados grupos ou comunidades sociais, culturais ou ideológicas. A noção de identidade, nesse sentido, é um processo de construção formado através das práticas discursivas, onde os indivíduos adotam ou são atribuídos a certos papéis dentro dos “Discursos” em que estão inseridos. As identidades podem, assim, ser negociadas, aceitas ou contestadas, dependendo da perspectiva de identidade predominante a partir da qual são reconhecidas (Gee, 2005).

Como já externado, a língua desempenha um papel fundamental no funcionamento das identidades, mas, deve ser entendida dentro do contexto do “Discurso”. Aliado a essa perspectiva, Gee (2005, 2011) defende a ideia de “linguagem social”, e ressalta que as pessoas não falam de uma maneira “geral”, ao contrário, elas sempre utilizam uma variedade específica de comunicação, adaptada a diferentes contextos, como por exemplo, a linguagem da medicina, da literatura, das *gangues* de rua, da sociologia, do direito, do *rap* ou das conversas informais entre amigos. As linguagens sociais revelam quem e quais atividades estão sendo comunicadas através da língua, “*who-doing-what*”, conseqüentemente destacam diferentes identidades e papéis específicos que a língua desempenha dentro dos Discursos (Gee, 2011).

Ademais, os Discursos não necessariamente compartilham valores compatíveis, e os conflitos que surgem entre eles são parte integrante da vida cotidiana, sendo, para alguns, mais intensos e dramáticos do que para outros, o que torna os Discursos um local de luta e resistência (Gee, 2011). Logo, os indivíduos utilizam os Discursos para se posicionarem e serem reconhecidos em seus contextos sociais, à medida que “[...] tomam, negociam e contestam perspectivas criadas na e por meio da língua dentro das atividades sociais” (Gee, 2011, p. 184, tradução nossa)¹⁶, podendo ser melhor compreendidos da seguinte maneira:

Discursos são maneiras de encenar e reconhecer diferentes tipos de identidades

¹⁶ “[...] taking, negotiating, and contesting perspectives created in and through language within social activities. (Gee, 2005, p. 04).

socialmente situadas e significativas por meio da língua em uso integrada a formas específicas de agir, interagir, acreditar, valorizar e utilizar diversos tipos de objetos (incluindo nossos corpos), ferramentas e tecnologias em conjunto com outras pessoas (Gee, 2011, p. 156, tradução nossa)¹⁷.

Para Gee (2011), esses Discursos são adquiridos ao longo da vida, sendo que, aqueles assimilados inicialmente, geralmente no ambiente familiar ou em contextos mais íntimos, são designados “Discurso primário”, pois envolve a aprendizagem de “[...] uma maneira culturalmente distinta de ser uma ‘pessoa comum’ como membro de nossa família e comunidade” (Gee, 2011, p. 184, tradução nossa).¹⁸ O Discurso primário, portanto, estaria relacionado à formação inicial da identidade, valores e crenças de um indivíduo, sendo o ponto de partida para suas primeiras compreensões do mundo e de si mesmos.

No entanto, à medida que os indivíduos se envolvem em instituições sociais e culturais mais amplas e complexas, participando de práticas sociais e/ou profissionais diversificadas e ampliando suas experiências para além das interações familiares, eles começam a adquirir o que Gee (2011) chama de “Discursos secundários”. Os Discursos secundários são aqueles “[...] que adquirimos dentro de uma esfera mais ‘pública’ do que nosso grupo inicial de socialização” (Gee, 2011, p. 184, tradução nossa)¹⁹, como, por exemplo, em grupos religiosos, organizações comunitárias, escolas, empresas ou governos.

Por isso, o contexto é um componente na teoria da análise de discurso, desenvolvida por Gee (2005, 2011), pois os Discursos são historicamente constituídos, o que determina os papéis e as diversas identidades que podem ser assumidas. O contexto não é meramente um cenário, mas, sim, um elemento constitutivo e essencial para a construção de significados. Gee (2005) esclarece que o significado de uma palavra ou expressão não é fixo e universal, pelo contrário, é um “significado situado” em um determinado contexto. Assim, um termo pode assumir diferentes significados dependendo da situação, das pessoas envolvidas e das práticas sociais em que é utilizado. Essa perspectiva sobre os significados situados auxilia a compreensão de como a língua é utilizada para expressar, reforçar ou desafiar relações de poder e normas sociais,

¹⁷ Discourses are ways of enacting and recognizing different sorts of socially situated and significant identities through the use of language integrated with characteristic ways of acting, interacting, believing, valuing, and using various sorts of objects (including our bodies), tools, and technologies in concert with other people” (Gee, 2011, p.156).

¹⁸ “[...] a culturally distinctive way of being an “everyday person” as a member of our family and community. (Gee, 2011, p. 184).

¹⁹ “[...] we acquire within a more “public sphere” than our initial socializing group. [...] They are acquired within institutions that are part and parcel of wider communities, whether these be religious groups, community organizations, schools, businesses, or governments” (Gee, 2011, p. 184).

o que demonstra que o Discurso é sempre uma prática contextualizada e dinâmica, intrinsecamente ligada às estruturas sociais e culturais em que está inserido.

Gee (2005, 2011), em suas análises, assume o caráter político da língua em uso, considerando-a um instrumento político ligado à distribuição de “bens sociais”, como poder, status, conhecimento, habilidades ou até mesmo valores morais. Assim, ao falar ou escrever, as pessoas assumem e transmitem perspectivas sobre o que é considerado normal, aceitável, certo ou real em um dado contexto, de modo a não apenas refletir, mas também reforçar a forma como se acredita que os bens sociais devem ser distribuídos na sociedade (Gee, 2005).

Nessa linha de pensamento, Gee (2005) elabora a sua noção de modelos Discursivos, fundamentada nas representações internalizadas que as pessoas constroem sobre o mundo e suas práticas sociais. Esses modelos orientam as escolhas das palavras e interpretações ao utilizar a língua para construir os Discursos, como evidenciado por Gee (2005, p. 62), ao dizer que “[...] os significados situados das palavras são conectados a diferentes modelos Discursivos, ligados a grupos sociais específicos e seus Discursos característicos”(tradução nossa)²⁰. Dessa forma, os modelos Discursivos não apenas estruturam a forma como se pensa e se fala sobre certos temas, mas, também, condicionam como se age e se posiciona dentro de uma comunidade discursiva. A identificação desses modelos é crucial para uma análise crítica do discurso, pois, podem revelar como certos entendimentos são naturalizados, enquanto outros são marginalizados em determinados contextos. A esse respeito, Gee (2005) levanta alguns questionamentos para uma análise crítica, a saber:

Quais modelos Discursivos são relevantes aqui? O que devo, como analista, presumir que as pessoas sentem, valorizam e acreditam, consciente ou inconscientemente, para falar (escrever), agir e/ou interagir dessa maneira? [...] A quais interesses esses modelos Discursivos estão servindo? [...] Que tipo de textos, mídia, experiências, interações e/ou instituições poderiam ter dado origem a esses modelos Discursivos? Como os modelos Discursivos considerados relevantes aqui estão ajudando a produzir, transformar ou criar relações sociais, culturais, institucionais e/ou políticas? (Gee, 2005, p. 92-93).²¹

O foco dessas perguntas recai sobre a análise da língua em uso, isto é, como o discurso

²⁰ “[...] the situated meanings of words are connected to different Discourse models linked to specific social groups and their characteristic Discourses.”

²¹ What Discourse models are relevant here? What must I, as an analyst, assume that people feel, value, and believe consciously or not, in order to talk (write), act, and/or interact this way? [...] Whose interests are the Discourse models representing? [...] What sort of texts, media, experience, interactions and/or institutions could have given rise to these Discourse models? How are the relevant discourse models here helping to produce, transform or create social, cultural, institutional and/or political relationships? (Gee, 2005, p. 92-93).

realiza ações no mundo. Amparado justamente nessas reflexões, Gee (2005, 2011) argumenta que os mundos são construídos e reconstruídos não apenas por meio da língua, mas em consonância com outras ações; assim, sempre que alguém fala ou escreve, está constantemente mobilizando sete áreas da realidade, chamadas pelo autor de “tarefas de construção” (*building tasks*). As possibilidades de construção a partir da língua são: 1) Significados – os significados não estão nas coisas em si, mas na maneira como as coisas são interpretadas 2) Atividades – o engajamento linguístico enquanto forma de ser reconhecido como participante de certos tipos de práticas; 3) Identidades – ser reconhecido como alguém que assume determinados papéis; 4) Relações – as interações sociais que são estabelecidas; 5) Política – situações que envolvem a distribuição de bens sociais; 6) Conexões – as relações entre as coisas no mundo; e 7) Sistemas de signos e conhecimento – a construção e o privilégio (ou não) de certos sistemas de signos e conhecimento (Gee, 2005, p.10; 2011, p. 94). Cada uma das “tarefas de construção” representa um objetivo específico que a língua pode alcançar na construção de diferentes aspectos da realidade social. Dito de outra forma, elas ajudam a revelar como diferentes práticas discursivas são utilizadas para influenciar relações sociais e reforçar ou desafiar normas e estruturas existentes dentro de um determinado contexto.

Com base nessas “tarefas de construção”, Gee (2005, 2011) postula suas categorias analíticas, denominadas de “dimensões” (*tools*)²². Nesse sentido, o autor defende que:

A abordagem das “dimensões” visa enfatizar que falantes e escritores são designers e construtores ativos. Eles estão criando coisas, agindo sobre outros e sobre o mundo, e simultaneamente reproduzindo a ordem social, instituições e culturas. Eles estão fazendo história à medida que encenam e reconhecem – e, assim, mantêm viva – uma grande variedade de Discursos diferentes, diferentes formas de estar no mundo, diferentes formas de ser certos tipos de pessoas. [...] Todas as nossas dimensões também dizem respeito à noção relacionada de “design da resposta”, isto é, ao design não apenas para quem tomamos nossos ouvintes e leitores para serem ou para quem queremos que eles sejam, mas ao design para o que queremos que eles façam no mundo em resposta ao que dissemos ou escrevemos. Aqui, “quem” significa “tipos de pessoas socialmente reconhecíveis e socialmente significativas”, identidades que, na interação, constroem o mundo social e fazem a história(Gee, 2011, p. 195, tradução nossa).²³

²² A opção de traduzir o termo 'tools' como 'dimensões' neste estudo deve-se ao fato de que este termo reflete a natureza abrangente e multifacetada das análises propostas por Gee (2005, 2011), que não se limitam a um uso instrumental, mas envolvem a exploração de diferentes ângulos de interpretação e compreensão dos discursos.

²³ The “tools” approach in this book is meant to stress that speakers and writers are active designers and builders. They are making things, acting on others and on the world, and simultaneously reproducing social order, institutions, and cultures. They are making history as they enact and recognize—and thereby keep alive—a great variety of different Discourses, different ways of being in the world, different ways of being certain kinds of people. [...] All our tools are also basically about the related notion of “response design,” that is, designing not

A citação acima reforça a centralidade da linguagem na construção ativa de mundos sociais e na produção de efeitos sociais e ideológicos. As dimensões analíticas propostas por Gee (2011) funcionam, portanto, como meios críticos para compreender como os discursos performam, negociam e reconfiguram relações de poder, identidade e significado. É com base nessa concepção que o autor apresenta um total de 28 dimensões analíticas, organizadas em quatro grupos: (1) Língua e contexto; (2) Dizer, fazer e projetar; (3) Construir coisas no mundo; e (4) Dimensões teóricas. De modo geral, essas dimensões consistem em perguntas que podem ser aplicadas aos dados para investigar como o discurso é construído a partir de identidades sociais, práticas culturais e estruturas de poder. A seguir, apresenta-se um quadro síntese das dimensões analíticas propostas por Gee (2011):

Quadro 1 - Dimensões Analíticas de Gee (2005, 2024)²⁴

Grupo	Dimensão	Pergunta
1	Dimensão dêitica	Como os dêiticos estão sendo utilizados para relacionar o que é dito ao contexto e para fazer suposições sobre o que os ouvintes já sabem ou podem deduzir?
1	Dimensão do preenchimento	O que precisa ser inferido para que o discurso faça sentido?
1	Dimensão do estranhamento	O que pareceria estranho para um “estranho” cultural?
1	Dimensão do assunto	Por que esse assunto foi escolhido?
1	Dimensão da entonação	Como a entonação afeta a ênfase e o significado?
1	Dimensão do enquadramento	O contexto foi totalmente considerado?
2	Dimensão do fazer e não apenas dizer	O que o falante está fazendo além de dizer?
2	Dimensão do vocabulário	O vocabulário marca um determinado estilo ou posição social?

just for who we take our listeners and readers to be or who we want them to be, but designing for what we want them to do in the world in response to what we have said or written. Here “who” means “socially recognizable and socially significant types of people,” identities that in interaction make the social world and make history (Gee, 2011, p.195).

²⁴ As dimensões analíticas apresentadas no Quadro 1 foram traduzidas e adaptadas pela autora, com base nas propostas originais de Gee (2011), que as denomina em inglês como: 1. The Diexis Tool; 2. The Fill In Tool; 3. The Making Strange Tool; 4. The Subject Tool; 5. The Intonation Tool; 6. The Frame Tool; 7. The Doing and Not Just Saying Tool; 8. The Vocabulary Tool; 9. The Why This Way and Not That Way Tool; 10. The Integration Tool; 11. The Topic and Theme Tool; 12. The Stanza Tool; 13. The Context is Reflexive Tool; 14. The Significance Building Tool; 15. The Activities Building Tool; 16. The Identities Building Tool; 17. The Relationships Building Tool; 18. The Politics Building Tool; 19. The Connections Building Tool; 20. The Cohesion Tool; 21. The Systems and Knowledge Building Tool; 22. The Topic Flow or Topic Chaining Tool; 23. The Situated Meaning Tool; 24. The Social Languages Tool; 25. Intertextuality Tool; 26. The Figured World Tool; 27. The Big 'D' Discourse Tool; 28. The Big 'C' Conversation Tool.

2	Dimensão do por que deste jeito e não de outro	Por que essa construção e não outra?
2	Dimensão da integração	Como as orações foram integradas ou organizadas em enunciados ou sentenças?
2	Dimensão do tópico e do tema	Quais são os tópicos e temas?
2	Dimensão da estrofe	Há estrofes que organizam o texto?
2	Dimensão do contexto	Como o discurso constrói e reproduz o contexto?
2	Dimensão do encadeamento/desenvolvimento Temático	Como os tópicos progridem e se conectam?
3	Dimensão de construção de significância	Quais recursos são utilizados para destacar ou minimizar a relevância de determinados conceitos em contraposição a outros?
3	Dimensão de construção de atividades	Que práticas estão sendo construídas?
3	Dimensão de construção de identidades	Que identidades estão sendo assumidas ou atribuídas?
3	Dimensão de construção de relações	Como as relações sociais são moldadas?
3	Dimensão de construção de políticas	Quais bens sociais estão em jogo e como são distribuídos?
3	Dimensão de construção de conexões	Como os elementos do discurso são conectados?
3	Dimensão da coesão	Como a coesão textual é construída?
3	Dimensão de construção de sistemas de signos e conhecimento	Que sistemas simbólicos e formas de saber são privilegiadas?
4	Dimensão do significado situado	Que significados específicos palavras assumem no contexto?
4	Dimensão das linguagens sociais	Como as palavras, estruturas gramaticais e escolhas discursivas são usadas para representar diferentes linguagens sociais?
4	Dimensão da intertextualidade	O que está sendo citado, aludido ou referenciado?
4	Dimensão dos mundos figurados	Que visões de mundo e narrativas são assumidas pelo discurso?
4	Dimensão do Discurso com "D" maiúsculo	Que tipo de identidade social e práticas culturais são construídas, reforçadas ou desafiadas pelo discurso?
4	Dimensão da Conversa com "C" maiúsculo	Quais debates sociais ou históricos estão sendo mobilizados?

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Gee (2011) destaca que as dimensões de análise não são isoladas, mas interligadas, e que o pesquisador deve buscar as relações entre elas, identificando como se complementam e se influenciam mutuamente. Por isso, o autor ressalta que não é necessário seguir uma ordem rígida na aplicação das dimensões apresentadas em sua teoria, nem utilizar todas elas para a construção de uma análise, pois certas dimensões produzirão resultados mais esclarecedores do que outras, dependendo dos dados. Além disso, para o autor qualquer pessoa envolvida em sua

própria análise do discurso deve adaptar as dimensões que tomou de uma determinada teoria às necessidades e demandas de seu próprio estudo. Esse posicionamento do linguista enfatiza a importância da reflexividade na análise do discurso e encoraja os analistas a considerarem suas próprias posições ao interpretar os dados. Desse modo, como esta pesquisa endossou os pressupostos teórico-metodológicos de Gee (2005, 2011), as dimensões analíticas por ele propostas serão retomadas na próxima seção, em que será detalhada metodologia desta pesquisa, a fim de justificá-las e delimitá-las de acordo com os objetivos da investigação.

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A procura pelo conhecimento absoluto e certo deve ser abandonada e substituída por uma série infinita de interpretações do mundo.

Hughes 1990, p. 152.¹

Nesta seção, são detalhados os aspectos metodológicos que fundamentaram a pesquisa. Para tanto, optou-se por dividi-la em partes. Inicialmente, discute-se a pesquisa qualitativa interpretativista (Moita Lopes, 1994; Hatch e Yanow 2003) e sua relevância no campo dos estudos em Linguística Aplicada. Em seguida, justifica-se a escolha do método documental (Flick, 2009; Cellard, 2008, Creswell, 2010) para a condução desta investigação, dentre as abordagens qualitativas disponíveis. Considerando a compreensão de uma situação social real, são descritos o contexto em que a pesquisa foi realizada, a definição do *corpus* e os procedimentos de coleta de dados. Por fim, apresenta-se a categorização para a análise dos dados, realizada por meio da AD em uma perspectiva crítica, com base na linha teórico-metodológica de Gee (2005, 2011).

4.1. A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA E O MÉTODO DOCUMENTAL

A escolha das abordagens e métodos mais adequados para a realização de uma pesquisa, com certeza não é uma tarefa fácil para o pesquisador. Na verdade, esse momento é crucial para garantir o rigor científico necessário para o desenvolvimento de um estudo. Mendes (2004) diz que, quando um pesquisador se predispõe a pesquisar um recorte da realidade, se faz necessário ter em mente a complexidade dos aspectos que estão em jogo, bem como as dificuldades que irá encontrar para dar conta dessa realidade. Por isso, de acordo como Fachin (2001), essa escolha deve estar fundamentada em dois critérios principais: a natureza do objetivo ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo.

Partindo dessa premissa inicial, essa investigação circunscreveu-se no campo da LA, na área de ensino e aprendizagem de línguas, em diálogo com as teorias sobre os multiletramentos, interculturalidade e decolonialidade. Assumindo-se, desse modo, como argumenta Moita Lopes

¹ HUGHES, John. The Philosophy of Social Research. London: Longman. 1990.

(2006, p. 20), uma pesquisa indisciplinar, voltada a questões sociais relevantes, que envolvem a linguagem , criando “[...]inteligibilidade sobre elas de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas[...]”, ou seja, abarca a busca por um conhecimento crítico socialmente efetivo.

Desse modo, esta pesquisa esteve alinhada aos pressupostos da abordagem qualitativa, concebida como um campo de práticas interpretativas que buscam compreender o mundo a partir dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências, além de descrever e explicar fenômenos sociais a partir de sua construção social (Denzin e Lincoln, 2006). Mais especificamente, inseriu-se no campo da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (Moita Lopes, 1994; Hatch e Yanow 2003). Para Moita Lopes (1994), nesse tipo de abordagem, não se pode desconsiderar o mundo social investigado, uma vez que são essas percepções que o constituem. Logo, a realidade não é objetiva e imutável, mas sim construída socialmente e influenciada por fatores culturais, históricos e políticos (Moita Lopes, 1994).

Segundo Hatch e Yanow (2003), o interpretativismo parte do princípio de que os fenômenos sociais não podem ser compreendidos a partir de modelos explicativos próprios das ciências naturais, uma vez que envolvem significados, valores e construções simbólicas que requerem uma abordagem sensível ao contexto. Assim, o pesquisador deve utilizar uma abordagem holística para analisar os dados, buscando entender as motivações, crenças e valores dos participantes da pesquisa, a fim de compreender as formas como eles significam e constroem suas realidades. Com base nisso, pode-se dizer que

A pesquisa qualitativa interpretativista é uma abordagem de investigação que busca compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos indivíduos envolvidos, considerando sua subjetividade, valores e significados atribuídos às situações vivenciadas, e não apenas objetividade dos fatos (Moita Lopes, 1994, p. 333).

Observa-se que a pesquisa qualitativa interpretativista não busca generalizar as práticas discursivas, mas compreender o significado dos comportamentos, ações e discursos. Dessa forma, caracteriza-se como um método de pesquisa que se concentra na exploração e compreensão da complexidade dos fenômenos sociais, por meio de um estudo detalhado e descritivo. Esse enfoque demanda do pesquisador uma sensibilidade à diversidade cultural e à multiplicidade de perspectivas presentes em diferentes contextos. Além de escolhas de metodologias que valorizem a construção dinâmica de significados e considerem a influência das interações sociais e culturais sobre os dados coletados (Hatch e Yanow, 2003).

Para viabilizar tal abordagem qualitativa interpretativista e, levando-se em consideração o recorte analisado, que se concentrou nos discursos dos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Inglesa nos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio nos IFBAs, optou-se pelo método documental. Essa escolha se justifica por ser um método que possibilita a investigação de um fenômeno dentro de um contexto específico, permitindo compreender os sentidos atribuídos aos documentos analisados a partir de suas dimensões históricas, políticas e ideológicas (Cellard, 2008).

Nesse sentido, uma pesquisa documental mostra-se pertinente, sobretudo por propiciar a análise de discursos em documentos que expressam orientações pedagógicas, concepções políticas e institucionais. O uso de documentos, portanto, deve ser valorizado devido a riqueza de informações que podem ser acessadas, além de possibilitar ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Como descreve Cellard (2008):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p.295).

Complementando essa perspectiva, Flick (2009) ressalta que, em análises documentais é fundamental que o pesquisador compreenda os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com uma finalidade específica e destinados a determinados públicos, não devendo ser tratados como “contêineres de informações”. Dessa forma, a pesquisa documental, especialmente quando vinculada a uma abordagem qualitativa, não se limita à extração de informações nos documentos, para além disso, busca compreender os discursos ali construídos, considerando o contexto de sua produção, circulação e recepção. Isso implica refletir criticamente sobre quem os produziu, com que objetivo, para qual público foram direcionados e qual a intencionalidade de sua elaboração (Flick, 2009).

Como em qualquer tipo de investigação, a coleta de dados por meio de documentos apresenta vantagens e limitações em relação a outros métodos. Entre as vantagens, destacam-se o baixo custo financeiro, a possibilidade de múltiplas consultas a um mesmo documento e o potencial para confirmar, validar ou complementar informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados (Gil, 2019). Por outro lado, uma das limitações reside no fato de que alguns documentos podem não refletir fielmente a realidade, uma vez que não foram elaborados com

a finalidade de fornecer dados para pesquisa. Além disso, em determinados contextos, a quantidade de documentos utilizados pode tornar complexo a codificação das informações (Gil, 2019).

Apesar disso, tais limitações podem ser atenuadas pela atuação rigorosa do pesquisador, especialmente no que se refere à seleção, organização e interpretação das informações documentais para atender um conjunto de princípios, garantindo seriedade, profundidade e robustez no processo de pesquisa (Cellard, 2008). Assim, compreender a interação entre os dados e suas fontes e definir caminhos analíticos alinhados aos objetivos da pesquisa são tarefas fundamentais para produzir respostas relevantes ao problema investigado em uma pesquisa documental.

Nesse contexto, Creswell (2010) propõe uma sistematização do processo de análise documental em seis etapas: 1) organização e preparação dos documentos para a análise; 2) leitura preliminar de todos os dados; 3) codificação dos documentos; 4) criação de uma descrição das categorias ou temas para análise dos documentos; 5) descrição dos documentos e representação dos temas por meio da narrativa qualitativa; 6) interpretação e extração do significado dos documentos.

Já Cellard (2008) destaca que a análise documental deve contemplar dois momentos. A análise preliminar envolve o estudo do contexto de produção do documento, a identificação de seus autores, a avaliação de sua autenticidade e confiabilidade, a natureza do texto, seus conceitos-chave e a lógica interna que o organiza. A análise propriamente dita, por sua vez, consiste na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de pesquisa e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos.

Assumindo essa perspectiva, esta pesquisa não se limitou a identificar diretrizes normativas presentes nos documentos institucionais que orientam o ensino de LI nos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio nos IFBAs. Ela se propôs a interpretar criticamente os sentidos discursivos que emergem desses textos. Essa abordagem converge com os princípios da pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2009), lida com o “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (2009, p. 21), reconhecendo que o conhecimento se constrói a partir das interações sociais mediadas por contextos históricos e culturais.

Assim, a análise documental aqui empreendida intentou, não apenas identificar informações factuais, mas, sobretudo, interpretar os sentidos que se articulam nos discursos oficiais investigados. Para tanto, utilizou-se o documento não apenas como fonte, mas como objeto de estudo, sendo analisado por meio de técnicas específicas que envolvem um cuidadoso

processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados. Esse movimento de interpretação dos sentidos discursivos, em consonância com a epígrafe que introduz esta seção, parte da premissa que não há uma única verdade a ser revelada nos documentos, mas uma multiplicidade de interpretações possíveis, um posicionamento que, longe de fragilizar esta pesquisa, amplia sua potência crítica frente à complexidade dos discursos que orientam o ensino de LI no IFBA.

4.2. O CENÁRIO DA PESQUISA: UM PANORAMA DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA)

Ao longo de mais de um século, as escolas técnicas federais brasileiras passaram por diversas mudanças estruturais e políticas, culminando na formação dos atuais Institutos Federais de Educação Tecnológica. A história do IFBA tem suas raízes no início do século XX, com a criação de escolas técnicas no Brasil. Em 1909, foi fundada a Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia, ofertando oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria, entre outras. Em 1942, com a Lei nº 4.127/42², que estabelecia as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, passou a ser chamada de Escola Técnica de Salvador, ofertando os primeiros cursos técnicos profissionalizantes.

Em 1959, as escolas técnicas foram transformadas em autarquias educacionais, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo então renomeada como Escola Técnica Federal da Bahia. No final da década de 1990, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, a Escola Técnica Federal da Bahia foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), o que possibilitou a oferta de cursos técnicos de nível médio³, cursos superiores, formação inicial e continuada, além de cursos de pós-graduação, promovendo a verticalização do ensino, ou seja, a integração entre diferentes níveis de formação. No entanto, em 1997, com a Reforma da Educação Profissional e a promulgação do Decreto nº 2.208⁴, foi inviabilizada a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

² Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacao-original-1-pe.html Acesso em: 14 nov 2024.

³ Os tipos de curso técnico de nível médio são: o Ensino Médio Integrado, em que o currículo é integrado e a matrícula é única, permitindo que as disciplinas profissionalizantes e do ensino geral sejam ministradas conjuntamente na mesma instituição; o curso subsequente, que é realizado após a conclusão do ensino médio; e o curso concomitante, oferecido de duas formas: (a) o estudante cursa o ensino profissionalizante e o ensino médio na mesma escola, mas em cursos e períodos diferentes (concomitância interna), ou (b) faz os dois cursos em instituições diferentes, sem vinculação entre si (concomitância externa).

⁴ Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em: 14 nov 2024.

Essa situação foi revertida somente em 2004, com o Decreto nº 5.154⁵, que permitiu novamente a oferta dos cursos de ensino médio integrado.

É importante destacar que esse modelo de educação profissional no Brasil refletia uma concepção fortemente marcada por um viés tecnicista e instrumental, centrada no desenvolvimento de competências técnicas e operacionais voltadas à empregabilidade e à produtividade, de modo a atender aos setores primário, secundário e terciário da economia (Silveira, 2010). Como apontam Frigotto e Ciavatta (2006), uma lógica que subordina a educação às demandas do mercado de trabalho, além de negligenciar sua função social mais ampla e sua potencialidade formadora de sujeitos históricos e críticos.

Nesse contexto, um marco importante na reconfiguração da educação profissional brasileira ocorreu em 29 de dezembro de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892⁶. Essa legislação instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação (IFs), dentre eles o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Com essa transformação, os IFs passaram a se configurar como instituições de educação superior equiparadas às universidades, ou seja, “[...] educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.” (BRASIL, 2008, p. 18).

Vale ressaltar que a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os IFs, prevê a oferta de, no mínimo, 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados. Essa diretriz, ao estabelecer como uma das metas prioritárias para os IFs o aumento da oferta do ensino médio integrado, tem como objetivo ampliar o acesso aos jovens à educação pública de qualidade, sob os princípios da integração trabalho, ciência e cultura, aliando o conhecimento técnico à formação social e crítica (Brasil, 2008). Consoante as diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC),

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este novo arranjo educacional

⁵ Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9 Acesso em: 16 nov 2024

⁶ Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em: 16 nov de 2024.

abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008, p. 5)

Assim, desde sua criação, o IFBA tem desempenhado um papel significativo no desenvolvimento da educação, ciência e tecnologia no estado Bahia, contribuindo para a formação profissional e o desenvolvimento regional. Conforme descrito no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFBA tem como missão “[...]promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2013, p. 20). Essa missão coloca em evidência o compromisso da instituição em alinhar suas práticas educacionais com as necessidades e realidades da sociedade, reconhecendo a necessidade de preparar estudantes não apenas com conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas também com uma consciência crítica e histórica.

Atualmente, a composição do IFBA está organizada a partir do seu órgão executivo, a Reitoria, instalada em Salvador, capital baiana, e caracteriza-se como instituição multicampi, constituída por 24 *campi* nas cidades de Salvador, Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença, Jaguaquara, Campo Formoso e Vitória da Conquista. Além dos campi, a Instituição conta com quatro centros de referência, localizados nas cidades de Itatim, Camacã, São Desidério e Salinas das Margaridas; e um polo de Inovação Salvador, cuja unidade fica no Parque Tecnológico da Bahia (IFBA, 2024). A composição destas unidades está representada na Figura 1.

Figura 1- Mapa de atuação do IFBA no Estado da Bahia



Fonte: Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/campi/escolhacampus> Acesso em: 14 de junho de 2024

A partir da análise da Figura 1, que representa o mapa de atuação do IFBA no estado da Bahia, observa-se que se trata de uma instituição com ampla capilaridade territorial e abrangente atuação no estado. Essa configuração demonstra a capacidade de desenvolvimento social, cultural, ambiental, tecnológico e econômico do estado, o que, consequentemente, contribui para a redução das desigualdades sociais e regionais (IFBA, 2024).

O IFBA conta com mais de 36 mil estudantes, distribuídos entre os cursos presenciais e à distância. A oferta educacional, com vistas à promoção da verticalização do ensino, isto é, a visão de que é necessário incentivar o estudante a buscar formação continuada, inclui 300 cursos presenciais, abrangendo cerca de 90 áreas de conhecimento distintas, dentre as quais se

destacam sete cursos de pós-graduação, 27 cursos superiores, 36 cursos técnicos (integrados, subsequentes e concomitantes) e três cursos técnicos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além disso, a instituição disponibiliza 17 cursos à distância, incluindo um curso de pós-graduação, seis cursos superiores e seis cursos técnicos subsequentes. Para atender essa demanda acadêmica diversificada, o IFBA conta com aproximadamente 1.700 professores, dos quais cerca de 1.500 são efetivos e 200 são substitutos. A equipe administrativa, por sua vez, é composta por mais de 1.000 técnicos administrativos, responsáveis por apoiar as atividades acadêmicas e administrativas da instituição (IFBA, 2024).

4.2.1. O Ensino Médio Integrado no IFBA

O presente estudo foi contextualizado no IFBA, especificamente nos cursos de Ensino Médio Integrado. Esta é uma modalidade de educação ofertada pelos IFs que combina a formação básica do Ensino Médio com a formação técnica e profissional. A integração entre o currículo do Ensino Médio e os cursos técnicos de nível médio vai além da simples coexistência das disciplinas. Na verdade essa articulação busca criar um diálogo pedagógico que possibilite a construção de conhecimentos interdisciplinares e a aplicação prática do que é aprendido em sala de aula, visando a formação de cidadãos capazes de atuar criticamente em suas profissões e na sociedade (BRASIL, 2008).

A criação e regulamentação do Ensino Médio Integrado estão fundamentadas em diversas legislações brasileiras, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e do Ministério da Educação (MEC). Entre essas legislações, destacam-se: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁷; Decreto n. 5.154/2004, que permitiu a volta da oferta do Ensino Médio Integrado; Resolução CNE/CEB nº 1/2005⁸, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais e estabelece a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, mais recentemente, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

Além disso, o IFBA possui suas próprias resoluções e regimentos internos, que incluem o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e uma Resolução com as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível

⁷ Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 16 nov 2024.

⁸ Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2005 Acesso em: 16 nov 2024.

Médio. Esses documentos detalham as normas para a oferta do Ensino Médio Integrado no Instituto, abrangendo aspectos como a seleção dos estudantes, estrutura, organização curricular e elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). É importante ressaltar que os IFs, por serem autarquias de natureza jurídica, detêm autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, o que lhes confere liberdade de definir suas especificidades curriculares, desde que respeitadas as legislações vigentes (BRASIL, 2008).

A escolha por investigar as perspectivas do ensino de LI no IFBA, dentro do contexto do Ensino Médio Integrado, justifica-se pela relevância dessa modalidade para a formação dos jovens brasileiros, ao integrar a formação acadêmica com a profissional, aliada à promoção do desenvolvimento do senso crítico, compreensão das dinâmicas sociais, culturais e econômicas da sociedade. Além disso, o Ensino Médio Integrado nos IFs tem o papel de contribuir com a democratização da educação de qualidade no Brasil, ampliando as oportunidades de acesso ao conhecimento técnico-científico para jovens de diferentes regiões do país, especialmente em áreas menos favorecidas (BRASIL, 2008).

Contudo, o atual panorama do ensino médio no Brasil é central no debate educacional. Questões como a qualidade do ensino, o acesso universal e a permanência dos estudantes na escola ainda representam desafios significativos a serem superados. Em se tratando do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Tecnológica (EPT), as discussões têm se concentrado na construção de novos sujeitos, novos perfis profissionais e novos cidadãos, que se adequem às dinâmicas contemporâneas, indo além da formação de técnicos especializados em suas áreas. Nesse sentido, as IFs precisam encontrar um equilíbrio entre a oferta de uma formação técnica e o desenvolvimento do pensamento crítico de seus estudantes, a fim de promover uma educação emancipatória que incentive o desenvolvimento da consciência crítica, de maneira a capacitar os estudantes a refletirem e agirem em relação às suas realidades (Freire, 2011).

Com o intuito de ampliar a compreensão sobre a oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado no âmbito do IFBA, o Quadro 2 apresenta um panorama dos cursos atualmente ofertados, acompanhadas da distribuição por *campus*.

Quadro 2 - Lista de cursos Técnico de Nível Médio Integrado ofertados pelo IFBA

	Curso Técnico de Nível Médio Integrado	<i>Campus</i>
01	Técnico em Administração	Juazeiro

02	Técnico em Alimentos	Barreiras e Porto Seguro
03	Técnico em Aquicultura	Valença
04	Técnico em Automação Industrial	Salvador
05	Técnico em Biocombustíveis	Irecê, Paulo Afonso e Porto Seguro
06	Técnico em Edificações	Barreiras, Brumado, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus e Salvador
07	Técnico em Eletromecânica	Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso, Santo Amaro, Simões Filho e Vitória da Conquista
08	Técnico em Eletrônica	Salvador e Vitória da Conquista
09	Técnico em Eletrotécnica	Camaçari, Feira de Santana e Salvador
10	Técnico em Geologia	Salvador
11	Técnico em Guia de Turismo	Valença
12	Técnico em Informática	Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Eunápolis, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Seabra, Ubaitaba, Vitória da Conquista e Santo Antônio de Jesus
13	Técnico em Mecânica Industrial	Simões Filho
14	Técnico em Meio Ambiente	Eunápolis, Seabra e Vitória da Conquista
15	Técnico em Metalurgia	Simões Filho
16	Técnico em Mineração	Jacobina
17	Técnico em Petróleo e Gás	Simões Filho
18	Técnico em Química	Salvador
19	Técnico em Refrigeração e Climatização	Salvador
20	Técnico em Segurança do Trabalho	Ilhéus, Juazeiro
21	Técnico em Automação Industrial	Salvador

22	Técnico em Aquicultura	Valença
----	------------------------	---------

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os cursos de Ensino Médio Integrado, listados no Quadro 2, são destinados a estudantes que concluíram o Ensino Fundamental (9º ano). No IFBA, o ingresso nesta modalidade de ensino ocorre por meio de um processo seletivo próprio, que consiste em uma prova objetiva abrangendo questões de língua portuguesa, matemática, história e geografia, além de uma redação. Todos os cursos oferecidos na Instituição são gratuitos, sendo que o único custo é a taxa de inscrição para o processo seletivo, exceto para aqueles que comprovem o direito à isenção dessa taxa.

Diante do panorama de cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelo IFBA (ver Quadro 2), esta pesquisa concentrou-se no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. A escolha justifica-se por se tratar do curso com maior oferta no Instituto, o que permite abranger sua multicampia e, assim, refletir a diversidade geográfica, social e cultural do estado da Bahia, garantindo uma amostra representativa do contexto estudado. Dessa forma, o detalhamento desse curso será apresentado no tópico a seguir.

4.2.1.1. O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFBA

Diante da constante transformação na sociedade, impulsionada pelas TDICs e a Computação, o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFBA busca proporcionar uma formação profissional articulada ao ensino médio com o objetivo de formar técnicos de nível médio para atuarem em várias frentes, como: planejamento, análise, desenvolvimento, avaliação e utilização de tecnologias empregadas no desenvolvimento de aplicações ou que envolvam sistemas embarcados e de redes. Esta formação permite ao futuro técnico se inserir no mundo do trabalho, podendo contribuir para o desenvolvimento econômico, tecnológico e social da sua comunidade e do estado da Bahia (IFBA, 2019).

Conforme Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFBA, a organização curricular dos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio é composta por três Núcleos, com componentes curriculares eletivos/optativos, que permeiam todos os núcleos, fomentando, assim, a integração de conhecimentos. Esses núcleos formativos visam contemplar as dimensões da formação humana, o mundo do trabalho como referência para a educação profissional e o trabalho como princípio educativo. Estas práticas possibilitam ao aluno o entendimento sobre o ofício profissional, a escola, assim como sua relação com o

desenvolvimento social e tecnológico, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (IFBA, 2019). A seguir, apresenta-se a estrutura desses três núcleos formativos, conforme demonstra o Quadro 3.

Quadro 3 - Núcleos formativos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFBA

NÚCLEOS FORMATIVOS	NÚCLEO BÁSICO	NÚCLEO POLITÉCNICO	NÚCLEO TECNOLÓGICO
COMPONENTES	Constituído pelas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.	Constituído por componentes curriculares de estreita articulação com o eixo tecnológico do curso, composto por conteúdos expressivos para a integração curricular	Constituído pelos componentes curriculares relativos aos conhecimentos da formação técnica de Informática, de acordo com o campo de conhecimento e do eixo tecnológico do curso.
OBJETIVOS	Desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva e a autonomia intelectual, contribuindo na formação de sujeitos críticos, capazes de dialogar com os diferentes conceitos e conteúdos de base científica e cultural essenciais para a formação humana integral	Articular os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social.	Contemplar a atuação profissional, com as regulamentações do exercício da profissão e com o perfil do egresso.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base em IFBA (2013)

A organização curricular dos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFBA está estruturada em regime anual, com duração de três anos e possibilidade de integralização em até seis anos. Essa estrutura, baseada na lógica dos núcleos formativos, tem como objetivo contemplar as dimensões da formação humana e o mundo do trabalho como referência para a educação profissional, tendo esta ocupação compreendida como princípio educativo (IFBA, 2019). No contexto desse modelo, a disciplina LI, foco deste estudo, é ofertada ao longo de dois anos letivos, com duas aulas semanais de 50 minutos cada, e integra o Núcleo Básico.

4.3. O *CORPUS* E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Para analisar os discursos dos documentos oficiais que regem o ensino de LI nos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio nos IFBAs, foi necessário consultar diversos textos relacionados ao tema de pesquisa, atendendo ao que propõe Cellard, 2008. A seleção desses documentos considerou sua relevância normativa, formativa e orientadora, além da representatividade em termos temporais, geográficos e institucionais. Todos os documentos utilizados nesta pesquisa são públicos e estão disponíveis na *Internet*, tanto no site do Governo Federal quanto no site oficial do IFBA, conforme descritos no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Documentos analisados na pesquisa⁹

Documentos	
01.	Base Nacional Curricular Comum - BNCC
02.	Projeto Pedagógico Institucional do IFBA - PPI
03.	Projeto Pedagógico de Curso – PPC ¹⁰

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O primeiro documento analisado foi a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC). Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em dezembro de 2018 para o Ensino Médio, a BNCC define os currículos escolares, estabelecendo as diretrizes que determinam o que os estudantes devem aprender em cada etapa da educação, desde a Pré-Escola até o final do Ensino Médio. A BNCC foi implementada com o objetivo de definir um conjunto de diretrizes educacionais para

⁹ Inicialmente, este estudo incluía as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFBA (DCEPTNM) como parte do *corpus* de análise. No entanto, optou-se por sua exclusão por se tratar de um documento de caráter mais geral e normativo, elaborado pelo Departamento de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DETEC) do IFBA. As DCEPTNM têm como objetivo estabelecer os princípios, concepções e procedimentos que orientam a organização curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFBA, articulando ensino, pesquisa e extensão (IFBA, 2023). Embora sejam fundamentais para compreender as diretrizes institucionais da Rede Federal, as DCEPTNM não apresentam orientações ou construções discursivas relacionadas ao ensino de Língua Inglesa, tampouco abordagens vinculadas aos multiletramentos, à interculturalidade ou à perspectiva decolonial. Por essa razão, o documento foi excluído do *corpus*, de modo a preservar o foco analítico nos discursos institucionais que dialogam diretamente com os objetivos e eixos teóricos da presente pesquisa.

¹⁰ Foram selecionados seis Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos técnicos em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFBA ofertados nos campi de Euclides da Cunha, Barreiras, Brumado, Valença, Santo Antônio de Jesus e Ubaitaba, para compor o *corpus* documental desta análise. A justificativa para essa escolha será apresentada mais adiante neste mesmo tópico.

universalizar o currículo em todo o país.

A BNCC organiza o currículo escolar em áreas do conhecimento como: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso, delineando os objetivos que os alunos devem alcançar durante sua trajetória escolar. No âmbito desta pesquisa, a análise concentrou-se especificamente na etapa do Ensino Médio, com foco na área de Linguagens, por ser nesse campo que se insere a disciplina de Língua Inglesa. Essa área tem como responsabilidade orientar o desenvolvimento de competências comunicativas, reflexivas e críticas dos estudantes, aspectos centrais para compreender os sentidos atribuídos ao ensino de línguas no contexto da BNCC.

Cabe destacar que a BNCC tem como ponto de partida um percurso histórico de legislações anteriores, que serviram de fundamentos para sua elaboração. O primeiro marco legal é a Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 210¹¹ já previa a criação de uma base curricular nacional ao reconhecer a necessidade de estabelecer conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Recursos estes capazes de garantir a todos os estudantes uma formação básica comum, que respeite os valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais (Brasil, 1988).

Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reforçaram essa necessidade, ao determinar em seu Art. 26 a existência de uma parte comum nos currículos escolares, sem desconsiderar a diversidade cultural e regional do país. Com esta proposta, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desenvolvidos entre 1997 e 1999¹² — embora não tivessem caráter obrigatório, ao oferecer orientações pedagógicas — serviram de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras. Os PCNs representaram um primeiro movimento sistemático em direção à construção de uma base comum.

A promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no ano de 2010¹³ reafirmou a importância de adaptar o conhecimento curricular à realidade local e cultural das escolas, com foco na inclusão e na valorização das diferenças. Igualmente, passou a atender a pluralidade e a diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade (Parecer CNE/CEB nº 7/2010). Na mesma linha, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014¹⁴, ao estabelecer como uma de suas metas a promoção

¹¹Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 22 nov 2024.

¹²Disponível em: www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf Acesso em: 22 nov 2024.

¹³Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2010 Acesso em: 22 nov 2024.

¹⁴Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 22 nov de 2024.

da equidade e qualidade na educação brasileira, bem como reiterar a necessidade da implantação de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, endossou a urgência da construção da BNCC (BRASIL, 2014).

Em 2015, durante o governo Dilma Rousseff, o Ministério da Educação (MEC) deu início ao processo de discussão e elaboração da BNCC, que deveria orientar os rumos da Educação Básica no país. Para isso, o MEC formou comissões de especialistas e promoveu consultas públicas, envolvendo diversos segmentos da sociedade, como professores, gestores escolares, acadêmicos, movimentos sociais e representantes das redes de ensino público e privado. No entanto, o debate sobre a necessidade de um currículo nacional gerou muitas discussões, com diferentes visões e interesses sobre o tema.

O processo de construção da BNCC foi afetado, especialmente pelas tensões políticas, decorrentes do golpe de 2016, que destituiu a presidente Dilma Rousseff. O afastamento ocorreu de uma forma politicamente motivada, caracterizada pela fragilidade das acusações de crime de responsabilidade, em meio a um contexto de intensa polarização política e interesses econômicos envolvidos (Oliveira, 2018). Esse cenário político impactou significativamente o rumo das políticas educacionais em construção naquele momento, com seus efeitos refletidos no documento final da BNCC, aprovado em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio (Ferreti, 2018).

Desde então, a BNCC tem sido alvo de inúmeras críticas, tanto pela forma como foi elaborada quanto pelas concepções que orientam seu conteúdo. Cássio (2019) destaca, por exemplo, a influência de economistas, empresários, indústria do livro didático e assessorias pedagógicas privadas no Brasil. Junto a este grupo, órgãos como a Fundação Lemann, o site da Nova Escola, Fundação Roberto Marinho, Fundação Ayrton Senna, Itaú e Bradesco, associaram a *Base*¹⁵ a uma agenda neoliberal. Além disso, autores como Vitoretto *et al.* (2022) também teceram críticas ao documento, a saber:

No processo de elaboração da Base, muitos setores conservadores, que inclusive deram origem a movimentos reacionários como o “Escola Sem Partido”, tiveram força na construção de um suposto currículo “neutro, não ideológico e apartidário”. A falta de alusões às questões de gênero e sexualidade no currículo é um exemplo. Além disso, um ponto ainda mais nevrálgico é a sua relação com a Reforma do Ensino Médio, visto que essa reforma - corroborada com a BNCC do Ensino Médio, reforça ainda mais as desigualdades entre as juventudes. Às classes trabalhadoras é ofertado o acesso aos conteúdos básicos, estabelecido como o necessário para a formação de mão de obra para a inserção rápida no mercado de trabalho (como o ensino

¹⁵ O termo *Base* citado neste trabalho refere-se ao documento *Base Nacional Curricular Comum – BNCC*.

técnico profissionalizante). Enquanto às elites são disponibilizadas uma diversificada demanda de possibilidades para a formação humana integrada (como a variedade de itinerários formativos (Vitoretto *et al.*, 2022, p.10)

Mesmo diante de toda essa problemática e das críticas, por sua ênfase no mercado de trabalho e em uma agenda neoliberal, — além da tentativa de padronizar a educação e não abordar de maneira eficaz a diversidade educacional presente no Brasil entre outras questões (Ferreti, 2018), — a BNCC permanece como documento oficial normativo vigente, que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que se esperam dos estudantes ao longo de seu processo de escolarização. Assim, a BNCC segue incidindo no universo escolar, nos currículos, projetos pedagógicos, ementas, planos de ensino, avaliações, bem como nos livros e demais materiais didáticos, muitos dos quais já estão sendo adequados e/ou reelaborados à luz do referido documento. Esse documento, portanto, reflete as direções assumidas pela educação brasileira em um momento de crise política e social, o que impacta diretamente a análise dos demais documentos utilizados neste estudo.

O segundo documento analisado foi o Plano Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA. O PPI é descrito como “[...] um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas das instituições de ensino, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos” (BRASIL, 2008, p. 35). Trata-se de um documento que expressa as políticas de ensino de uma instituição, na medida em que materializa concepções, valores e diretrizes que orientam a prática educativa e os processos institucionais como um todo.

Um exemplo da importância do PPI é o seu impacto nos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pelos IFs. Ao elaborar ou reestruturar uma nova proposta de curso, as comissões de trabalho devem necessariamente observar as diretrizes estabelecidas no PPI, o que evidencia sua relevância como documento orientador. Esse aspecto reforça a pertinência do PPI como parte do corpus desta pesquisa, uma vez que nele se evidenciam os discursos institucionais que moldam as práticas educativas no IFBA.

O PPI vigente do IFBA foi publicado no ano de 2013 e está disponibilizado no site oficial do Instituto. Este documento foi elaborado em um processo de construção coletiva por comissões locais, formadas em todos os *campi* do Instituto, incluindo-se neste grupo, docentes e técnicos administrativos, além de uma comissão central formada pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). O documento está estruturado em quatro grandes dimensões. A dimensão I oferece uma caracterização institucional, incluindo um resumo do histórico da instituição, sua inserção regional e seu perfil institucional. A dimensão II aborda a caracterização da sociedade, o

conhecimento e a educação profissional e tecnológica, discutindo os princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição. Na dimensão III, são analisadas as políticas de ensino, a configuração didático-pedagógica, as políticas de extensão, pesquisa e gestão, além da política social para os estudantes e a responsabilidade socioambiental. A dimensão IV enfoca a estrutura educacional, abrangendo a arquitetura curricular, os níveis de ensino e as diretrizes para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do PPI (IFBA, 2013).

Dessa forma, o PPI do IFBA pode ser compreendido como um documento estruturante, no qual estão inscritos os sentidos e valores que orientam o projeto formativo da instituição. Sua análise, portanto, permite compreender não apenas os marcos normativos da política educacional do IFBA, mas também os discursos sobre identidade institucional, formação humana, trabalho, ciência e cultura que permeiam o ensino de línguas na perspectiva da educação profissional e tecnológica.

O terceiro documento analisado foi o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos Cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. O PPC constitui o documento que operacionaliza as políticas acadêmicas institucionais, regulamentando a organização administrativa e didático-pedagógica de um curso. Este documento define a identidade dos cursos oferecidos e abrange, entre outros elementos, os conhecimentos e saberes necessários à formação das competências, delineadas a partir do perfil do egresso. Contempla, além disso, a estrutura e o conteúdo curricular; as ementas; a bibliografia básica e complementar; as estratégias de ensino; o corpo docente; os recursos materiais; os laboratórios; e a infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso, assegurando que a formação oferecida esteja em consonância com as exigências acadêmicas, profissionais e sociais da sociedade (IFBA, 2018).

No IFBA, os PPCs são elaborados por uma comissão local de trabalho composta por docentes e técnicos administrativos em cada *campus*. Essa elaboração é orientada pelos interesses da comunidade acadêmica e deve seguir as diretrizes normativas nacionais e institucionais. Após sua finalização, o documento é submetido à apreciação e aprovação do Conselho Superior do IFBA (CONSUP), instância máxima de deliberação colegiada da instituição. Em situações de urgência ou excepcionalidade, o PPC também pode ser aprovado *ad referendum* pelo(a) Reitor(a) do IFBA, com posterior homologação pelo CONSUP.

Na pesquisa, o PPC assumiu papel central, uma vez que este documento, além de refletir os discursos institucionais presentes nos demais documentos analisados, exerce influência direta sobre as orientações didático-pedagógicas do ensino de Língua Inglesa no IFBA. Nesse sentido, ao considerar o número significativo de cursos de Ensino Médio Integrado ofertados

pelo IFBA, conforme já apresentado no Quadro 1, optou-se por focar na análise dos PPCs dos Cursos Técnicos em Informática Integrado ao Ensino Médio, curso mais ofertado na instituição. Essa escolha buscou abranger a multicampia do IFBA e oferecer uma perspectiva representativa da diversidade de contextos e realidades presentes nos diferentes *campi*, que possa refletir a diversidade geográfica, social e cultural do instituto.

No entanto, diante da existência de 16 cursos técnicos em Informática Integrado ao Ensino Médio, distribuídos entre diversos campi do IFBA (ver Quadro 2), o que implica em 16 PPCs, esta pesquisa optou por selecionar apenas seis desses documentos para análise. O critério de seleção adotado foi a data de publicação, com prioridade para os PPCs mais recentes, publicados a partir de 2016, ano que marca o início das discussões e da elaboração da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), bem como de mudanças significativas nas políticas educacionais brasileiras.

Essa delimitação temporal justifica-se por duas razões principais. Primeiramente, os PPCs mais recentes tendem a refletir de forma mais direta os impactos das diretrizes da BNCC, aprovada para o Ensino Médio em 2018, bem como da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)¹⁶, possibilitando identificar com maior precisão os efeitos dessas políticas no currículo dos cursos técnicos integrados. Em segundo lugar, documentos mais atuais podem indicar maior aderência às normativas e reestruturações institucionais que ocorreram nos últimos anos, sendo, portanto, mais relevantes para o escopo da investigação, que busca compreender as construções discursivas sobre língua inglesa, cultura, identidade e formação crítica dos estudantes nesses espaços. Assim, os PPCs selecionados, que compõem o *corpus* documental da pesquisa realizada, estão listados no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - PPCs dos Cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio selecionados para a pesquisa

<i>CAMPUS</i>	ANO DE PUBLICAÇÃO DO PPC
Euclides da Cunha	2016
Barreiras	2016
Brumado	2017
Valença	2017

¹⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 22 nov 2024.

Santo Antônio de Jesus	2023
Ubaitaba	2023

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A fim de contextualizar os espaços institucionais que fizeram parte da análise, conforme descrito no Quadro 05, apresentam-se, a seguir, breves descrições dos *campi* selecionados. Esse mapeamento busca evidenciar suas localizações geográficas, características socioeconômicas locais e trajetórias institucionais, de modo a situar os contextos nos quais os PPCs dos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio foram elaborados e implementados.

Inicialmente, são apresentados os *campi* Barreiras e Valença, cuja origem remonta ao período em que o IFBA ainda era o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA). Em seguida, descrevem-se os *campi* Euclides da Cunha, Brumado, Santo Antônio de Jesus e Ubaitaba, implantados no contexto da política de interiorização da educação tecnológica, voltada à criação de novas unidades da Rede Federal em municípios baianos que, até então, não dispunham desse tipo de oferta educacional.

O *campus* Barreiras está localizado no município de Barreiras, situado na região oeste do estado da Bahia, a aproximadamente 863 km da capital, Salvador. A cidade integra o Território de Identidade Bacia do Rio Grande e, segundo estimativas do IBGE (2022), possui uma população de 170.667 habitantes. Barreiras destaca-se por sua economia diversificada, com ênfase no agronegócio, no comércio e nos serviços. O município é conhecido por seus rios, cachoeiras e extensa área rural, além de uma expressiva produção agrícola, que inclui o cultivo de grãos, frutas e atividades pecuárias¹⁷.

O *campus* Barreiras foi inaugurado em outubro de 1993. Desde então, tem expandido suas ofertas educacionais, incluindo cursos técnicos integrados ao ensino médio, como Edificações, Alimentos e Informática, além de cursos subsequentes em Eletrotécnica e Enfermagem. O campus também oferece cursos superiores, como Licenciatura em Matemática, Engenharia de Alimentos e Arquitetura e Urbanismo, visando atender às necessidades educacionais do oeste baiano (IFBA, 2025).

O *campus* Valença, está localizado na cidade de Valença, situada no Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia, a aproximadamente 120 km de Salvador. De acordo com o

¹⁷ Disponível em: <https://barreiras.ba.gov.br> Acesso em: 05 jun 2025.

Censo do IBGE (2022), a população da cidade é de 85.655 habitantes. Valença apresenta um vasto ecossistema, composto por Mata Atlântica, restingas e manguezais. A economia local é impulsionada pela carcinicultura, sendo o município o principal produtor de camarão em cativeiro da Bahia, e pelo cultivo e beneficiamento de cravo-da-índia, pimenta-do-reino e azeite de dendê. O turismo também exerce papel relevante, sobretudo por ser a principal via de acesso à Ilha de Tinharé, onde se localiza o famoso povoado de Morro de São Paulo, além da praia do Guaibim, a cerca de 17 km da sede municipal¹⁸.

O *campus* Valença foi inaugurado em dezembro de 1994, e desde então vem se modernizando e ampliando sua oferta de cursos. Atualmente, oferece os cursos técnicos integrados em Aquicultura, Turismo e Informática. No nível superior, conta com os cursos de Licenciatura em Computação e em Matemática, além do curso graduação tecnológica em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. O *campus* também oferta dois cursos de especialização *lato sensu*, sendo eles: Educação e suas Tecnologias e Didática da Língua Portuguesa (IFBA, 2025).

O *campus* Euclides da Cunha está situado no município de Euclides da Cunha localizado no nordeste do estado da Bahia, a aproximadamente 315 km de Salvador. A cidade integra o Território de Identidade Semiárido Nordeste II e, segundo o Censo do IBGE de 2022, possui uma população de 61.456 habitantes. A economia local é sustentada principalmente pelas atividades agropecuárias e pela extração mineral. Na agricultura, notabiliza-se a produção de feijão, milho e mandioca, enquanto a pecuária envolve a criação de ovinos, suínos, caprinos, asininos, muares e galináceos, além da produção de mel de abelha. Quanto aos bens minerais, o município é produtor de cal e calcário, recursos explorados para fins industriais e agrícolas¹⁹.

O *campus* Euclides da Cunha foi inaugurado em 28 de junho de 2015, ofertando inicialmente o Técnico em Edificações, na modalidade integrado e subsequente. No ano seguinte, em 2016, passou a ofertar o curso Técnico em Informática, na forma integrada ao Ensino Médio. O *campus* dispõe de uma infraestrutura moderna, voltada para atender às demandas educacionais do território e contribuir para o desenvolvimento regional, especialmente por meio da formação técnica e cidadã dos jovens do semiárido baiano (IFBA, 2025).

O *campus* Brumado está localizado na cidade de Brumado, município baiano situado na região Centro-Sul do estado a aproximadamente 540 quilômetros da capital, Salvador. Inserido

¹⁸ Disponível em: www.valenca.ba.gov.br Acesso em: 05 jun 2025.

¹⁹ Disponível em: www.euclidesdacunha.ba.gov.br/cidade/economia Acesso em: 05 jun 2025.

no Território de Identidade do Sertão Produtivo, o município possui, segundo o Censo do IBGE de 2022, uma população de 70.512 habitantes. A economia local é impulsionada principalmente pela mineração, com destaque para a extração de magnesita e talco, o que rendeu à cidade o título de “Capital do Minério”. Além da atividade mineral, a cidade apresenta um comércio diversificado e um setor de serviços em crescimento²⁰.

O *campus* Brumado foi inaugurado em outubro de 2013, com a oferta inicial dos cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente, em Informática, Edificações e Mineração. Em 2017, foram implantados os cursos técnicos integrados em Edificações e Informática. No ano seguinte, em 2018, foi implantado o curso superior em Engenharia de Minas. As ofertas formativas do campus buscam contribuir com o desenvolvimento sustentável da região, por meio da articulação com as demandas da sociedade local e do setor produtivo. (IFBA, 2025).

O *campus* Santo Antônio de Jesus está localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus, situada na região do Recôncavo Baiano, a aproximadamente 187 km de Salvador. De acordo com estimativas do IBGE de 2022, o município possui uma população de 109.267 habitantes. Reconhecida por seu intenso dinamismo urbano, Santo Antônio de Jesus é considerada a capital do Recôncavo Baiano devido à sua relevância como principal polo comercial, industrial, educacional, de saúde e de serviços da região. Essa centralidade confere ao município um papel estratégico no desenvolvimento regional, atraindo pessoas e investimentos de diversas localidades do entorno²¹.

O *campus* Santo Antônio de Jesus foi inaugurado em 2016, com a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), além de cursos vinculados ao Programa Profucionário do MEC. A oferta de cursos de nível superior teve início no segundo semestre de 2018, com os cursos superiores de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Produção Multimídia. Em 2023, o campus implantou sua primeira turma do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (IFBA, 2025).

Por fim, apresenta-se o Campus Ubaitaba, localizado no município de Ubaitaba, na região sul da Bahia. De acordo com o censo de 2022, a cidade possui uma população de 17.596 habitantes. Ubaitaba está situada a aproximadamente 374 km de Salvador e integra o território de identidade Litoral Sul. A região do município possui grande ligação com a cultura do cacau. Além disso, uma marca da cidade é a sua relação cultural com a canoagem competitiva e da

²⁰ Disponível em: <https://revistamineracao.com.br/2017/10/31/brumado-capital-do-talco> Acesso em: 05 jun 2025.

²¹ Disponível em: <https://saj.ba.gov.br/historia/> Acesso em: 05 jun 2025.

canoa como meio de transporte²².

O *campus* Ubaitaba foi inaugurado em 2015 e, inicialmente, desenvolveu programas do Governo Federal voltados à expansão da educação profissional, tais como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mulheres Mil, o Programa de Formação Profissional dos Funcionários da Educação Básica Pública (PROFUNCIONÁRIO) e o Programa MedioTec. Atualmente, o campus oferece o Curso Técnico em Informática nas modalidades integrado ao ensino médio e subsequente (IFBA, 2025).

4.3.1 Procedimentos para análise

Após a seleção e identificação dos documentos que compõem o *corpus* deste estudo, tendo como base as diretrizes de Cellard (2008) e Creswell (2010), este tópico, descreve os procedimentos que foram adotados na análise documental, detalhando o processo de leitura, categorização e interpretação dos dados discursivos.

A análise foi conduzida a partir da AD, na vertente crítica de Gee (2005, 2011), que compreende a linguagem como prática social, ao enfatizar a articulação entre linguagem, identidade e poder a partir das dimensões analíticas propostas pelo autor. Conforme discutido na seção 3, as 28 dimensões analíticas (ver Quadro 1) propostas pelo autor não devem ser adotadas de forma rígida ou uniforme, mas selecionadas e adaptadas conforme a natureza dos dados e os objetivos da investigação. Tal orientação metodológica pressupõe uma postura reflexiva por parte do(a) pesquisador(a), que deve mobilizar estas dimensões em função de sua relevância para o contexto investigado.

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, foram mobilizadas catorze dimensões analíticas do modelo de Gee (2005, 2011), selecionadas por sua aderência aos objetivos específicos desta pesquisa. Destas, oito são relacionadas às tarefas de construção da linguagem e seis pertencem ao grupo teórico, conforme descritas a seguir:

1) **A dimensão de construção de significância** analisa como as escolhas lexicais e os recursos gramaticais são utilizados para destacar ou minimizar a relevância de determinados conceitos em contraposição a outros (Gee, 2005, p.11; 2011, p. 92).

2) **A dimensão de construção de atividades** busca identificar as atividades que o discurso está promovendo ou realizando e os grupos sociais, instituições ou culturas que as

²² Disponível em: <https://www.ubaitaba.ba.gov.br/site> Acesso em: 05 jun 2025.

apoiam e normatizam (Gee, 2005, p.11; 2011, p. 98).

3) **A dimensão de construção de identidades** examina como o discurso constrói e posiciona identidades sociais específicas, tanto as que tenta representar quanto as que tenta fazer com que os outros reconheçam (Gee, 2005, p.12; 2011, p. 110).

4) **A dimensão de construção de relações** investiga como as escolhas lexicais e gramaticais são usadas para construir, manter ou transformar relações entre o escritor, outras pessoas, grupos sociais, culturas e instituições (Gee, 2005, p.12; 2011, p. 155).

5) **A dimensão de construção de políticas** centra-se na distribuição de bens sociais em um discurso. Esses bens sociais podem ser entendidos como os recursos simbólicos, materiais e culturais que são valorizados em diferentes contextos sociais e que as pessoas buscam adquirir, controlar ou manter por meio da língua e das interações sociais, como, por exemplo, *status*, conhecimento, capital cultural, poder social (Gee, 2005, p.12; 2011, p. 121).

6) **A dimensão de construção de conexões** analisa como as palavras e recursos gramaticais são usados para conectar ou desconectar conceitos, ou ignorar conexões entre eles (Gee, 2005, p. 13; 2011, p. 126).

7) **A dimensão da coesão** examina como os recursos linguísticos e discursivos são mobilizados para conectar diferentes partes do texto, estabelecendo relações entre ideias, informações e argumentos (Gee, 2005, p. 13; 2011, p. 127).

8) **A dimensão de construção de sistemas de signos e conhecimento** explora como as palavras e os recursos gramaticais privilegiam ou desprivilegiam diferentes formas de conhecimento (Gee, 2005, p. 13; 2011, p. 136).

9) **A dimensão do significado situado** busca compreender os significados situados que podem ser atribuídos a palavras e frases no contexto dado e como esse contexto é construído, ou seja, essa dimensão explora como o contexto social, cultural e situacional influencia a interpretação de um texto ou discurso. (Gee, 2011, p. 153).

10) **A dimensão das linguagens sociais** refere-se à forma como as palavras, estruturas gramaticais e escolhas discursivas são usadas para representar diferentes linguagens sociais, associadas a grupos ou contextos sociais específicos, refletindo as identidades e os valores e expectativas (Gee, 2011, p. 161).

11) **A dimensão da intertextualidade** investiga como as escolhas lexicais e gramaticais são usadas para citar, referenciar ou aludir a outros textos e discursos (Gee, 2011, p. 166).

12) **A dimensão dos mundos figurados** investiga as suposições sobre o que é considerado típico ou normal que são assumidos e promovidos pelo discurso, englobando a compreensão dos participantes, atividades, maneiras de interagir, formas de linguagem, objetos,

ambientes e instituições, bem como valores que compõem esses mundos figurados (Gee, 2011, p. 177).

13) **A dimensão do Discurso com “D” maiúsculo** examina como a linguagem juntamente com as formas de acreditar e valorizar são usadas para construir identidades e participar de atividades específicas (Gee, 2011, p. 181).

14) **Dimensão da Conversa com “C” maiúsculo** busca identificar quais questões, lados, debates e posicionamentos são assumidos como já conhecidos pelo leitor/ouvinte, ou quais são necessários para compreender a comunicação em relação a temas históricos e sociais mais amplos (Gee, 2011, p. 189).

Para tornar a análise mais sistemática e alinhada aos objetivos específicos da pesquisa, estas catorze dimensões foram reorganizadas em quatro eixos analíticos principais, de modo a articular os propósitos deste estudo com as dimensões que favoreçam a compreensão dos discursos que regem o ensino de LI no IFBA, à luz dos conceitos de multiletramentos e interculturalidade, sob a perspectiva decolonial. A seguir, apresenta-se o Quadro 6, que sintetiza os quatro eixos analíticos, as dimensões de Gee (2005, 2011) a eles associadas e seus respectivos focos de análise.

Quadro 6 - Descrição dos eixos analíticos

EIXO	DIMENSÕES ANÁLITICAS AGRUPADAS	FOCO ANÁLITICO
1) Sentidos e Significados	<ul style="list-style-type: none"> -Significado situado -Construção de significância -Sistemas de signos e conhecimento -Linguagens sociais 	Quais termos e conceitos relacionados aos multiletramentos, a interculturalidade e a decolonialidade são enfatizados ou marginalizados nos documentos institucionais? Esse eixo ajudará a investigar como os discursos constroem e posicionam esses conceitos, moldando a compreensão do que é considerado importante para o ensino de LI na instituição, incluindo a forma como os discursos institucionais podem perpetuar ou contestar estruturas de poder e legitimidade cultural no ensino de LI.
2) Práticas discursivas	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de atividades - Construção de conexões - Intertextualidade - Coesão 	Como os documentos institucionais articulam (ou desarticulam) o ensino de LI com práticas sociais e culturais mais amplas? Esse eixo busca compreender as concepções de língua, cultura e identidade, presentes nos discursos institucionais que orientam o ensino de LI no IFBA sob a ótica dos multiletramentos, interculturalidade e decolonialidade.

3) Identidades e Representações	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de identidades - Mundos Figurados - Discurso com “D” maiúsculo 	Quais Discursos promovidos nos documentos institucionais do IFBA refletem, ou poderiam refletir, uma perspectiva decolonial no ensino de LI, e como esses Discursos podem impactar a formação dos estudantes com um viés crítico e reflexivo sobre a aprendizagem da LI ? Esse eixo busca compreender como os discursos analisados constroem identidades sociais e culturais, e os posicionamentos dos sujeitos (professores e alunos) no ensino de LI.
4) Poder e Políticas	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de relações - Construção de políticas - Conversa com “C” maiúsculo 	Como os documentos constroem relações de poder e formas de acesso aos bens simbólicos e culturais? Esse eixo busca identificar possíveis fatores de engajamento social e cultural nos discursos dos documentos, que podem promover o ensino de língua inglesa no IFBA sob uma perspectiva decolonial.

Fonte: elaborado pela autora (2025) com base em Gee (2005, 2011)

A partir do detalhamento dos eixos analíticos, o percurso metodológico da análise documental foi estruturado nas seguintes etapas: 1. Leitura e mapeamento temático de todos os documentos que compõem o *corpus*, visando identificar as recorrências, padrões e tópicos centrais; 2. Seleção dos trechos relevantes, a fim de delimitar os excertos que serão submetidos à análise; 3. Aplicação dos quatro eixos de análise, organizados com base nas dimensões de Gee (2005, 2011), de forma articulada aos objetivos da pesquisa; 4. Fichamento analítico dos resultados parciais por documento e por eixo, com descrição dos achados e exemplificação dos dados discursivos observados; 5. Análise interpretativa final, com a triangulação dos dados coletados com a fundamentação teórica da pesquisa e com as perguntas que a orientam.

Cabe ressaltar que, por se tratar de uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista, este percurso metodológico não foi linear, mas iterativo e reflexivo, permitindo revisões contínuas ao longo da análise, à medida que novos sentidos emergiam do contato aprofundado com os dados. Este percurso, portanto, não se limitou à descrição dos documentos, mas procurou compreender os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas e discursivas, situando-os em seus contextos históricos, institucionais e sociopolíticos. Assim, tendo detalhado os percursos metodológicos desta pesquisa, bem como as teorias que fundamentam as discussões e análises, apresenta-se a seguir um quadro que resume como foram conduzidos tais aspectos:

Quadro 7 - Resumo dos procedimentos metodológicos

OBJETIVO CENTRAL	Investigar de que maneira o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) projeta o ensino de língua inglesa nos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, a partir da análise de seus documentos oficiais, à luz dos conceitos de multiletramentos e interculturalidade, sob a perspectiva decolonial.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>i) Analisar de que forma os documentos institucionais — orientadores do ensino de língua inglesa nos cursos técnico de nível médio integrado do IFBA — mobilizam discursivamente os conceitos de multiletramentos e interculturalidade, e quais significados e representações são atribuídos a esses conceitos;</p> <p>ii) Examinar as concepções de língua, cultura e identidade, presentes nos discursos institucionais que orientam o ensino de língua inglesa no IFBA;</p> <p>iii) Identificar possíveis fatores de engajamento social e cultural nos discursos dos documentos, que podem promover o ensino de língua inglesa no IFBA sob uma perspectiva decolonial.</p>
PERGUNTAS DE PESQUISA	<p>1. Como os documentos analisados constroem e posicionam os conceitos de multiletramentos e interculturalidade no ensino de língua inglesa no IFBA?</p> <p>2. Quais são as concepções de língua, cultura e identidades sociais construídas e valorizadas nos discursos sobre o ensino de inglês e como elas se relacionam?</p> <p>3. Quais são as relações de poder e discursos presentes nos documentos institucionais do IFBA no ensino de língua inglesa sob uma perspectiva decolonial?</p>
TIPO DE PESQUISA	Qualitativa: Pesquisa documental
CORPUS	Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrado Técnico Informática (PPCs)
ANÁLISE DOS DADOS	Pressupostos da AD de James Paul Gee (2005, 2011): identidade, Discursos; modelos Discursivos; Dimensões analíticas; Eixos analíticos

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

5. MULTILETRAMENTOS E INTERCULTURALIDADE SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFBA: ANÁLISE DOS DADOS

Como detalhado na seção 4, o *corpus* desta pesquisa é constituído pelos seguintes documentos: (1) *Base Nacional Curricular Comum* – BNCC; (2) Projeto Pedagógico Institucional do IFBA – PPI; (3) Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados de Informática do IFBA – PPCs.

Dessa forma, a apresentação da análise dos dados, ao longo desta seção, será estruturada separadamente para cada um desses documentos, seguindo uma abordagem metodológica fundamentada nas dimensões analíticas propostas por Gee (2005, 2011), as quais foram reorganizadas em quatro eixos interpretativos, conforme os objetivos desta pesquisa. Ao final desta seção, apresenta-se a triangulação dos dados, com o intuito de evidenciar como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) projeta o ensino de língua inglesa nos cursos Integrados de Informática, à luz dos conceitos de multiletramentos e interculturalidade, sob uma perspectiva decolonial.

5.1. A BNCC de LI: “Que inglês é esse que ensinamos na escola?”

As diretrizes e normativas para o ensino de LI na BNCC estão inseridas na área de Linguagens, a qual também é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. No Ensino Fundamental o ensino do inglês é obrigatório nos anos finais, que compreendem o período do 6º ao 9º ano. Por sua vez, no Ensino Médio o ensino da LI também é de caráter obrigatório, contudo o documento não menciona em quais anos deve ser lecionado.

A BNCC para o Ensino Fundamental apresenta, de maneira detalhada, a finalidade, os eixos organizadores, as competências específicas, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades para o componente de LI. Para o Ensino Médio, a BNCC oferece apenas uma breve descrição sobre o componente, sem especificar competências e habilidades exclusivas para a disciplina de inglês, uma vez que são delineadas competências e habilidades gerais da área de Linguagens.

Desse modo, embora o foco principal desta pesquisa seja o ensino de inglês no Ensino Médio, a análise do texto introdutório da BNCC de LI referente aos anos finais do Ensino

Fundamental também foi incluída. Essa escolha se justifica pela necessidade de compreender a continuidade e a coerência discursiva das diretrizes pedagógicas, uma vez que as referências ao Ensino Fundamental no documento do Ensino Médio orientam a interpretação das práticas e intenções educacionais nas duas etapas. Além disso, a estrutura resumida e o esvaziamento discursivo do texto que trata sobre o Ensino Médio indicam que certas diretrizes centrais estão condicionadas a orientações anteriores. Assim, o recorte da BNCC analisado nesta pesquisa é apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 - Campo de análise da BNCC

SEÇÕES	PÁGINAS
4.1.4. Língua inglesa – Ensino Fundamental anos finais	241 – 246
5.1. A área de linguagens e suas tecnologias – Ensino Médio	473 – 482
5.1.1. Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	483 – 489

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em consonância com a proposta da AD de Gee (2005, 2011) que, em uma perspectiva crítica, explora como a língua em uso pode construir significados sociais, culturais e políticos, esta pesquisa examina as representações de língua, cultura e identidade, bem como as relações de poder e as identidades sociais que emergem da análise desses discursos. Essas representações são fundamentais para compreender o posicionamento dos conceitos de multiletramentos e interculturalidade no documento, além de contribuírem para a análise das implicações dessas construções discursivas para um ensino de LI sob uma perspectiva decolonial. A análise será conduzida de forma interpretativa e sequencial, tomando os eixos analíticos como orientadores da leitura dos discursos ao longo do documento, de modo a evidenciar como tais construções discursivas se articulam e produzem sentidos no texto analisado. Assim, serão apresentados e discutidos os discursos presentes no documento que tratam dessas construções discursivas.

No seu texto introdutório, a *Base* propõe a problematização do papel do inglês na escola, questionando “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (Brasil, 2018, p.241). Essa pergunta, apresentada como título desta seção, abre espaço para um exame mais aprofundado das finalidades e abordagens no ensino da LI. A BNCC caracteriza o Ensino Médio como um período em que os jovens “[...] encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus

projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos” (Brasil, p.473). No campo de “Linguagens e suas Tecnologias”, o documento se compromete com uma formação que permita aos estudantes participarem de diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens (Brasil, 2018). Nesse sentido, a BNCC, ao definir a finalidade da LI dentro do currículo escolar, a posiciona como um recurso essencial para legitimar a participação desses jovens em um ambiente global. Conforme o próprio documento ressalta, esse aprendizado é apresentado como uma ponte para a cidadania ativa, o engajamento crítico e a ampliação das oportunidades de interação e mobilidade, sendo elementos fundamentais para a construção de novos percursos de conhecimento e continuidade nos estudos, a saber:

Trecho 01: Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 241).

A partir do eixo analítico “Identidades e Representações”, percebe-se, no discurso do trecho 01, que a BNCC desenha as identidades sociais dos estudantes como sujeitos cosmopolitas, adaptáveis e preparados para interagir em contextos globais. A expectativa é que os estudantes adquiram competências linguísticas e culturais para se adequarem às demandas de uma sociedade globalizada. Ao fazer isso, o documento posiciona os estudantes como sujeitos capazes de participar de práticas sociais diversas. Esta prática é reforçada quando o documento traz a noção de “agenciamento crítico” como uma possibilidade decorrente do aprendizado da LI, o que, em tese, alinha-se a uma perspectiva formativa que reconhece os alunos como produtores de sentidos e não apenas como receptores passivos das normas linguísticas (Cope, Kalantzis e Pinheiro 2020; GNL, 2021; Rojo e Moura, 2019).

Contudo, ainda que os termos “cidadania ativa” e o “agenciamento crítico” sejam apresentados como metas centrais do ensino de inglês, o texto não explora como essas interações globais transformam ou tensionam a identidade local do estudante. Nesse sentido, Siqueira (2018) destaca que o aprendizado de uma língua carrega implicações culturais, políticas e ideológicas, constituindo-se como um espaço permeado por disputas, desafios e constantes negociações de sentido. Essa questão é especialmente relevante em contextos de educação pública e profissional, em que as barreiras socioeconômicas são mais acentuadas e

muitos alunos têm dificuldades em acessar esses circuitos de interação global de forma igualitária. Assim, ao priorizar o “engajamento” e “participação” no cenário global, o discurso da BNCC marginaliza os contextos locais dos estudantes, desconsiderando as experiências e os desafios específicos desses contextos.

Além disso, o domínio da LI é promovido como um elemento de protagonismo social e profissional dos estudantes. Essa visão reflete uma lógica neoliberal, em que a língua é valorizada, principalmente por sua utilidade mercadológica e pela promessa de “mobilidade” social. Pennycook (2017) critica esse tipo de abordagem, que negligencia as desigualdades culturais e linguísticas perpetuadas pela universalização da importância do inglês, sem reconhecer as implicações de sua hegemonia histórica. Sob essa perspectiva, o inglês é construído como um bem simbólico, o que, segundo Gee (2005, 2011), envolve, não apenas práticas linguísticas, mas, também, práticas sociais que configuram identidades e relações de poder. Assim, é possível identificar que o discurso produzido no trecho 01 por meio dos verbos – propiciar, possibilitar, ampliar e abrir – sobressai uma voz que assinala a hegemonia e o poder predominante na concretização da aprendizagem da LI.

A partir de uma perspectiva decolonial, Mignolo (2008) e Walsh (2009) questionam essa universalização do inglês, argumentando que a imposição de uma língua hegemônica, sem um debate profundo, subordina e silencia outras línguas e culturas. Ao destacar o inglês como uma espécie de passaporte para o sucesso no mundo globalizado, a BNCC reforça essa lógica, e marginaliza, por exemplo, o ensino de línguas e culturas indígenas, africanas e de outras comunidades presentes no Brasil. Nesse contexto, depreende-se a compreensão de Walsh (2009), p. 244) de que “[...] a decolonialidade é uma postura ofensiva de intervenção, transgressão e reconstrução [...]”. Por isso, entende-se, aqui, a relevância do pensamento decolonial como uma forma de promover reflexões sobre os nossos modos de vida, a fim de romper paradigmas étnico-raciais, político-econômicos, socioculturais, linguísticos e de gênero, que foram impostos como verdade absoluta pelos processos de colonialidade (Mignolo, 2008).

Embora a BNCC sinalize uma mudança da conceituação da LI como “língua estrangeira moderna” prevista nos PCNs e passe a adotar o conceito de ILF, essa mudança conceitual significativa é tratada de maneira superficial no texto, conforme poderá ser observado no discurso a seguir

Trecho 02: [...] o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca [...] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”,

oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (Brasil, 2018, p. 241-242).

Apesar da crítica ao eurocentrismo, ao argumentar que o inglês “não é mais aquela língua do estrangeiro” e que seus usos por falantes de diferentes contextos linguísticos e culturais são válidos, o documento não explora as implicações sociais, culturais e políticas dessa “desterritorialização” do inglês. O discurso apresentado tenta deslocar o poder historicamente associado aos falantes “nativos”, mas falha em problematizar as tensões que permeiam o ensino da língua, especialmente no contexto brasileiro, que ainda é visto como um símbolo de *status* e poder.

Dessa forma, ao analisar o Trecho 02 sob o eixo “Poder e Políticas”, nota-se que, ao abordar o conceito de ILF, minimizando as assimetrias de poder, os processos de subalternização e a colonialidade linguística ainda presentes no ensino da língua no país, o discurso da BNCC continua a reproduzir a ideologia de que o inglês é uma língua de “todos”. Entretanto, não reconhece que sua adoção massiva no mundo globalizado, sem uma perspectiva política crítica, está intimamente ligada à manutenção de dinâmicas coloniais. Como argumentam Jenkins (2007), Seidlhofer (2011) e Siqueira (2018), o ILF não pode ser compreendido como uma língua neutra ou despolitizada, uma vez que carrega consigo implicações culturais, políticas e econômicas que atravessam suas práticas de uso e impactam as relações de poder estabelecidas nas interações entre seus falantes.

O fato de a BNCC legitimar o ILF e o seu foco na “função política e social”, sem discutir as dinâmicas de poder e a hegemonia linguística, perpetua um modelo de ensino que privilegia o inglês como ferramenta de mobilidade econômica, ignorando as suas implicações socioculturais e políticas. De tal forma, a BNCC perde uma oportunidade de promover uma educação intercultural crítica, onde os estudantes possam refletir como o inglês pode ser ressignificado em contextos locais, com base nas suas próprias culturas e identidades (Siqueira, 2008; Walsh, 2005).

Gee (2005, 2011) destaca que as práticas discursivas não são apenas reflexos do mundo, mas formas de ação que moldam identidades e estruturas sociais. Segundo o autor, essa ideia pode ser melhor compreendida por meio das dimensões de construção do “significado situado”

e da “significância”, que permitem entender como o uso da língua é condicionado por contextos sociais e relações de poder. Ao aplicar o eixo dos “Sentidos e Significados” à análise da BNCC, percebe-se que os significados atribuídos aos termos “interculturalidade” e “multiletramentos” são construídos em torno da ideia do ILF, posicionada como meio de interação em um mundo globalizado. No entanto, esses conceitos são articulados de forma resumida no texto, evidenciando apenas algumas práticas pedagógicas que remetem essas abordagens. No que diz respeito à interculturalidade, a *Base* afirma:

Trecho 03: [...]o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 242).

Trecho 04: No Ensino Fundamental, foram consideradas a interculturalidade e a visão da língua inglesa como língua franca – portanto, “desterritorializada” em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo –, bem como as práticas sociais do mundo digital. No Ensino Médio, trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo (Brasil, 2018, p. 476).

Nos trechos 03 e 04 é possível observar que o documento não conceitua explicitamente a noção de interculturalidade, mas vincula a desterritorialização do inglês, ao ser tratado como língua franca. Igualmente, como um fator que favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, ao afirmar, por exemplo, que interculturalidade “[...] favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (Brasil, 2018, p. 242). O texto sinaliza a necessidade de “problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global”, mas não faz referências às assimetrias de poder entre as culturas que utilizam o inglês e as implicações que essa língua exerce em diferentes locais e contextos. Desse modo, as representações discursivas expressas em (03) e em (04), apontam para uma construção retórica, que limita a interculturalidade a uma perspectiva funcionalista; perspectiva essa que promove o respeito às diferenças, mas não aborda, de forma crítica, as dinâmicas de poder e desigualdade nas interações entre culturas locais e globais como defendem Walsh (2009) e Siqueira (2021).

A interculturalidade também é abordada no eixo denominado “Dimensão Intercultural”, proposto como um dos eixos organizadores para o ensino da LI, junto aos eixos: Leitura, Escrita e Conhecimentos Linguísticos, como poderá ser visto no trecho 05, a seguir

Trecho 05: A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (Brasil, 2018, p. 245).

A narrativa do trecho 05 reflete um esforço em reconhecer a diversidade linguística e cultural, enfatizando os processos de “interação e (re)construção” entre as culturas e a reflexão sobre o papel do inglês no mundo. Essa proposta, à primeira vista, sinaliza um afastamento da visão de inglês como língua estrangeira, direcionada aos padrões linguísticos e culturais dos falantes “nativos” ao sugerir a construção de “identidades abertas e plurais” por meio do aprendizado da língua. No entanto, a representação de língua, cultura e identidade, voltada para o desenvolvimento da “competência intercultural”, assume um caráter multiculturalista, que se concentra em uma convivência harmoniosa entre culturas, ou seja, entende as culturas “outras” como objetos de estudo e compreensão, mas não questiona as hierarquias culturais e o *status* hegemônico das culturas dominantes.

Ainda sobre o trecho 05, nota-se que não há uma abertura discursiva para que outras vozes possam ser postas na discussão, a partir de outras possibilidades, no momento de se pensar um currículo de LI que seja efetivo para uma formação omnilateral e que leve o estudante a um nível crítico em suas ações dentro de uma sociedade. Como resultado, o eixo proposto revela os limites de um projeto educativo que, embora inclusivo em seu discurso ao afirmar que “aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos”, carece de profundidade crítica para a assunção de tal posicionamento no texto. Como enfatizam Pennycook (1998) e Walsh (2009), é necessário avançar para uma pedagogia que permita aos estudantes reconhecer, questionar e desafiar as hierarquias culturais e linguísticas; promover

práticas pedagógica que, além de ensinar a língua, prepare os estudantes para resistir às dinâmicas de poder e opressão presentes, para uma efetiva comunicação intercultural global.

Dando sequência à análise, com o eixo das Práticas Discursivas, observa-se que a BNCC de LI versa sobre os multiletramentos em uma perspectiva de reconhecimento das inúmeras práticas de linguagem na contemporaneidade, que envolvem múltiplas formas de comunicação, a saber:

Trecho 06: [...] à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais (Brasil, 2018, p. 242).

No trecho 06, a BNCC articula os multiletramentos com o ensino de inglês, a partir do conceito de ILF. O discurso assevera a importância de os alunos desenvolverem competências em diferentes contextos sociais e digitais, para promover uma compreensão crítica do mundo e capacidade de interpretar e produzir sentidos de forma situada. Entretanto, o documento não enuncia como a pluralidade cultural e a multiplicidade semiótica dos falantes poderiam ser utilizadas como recursos pedagógicos críticos para questionar e desafiar discursos hegemônicos. Assim, embora o inglês seja apresentado como uma língua de “usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer”, não há a construção de um significado situado de como essas práticas podem promover a agência dos aprendizes como atores sociais, capazes de ressignificar discursos dominantes e excludentes que permeiam o ensino de LI.

Além disso, segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), uma proposta de ensino baseada nos multiletramentos deve promover a reflexão sobre o processo de construção social do conhecimento, questionando as normas e valores que moldam as experiências dos sujeitos. Em outras palavras, é necessário definir claramente “porquê”, “o quê” e “como” ensinar essas práticas, permitindo que os alunos, não apenas consumam, mas também produzam e critiquem significados. Nesse contexto, os multiletramentos, orientados por um enquadramento crítico, possibilitam a transformação das práticas pedagógicas, à medida que os estudantes assumem posicionamentos, negociam pontos de vista e realizam interações que ultrapassam os limites da

sala de aula de LI. Esse processo, conforme afirma Azevedo (2021, p.78), envolve a imersão dos sujeitos em práticas significativas, nas quais se espera que assumam múltiplos papéis, com base em suas experiências individuais.

Outro aspecto que merece destaque é a ênfase dada às “práticas sociais do mundo digital”. No entanto, sob a perspectiva dos multiletramentos, não se trata apenas de valorizar textos e práticas vinculados às culturas digitais (GNL, 2021). É fundamental reconhecer que a capacidade de interpretar e interagir com textos em formatos não digitais continua sendo essencial para a participação social e cultural dos estudantes. Mas, o que realmente importa, nesse contexto, é como essas diferentes práticas, digitais ou não, podem dialogar com as realidades dos alunos, possibilitando que atuem de forma crítica e criativa em diversas esferas da vida social, seja em sua comunidade local, nas interações interculturais ou nos ambientes digitais.

Os últimos trechos analisados fazem parte da seção das competências e habilidades para o EM. No documento, há seis competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias para o EM. Para fins práticos desta análise, foram excluídas as competências 1, 2, 3, 5 e 6, por não versarem sobre os conceitos de LI referentes a este estudo. Sendo assim, somente a competência 4 e suas respectivas habilidades foram analisadas, a partir dos trechos 07 e 08, a saber:

Trecho 07: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018. p. 481).

Trecho 08:

(EM13LGG401) Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico.

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo (Brasil, 2018. p. 486).

A proposta da competência do trecho 07 e das habilidades do trecho 08 indicam um

reconhecimento das línguas como parte de contextos sociais e culturais amplos, que ressoam com a teoria dos multiletramentos ao sugerir que a linguagem é multifacetada e moldada por práticas sociais. No entanto, embora a competência e as habilidades destacadas mencionem o enfrentamento e combate de preconceitos de qualquer ordem, há uma lacuna quanto ao engajamento crítico com as histórias e experiências dos falantes de línguas marginalizadas. O reconhecimento de que as línguas são expressões de identidades e coletividades também se alinha à noção de interculturalidade. Contudo, a abordagem da interculturalidade parece, mais uma vez, assim como já mencionado no trecho 05, estar limitada a um respeito às diferenças culturais, sem uma reflexão crítica sobre como essas diferenças e suas implicações em um mundo globalizado são construídas.

Dessa forma, a análise da BNCC revela tentativas discursivas de reconhecer o ILF e fazer conexões entre o ensino da língua com outras práticas culturais e sociais, por meio dos multiletramentos e da interculturalidade. No entanto, a tônica discursiva, permeada em todo o texto, carece de uma perspectiva loquaz, capaz de problematizar as relações de poder envolvidas na globalização do inglês e de valorizar vozes e identidades culturais locais.

Desse modo, é perceptível que o discurso é produzido em busca da construção retórica de um ideal ligado a modelos discursivos, que implicam em uma visão de ensino de LI que se alinha mais com a instrumentalização da língua para o mercado de trabalho do que com uma formação crítica dos estudantes. Legitima-se, portanto, por meio da narrativa efetivada na BNCC, que ela visa preparar os alunos para interagir em contextos globais, mas sem uma reflexão crítica sobre as desigualdades linguísticas e culturais que permeiam esses contextos. A superficialidade com que os multiletramentos e a interculturalidade são abordados, em um documento de tamanha importância, pode comprometer a eficácia dessas diretrizes, limitando seu impacto nos documentos e práticas pedagógicas que a BNCC orienta, aspecto que será examinado na análise dos demais documentos institucionais considerados nesta pesquisa.

É importante considerar que a BNCC, enquanto documento normativo, tem como função principal orientar a educação básica por meio de diretrizes gerais, o que justifica seu caráter prescritivo e linguagem objetiva. No entanto, essa natureza não impede que questões culturais, políticas e sociais relacionadas ao ensino de LI sejam indicadas ou problematizadas. Ao contrário, por ser base para a elaboração de políticas educacionais, como PPCs, planos de ensino e materiais didáticos, seria esperado que a BNCC promovesse reflexões críticas sobre o ensino de LI. Ensino esse marcado pela colonialidade, especialmente quanto à hegemonia histórica da língua e suas implicações para a construção de identidades e para contestação de relações de poder. Soma-se a isso a ausência de referências bibliográficas que sustentem teoricamente as

propostas apresentadas no documento, o que fragiliza ainda sua base conceitual e epistemológica.

5.2. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFBA – PPI: A educação é dinâmica e histórica

O segundo documento analisado é o Plano Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA, um instrumento político e teórico-metodológico que estabelece as práticas acadêmicas de uma instituição, refletindo sua trajetória, missão e diretrizes educacionais (BRASIL, 2008). Como documento estruturante, o PPI direciona a elaboração dos PPCs, sendo fundamental para a compreensão dos discursos institucionais que fundamentam as práticas educativas do IFBA.

Publicado em 2013, o PPI do IFBA foi elaborado coletivamente por comissões locais nos campi e pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). O documento está organizado em quatro dimensões, sendo elas: I) Caracterização institucional; II) Caracterização da sociedade, conhecimento e educação profissional e tecnológica; III) Político-pedagógica, IV) Estrutura educacional .

Nesta pesquisa, a análise concentrou-se na Dimensão II, tendo em vista sua abordagem nos fundamentos filosóficos, sociais e metodológicos que orientam as práticas formativas na instituição. Embora o documento não trate diretamente do ensino de LI, essa dimensão discute concepções sobre sociedade, conhecimento e educação profissional e tecnológica, constituindo-se como um campo relevante para investigar as orientações institucionais sobre língua, cultura, identidade e formação humana. Tais aspectos estão diretamente relacionados aos objetivos desta pesquisa e contribuem para compreender como o ensino de língua inglesa é projetado no contexto cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFBA. Assim, delimita-se, no Quadro 9, o recorte do campo de análise do PPI do IFBA que será examinado nesta pesquisa.

Quadro 9 - Campo de análise do PPI do IFBA

SEÇÃO	PÁGINA
4. Princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição	33-35
a) Ser Humano, Sociedade e Educação	35-40
b) Contexto atual do mundo do trabalho	40- 41

c) O local e o global: educar para as diversidades	41- 45
--	--------

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir desse recorte, observa-se que o discurso produzido no PPI concebe uma formação para os estudantes que transcende o domínio de técnicas, uma vez que ele prevê o “desenvolvimento integral do ser humano” e a capacidade de fazer uma “leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas”. Fundamenta-se, ainda, no princípio de que a “educação é dinâmica e histórica” (IFBA, 2013, p. 33), conforme indicado no título desta seção. Isso implica pensar em uma educação que busca preparar os estudantes para lidar com inúmeros desafios inerentes à complexidade da sociedade contemporânea, sem deixar de considerar as composições históricas que tecem as suas realidades. Essa perspectiva discursiva também se evidencia no trecho 1, a seguir:

Trecho 1: A educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, estabelecendo relações sócio-históricas e culturais de poder (IFBA, 2013, p. 33-34).

A análise desse trecho sob o eixo das “Práticas Discursivas” evidencia um discurso que defende a necessidade de um rompimento com a tradição da formação profissional, com viés tecnicista, que tem a sua origem conduzida pelos interesses do mercado de trabalho e voltada para o domínio de métodos e técnicas destinadas ao exercício das funções laborais. Além disso, ao reconhecer a educação como um processo social e histórico, aproxima-se da concepção dos multiletramentos, ao enfatizar a leitura crítica do mundo e a necessidade de interação com diferentes esferas sociais e culturais, o que sugere letramentos críticos que vai além do letramento tradicional, pois implica a importância de lidar com a multiplicidade de culturas e linguagens (GNL, 2021).

Dessa forma, ao estabelecer relações entre o conhecimento e a prática do trabalho como um meio de preparar os estudantes para a inserção social com uma visão global e crítica, o discurso produzido no PPI aponta para a importância de formar sujeitos capazes de questionar, analisar e transformar a realidade, e não apenas de se adaptar a ela. Essa concepção dialoga com a perspectiva do GNL (2021), que compreende os estudantes como participantes ativos na construção de seus “futuros sociais”, ao enfatizar a necessidade de envolvê-los criticamente nos processos de construção de sentidos que afetam suas vidas. Nessa direção, a preparação para o

mundo do trabalho ultrapassa a capacitação técnica e conecta-se diretamente à crítica freiriana à educação bancária, ao defender uma formação que favoreça a inserção consciente e crítica nas dinâmicas produtivas e sociais. Assim, busca-se possibilitar que os estudantes ocupem espaços no mundo do trabalho, além de atuarem também como agentes de sua transformação.

Ainda no eixo das “Práticas Discursivas”, nota-se que a cultura no PPI é vista como um elemento a ser integrado à formação profissional como uma dimensão intrínseca ao desenvolvimento humano e profissional. O texto trata da necessidade de integrar “a formação geral com a formação específica, a formação política com a formação técnica, a cultura com o trabalho, o humanismo com a ciência” (IFBA, 2013, p. 34). Essa concepção de cultura é ampliada no documento ao relacionar a produção cultural à construção de sentidos da existência humana, a saber:

Trecho 2: [...] nesse entendimento, pode-se destacar que o ser humano é compreendido como ser social capaz de produzir cultura, ou seja, de dar sentido a sua existência no mundo, em contato com a natureza e através de sua própria produção (IFBA, 2013, p. 37).

O discurso mobilizado no trecho 2 compreende a cultura como processo dinâmico e socialmente situado, em que os sujeitos produzem sentidos e constroem significados a partir de suas interações com o mundo e com o outro. Essa visão rompe com concepções essencialistas de cultura e aproxima-se de uma perspectiva intercultural crítica, que entende a cultura como construção histórica, relacional e atravessada por relações de poder (Mendes, 2015). Ademais, embora o termo interculturalidade não apareça de forma explícita no PPI, seus princípios são mobilizados no discurso institucional como fundamentos para uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com a construção de relações sociais mais justas e igualitárias. Os trechos 3 e 4, a seguir reforçam esta premissa:

Trecho 3: As propostas curriculares devem levar em conta o cotidiano do aluno e a história local. Não é possível trabalhar em educação sem reconhecer os imperativos da cultura local, que têm sido indicados como necessários por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, situando significativamente os problemas que a região/localidade vivência. A valorização da história local e das memórias produzidas pela comunidade podem auxiliar na configuração identitária dos alunos, se forem criados vínculos com a memória familiar, do trabalho, das festas e do cotidiano de sua região, fortalecendo assim os sentidos de pertença. A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade e é pela memória que se chega à história local (IFBA, 2013, p. 41-42).

Trecho 4: A sociedade brasileira é diversa, complexa e desigual. Diversidade que se expressa não apenas através da diversidade cultural, mas que se manifesta nas desigualdades sociais, raciais e econômicas. Tais desigualdades perpassam o âmbito escolar, dessa forma a questão da diversidade não pode estar à margem do debate no campo educacional (IFBA, 2013, p. 43).

Observa-se que a valorização da história local, da memória coletiva e do cotidiano dos alunos revela uma concepção educativa, que busca dialogar com as culturas e identidades presentes nos contextos regionais, reconhecendo a pluralidade que marca a sociedade brasileira. Sob a ótica da interculturalidade, essa perspectiva aproxima-se do que defendem autores como Candau (2008), Domingo (2015) e Fleuri (2014), ao compreender que o reconhecimento das diferenças culturais não pode se limitar a um aspecto superficial ou folclórico, mas deve problematizar as relações de poder, os processos de exclusão e a colonialidade presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o PPI, ao afirmar que as desigualdades sociais, raciais e econômicas atravessam a escola e não podem estar à margem do debate educacional, se alinha ao entendimento de interculturalidade como espaço de diálogo, tensão e transformação social (Candau, 2008; Walsh, 2009). No entanto, como adverte Walsh (2020), é preciso atentar-se para que esse reconhecimento não se limite a um discurso pedagógico superficial ou a uma celebração acrítica das diferenças, o que reduziria a interculturalidade a um novo multiculturalismo desprovido de força crítica, política e epistêmica. Valorizar a memória e o pertencimento local, portanto, deve constituir-se como uma ação política comprometida com o enfrentamento das desigualdades estruturais e com a construção de práticas educativas que rompam com a lógica homogeneizadora e excludente ainda presente nos processos de escolarização (Candau, 2011).

Dando continuidade à análise discursiva do PPI sob o eixo das “Identidades e Representações”, observa-se que a língua/linguagem é concebida como mediadora no processo educativo e na transformação social. A educação é apresentada como prática social, que articula a base cognitiva dos sujeitos à estrutura material da sociedade. Essa compreensão fica evidenciada quando o documento afirma que a educação “[...] desponta como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade” (IFBA, 2013, p. 33), o que atribui à linguagem um papel constitutivo na construção de sentidos e na mediação das relações entre sujeito e práticas sociais.

Essa perspectiva formativa sustenta o discurso de defesa de uma educação voltada para a formação ética, social e política do estudante como “cidadão histórico-crítico”, expressão recorrente no texto. A identidade dos estudantes, portanto, é concebida como uma construção

social e histórica em constante transformação, especialmente no contexto das relações de trabalho, como evidencia o trecho 5:

Trecho 5: O técnico é, portanto, um ser reflexivo e crítico que possui funções intelectuais e instrumentais, habilitado por sua formação profissional (IFBA, 2013, p. 33).

Embora o documento valorize a formação crítica e reflexiva do estudante enquanto trabalhador e cidadão, como sinalizado no trecho 5, a concepção de identidade apresentada se mantém genérica e não contempla explicitamente as múltiplas dimensões identitárias, sejam elas culturais, étnico-raciais, linguísticas, de gênero, entre outras, que constituem as experiências/vivências dos estudantes no contexto brasileiro. Não há por exemplo, menções diretas a identidades negras, indígenas, quilombolas, LGBTQIAPN+, entre outras, o que revela uma lacuna importante no discurso institucional. Observa-se, igualmente, a ausência de um reconhecimento situado das diferenças e desigualdades que atravessam os sujeitos que compõem a comunidade escolar do IFBA.

Na sequência, ao mobilizar teorias críticas da educação, como a Pedagogia Histórico-Crítica, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia, o PPI propõe reforçar um compromisso com uma formação crítica e transformadora. Essas correntes, particularmente a partir de Freire (1996, 2011), fundamentam a ideia de que a educação deve partir da realidade dos educandos, reconhecendo seus saberes como ponto de partida para a construção do conhecimento, conforme poderá ser observado no discurso do Trecho 6, a seguir:

Trecho 6: Encontramos em Paulo Freire referências consistentes para uma reflexão pedagógica extremamente atual para subsidiar esse PPI: a partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, ele nos incita a um exercício permanente para a construção da consciência crítica e reflexão pedagógica e nos alerta contra a despolitização do pensamento educativo (IFBA, 2013, p. 39).

Sob a ótica do eixo “Sentidos e Significados”, pode-se inferir que incorporar o legado freireano significa ir além da referência teórica, buscando atualizar seus princípios à luz dos desafios contemporâneos e construir práticas pedagógicas coerentes com uma perspectiva crítico-transformadora. Nesse sentido, a educação é reconhecida como um ato político, voltado para a construção da autonomia dos sujeitos e a superação das relações de opressão (Freire, 2011). Assim, a educação, política por natureza, não pode ser considerada neutra, ou seja, a diretividade da prática educativa crítica nega a neutralidade que tentam impor a ela, sobretudo

pelos interesses das classes dominantes. Esse posicionamento é promovido no PPI no discurso do trecho 7, a seguir:

Trecho 7: As principais nações capitalistas do mundo se articulam divididas por blocos econômicos a ponto de criarem centros de poder econômico, que ditam, a partir de seus interesses, as políticas que direcionam/condicionam a vida econômica, social, política e cultural dos países economicamente dependentes (IFBA, 2013, p. 40).

O trecho 7 mobiliza uma crítica à lógica capitalista global, ao apontar que as desigualdades econômicas e culturais globais impactam diretamente os contextos educativos locais. Ademais, o PPI amplia este debate ao abordar a universalização do acesso à educação. Embora reafirme a universalização como um direito fundamental e um passo essencial para a democratização do ensino, o documento problematiza o modo como esse processo tem ocorrido na prática. Em outras palavras, o documento indica que a preocupação não recai sobre a universalização em si, mas sobre os riscos de que ela aconteça de maneira despolitizada, reforçando desigualdades históricas ao invés de superá-las. Esse tensionamento é explicitado no discurso do trecho 8, a seguir

Trecho 8: [...] a universalização, que visa garantir a milhares de jovens e adultos, provenientes de condições socioeconômicas desfavoráveis, o acesso à educação básica e superior de qualidade está realmente sendo um processo de transformação ou de adequação desses indivíduos? A mediação realizada pela educação está servindo para estabelecer os antagonismos e possibilitar a esses indivíduos a passagem de condição de dominados para agentes transformadores ou simplesmente de reprodutores do sistema? (IFBA, 2013, p. 45).

Quando analisado sob o eixo “Poder e Políticas”, o trecho 8 evidencia uma preocupação com a possibilidade de que a educação ofertada no IFBA reforce relações de dominação e subalternização, em vez de promover transformações, uma vez que indica a necessidade de construir processos formativos que favoreçam a agência crítica dos estudantes e a sua capacidade de questionar e transformar relações desiguais de poder.

Essa problemática pode ser articulada com as discussões de autores como Santos (2019) e Walsh (2020) que alertam para a permanência da colonialidade nas práticas e discursos educacionais, mesmo quando revestidas por retóricas de inclusão e equidade. Para Walsh (2020) as pedagogias decoloniais devem constituir-se como posicionamentos políticos, epistêmicos, éticos e estratégicos, que visam desestabilizar as relações de poder e fazer emergir

as vozes silenciadas ao longo da história.

Desse modo, a partir das análises feitas no PPI, infere-se, portanto, que essas sinalizações presentes no documento também devem orientar o ensino de LI no IFBA. A compreensão do ensino e a aprendizagem da LI como *status* de língua franca não deve ser vista como um instrumento de ascensão social ou inserção no mercado global, mas como um campo de disputa simbólica, ou seja, como um espaço discursivo no qual os falantes de diferentes contextos culturais negociam sentidos (Duboc e Siqueira 2020). Cabe destacar que essa inferência será aprofundada na próxima seção, por meio da análise dos PPCs dos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, na qual busca compreender como essas concepções se materializam nos documentos curriculares.

5.3. PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFBA: O componente curricular de Língua Inglesa

Esta seção apresenta a análise do componente curricular de LI nos PPCs dos cursos Técnicos em Informática Integrado ao Ensino Médio, ofertados nos campi Euclides da Cunha, Barreiras, Brumado, Valença, Santo Antônio de Jesus e Ubaitaba.

A disciplina de LI encontra-se descrita na seção dos planejamentos dos componentes curriculares nos PPCs, onde são detalhadas as informações referentes a cada disciplina ofertada. Esses dados contemplam os seguintes itens: nome do componente curricular, carga horária total, carga horária semanal, ementa, objetivos, habilidades, metodologia, avaliação, bibliografia básica e complementar. No escopo desta pesquisa, a análise discursiva concentrou-se especificamente nas seções referentes à ementa, aos objetivos e às habilidades do componente de LI, por compreenderem que são os elementos mais relevantes para os propósitos analíticos deste estudo. Assim, o Quadro 10, a seguir apresenta as seções selecionadas para compor o campo de análise do referido componente curricular nos PPCs.

Quadro 10 - Campo de análise do componente curricular de LI nos PPCs

SEÇÕES
Ementa
Objetivos
Habilidades

Fonte : Elaborado pelo autora (2025)

A apresentação da análise foi organizada de forma integrada, por seção temática, como descrita no Quadro 10, e não por PPC de cada campus separadamente. Essa escolha metodológica intentou proporcionar uma compreensão ampliada e articulada da visão institucional sobre o ensino de LI no IFBA, além de evitar interpretações fragmentadas que poderiam comprometer a análise dos dados. Diante do exposto, como ponto de partida, apresenta-se no Quadro 11 as ementas dos componentes curriculares de Língua Inglesa, tal como descritas nos PPCs analisados.

Quadro 11 - Ementas dos componentes curriculares de LI nos PPCs

CAMPUS	EMENTA
Euclides da Cunha	<p>1º ano: Trabalhar com as quatro habilidades linguísticas da língua inglesa, levando o estudante a identificar, reconhecer e utilizar a língua em momentos e aspectos diferentes, considerando a sua vivência de mundo, e fazendo uso do Inglês a partir do “global”, levando-os a entender e aprofundar usos mais gerais do idioma.</p> <p>2º ano: Aprofundar as habilidades adquiridas na disciplina Inglês I. Aprofundar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas da língua inglesa, levando o estudante a identificar, reconhecer e utilizar a língua em momentos e aspectos diferentes, considerando a sua vivência de mundo, e fazendo uso do Inglês a partir do “local”, levando-os a entender e aprofundar usos mais gerais do idioma.</p>
Barreiras	<p>1º ano: Countries, nationalities, indefinite articles, pronouns, verb to be, wh-questions, personal habits and traditions, verbal tenses, adverbs of frequency.</p> <p>2º ano: Reading strategies, word classes, cognates, word order, plurals form of nouns, prepositions, study skills and strategies, adverbs, affixes, verbal tenses, technology, modal verbs, discourse markers, -ing forms, vocabulary.¹</p>
Brumado	<p>1º e 2º anos: Estudo da língua inglesa a fim de facilitar o processo de compreensão de textos diversos, abordando a produção oral e escrita na língua alvo, com destacada importância para o desenvolvimento da habilidade leitora, a partir do uso de estratégias de leitura e conhecimentos sistêmicos da língua inglesa.</p>

¹ 1º ano: Países, nacionalidades, artigos indefinidos, pronomes, verbo to be, perguntas com wh-, hábitos e tradições pessoais, tempos verbais, advérbios de frequência.

2º ano: Estratégias de leitura, classes de palavras, cognatos, ordem das palavras, forma plural dos substantivos, preposições, habilidades e estratégias de estudo, advérbios, afixos, tempos verbais, tecnologia, verbos modais, marcadores discursivos, formas em -ing, vocabulário.

Valença	<p>2º ano; Leitura e compreensão de textos que variem da tradição acadêmica à espontaneidade informal, nas expressões verbal e não verbal. Análise de temas recorrentes na atualidade sob a perspectiva intercultural. Estruturas linguísticas de nível básico.</p> <p>3º ano: Leitura e compreensão de textos que variem da tradição acadêmica à espontaneidade informal, nas expressões verbal e não verbal. Análise de temas recorrentes na atualidade sob a perspectiva intercultural. Estruturas linguísticas de nível intermediário.</p>
Santo Antônio de Jesus	<p>2º ano: Estudo da língua estrangeira moderna – inglês em nível iniciante (A1, de acordo com o Marco Comum Europeu de Referência para Línguas) com foco nas habilidades de fala, escuta, escrita e leitura, abordando temas contemporâneos e em uma perspectiva intercultural crítica.</p> <p>3º ano: Estudo da língua estrangeira moderna – inglês em nível básico (A2, de acordo com o Marco Comum Europeu de Referência para Línguas) com foco nas habilidades de fala, escuta, escrita e leitura, abordando temas contemporâneos e em uma perspectiva intercultural crítica.</p>
Ubaitaba	<p>2º ano: O conteúdo da disciplina será abordado através do uso das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), tendo como base o estudo de conceitos gramaticais, que auxiliarão o aluno quanto à comunicação básica em situações cotidianas que envolvam a língua inglesa.</p> <p>3º ano: Aprofundamento do uso das quatro habilidades linguísticas da língua inglesa, tendo como base o estudo de conceitos gramaticais, que auxiliarão o aluno quanto à comunicação básica em situações cotidianas que envolvam a língua inglesa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir da leitura do Quadro 11, e com base no eixo analítico dos “Sentidos e Significados”, verifica-se que, em linhas gerais, as ementas demonstram uma ênfase no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), geralmente associadas a situações de comunicação cotidiana e ao domínio gramatical. Essa orientação aponta para uma concepção instrumental da LI centrada em aspectos normativos e lexicais.

Nas ementas de Barreiras, Ubaitaba e Brumado, constata-se uma visão da LI mais voltada para o código linguístico, com menor ênfase na contextualização da língua em uso e na construção situada de significados. No caso específico do *campus* Barreiras, tópicos gramaticais como, “verb to be”, “indefinite articles”, embora relevante para a sistematização do conhecimento linguístico, prioriza explicitamente aspectos normativos da língua, ou seja, o foco está na gramática e no vocabulário, o que pode restringir a articulação com propostas

pedagógicas que integram língua, cultura e sociedade de forma crítica e situada. À luz de Gee (2005), quando a língua é desvinculada de suas práticas sociais, perde-se a sua potência em auxiliar os sujeitos a se posicionarem no mundo, a (re)significar suas experiências e a compreenderem criticamente as relações sociais por meio da linguagem.

Em contrapartida, as ementas de Euclides da Cunha, Valença e Santo Antônio de Jesus trazem alguns enunciados que indicam uma tentativa de situar a aprendizagem da LI com base nas experiências dos estudantes. Em Euclides da Cunha identificamos na proposta de ensino a valorização da “vivência de mundo” e o uso do inglês “a partir do local”. Já na ementa de Valença percebemos que a análise de “temas recorrentes na atualidade sob a perspectiva intercultural” sinaliza interesse em incluir na aprendizagem questões sobre vivências dos estudantes. Em Santo Antônio de Jesus, a proposta de discutir “temas contemporâneos sob uma perspectiva intercultural crítica”, demonstra aproximações com os princípios teóricos dos multiletramentos e da interculturalidade crítica. Esse posicionamento discursivo implica na compreensão da língua como prática social e cultural, conectada aos saberes e trajetórias dos estudantes. Conforme aponta Candau (2013), trata-se da criação de espaços pedagógicos que acolham a pluralidade de experiências, promovendo a escuta e o diálogo como caminhos para uma educação mais plural e emancipadora.

No entanto, quando analisadas a partir das “Práticas Discursivas”, nota-se que esses avanços ainda são pontuais. Nos campi com discursos que sustentam uma visão mais instrumental da LI, como Barreiras e Ubaitaba, e mesmo na proposta de Brumado, que enfatiza a “compreensão de textos diversos” e o “desenvolvimento da habilidade leitora”, a LI é representada desvinculada dos contextos socioculturais dos estudantes. Desse modo, coaduna-se com Torquato (20024), para quem um ensino de línguas, que se abstém de dialogar com as questões sociais e ético-políticas contemporâneas, revela-se limitador, na medida em que desconsidera a constituição histórica e subjetiva dos sujeitos. Além disso, a valorização da forma linguística, em detrimento da diversidade de modos e mídias de significação, sugere que a dimensão dos multiletramentos, que envolve a compreensão e produção de significados em contextos culturalmente diversos e com diferentes semioses (GNL, 2021), é marginalizada.

Ainda neste eixo, destaca-se que a menção à “perspectiva intercultural” no documento de Valença, e “perspectiva intercultural crítica” em Santo Antônio de Jesus sinalizam uma proposta mais alinhada à perspectiva decolonial, um vez que indicam uma concepção de ensino e a aprendizagem da LI como um meio para compreender e questionar a produção de sentidos em diferentes línguas-culturas. Para Mendes (2015) uma proposta dialógica, que conecta membros de línguas-culturas diferentes, possibilita atitudes que desenvolvem sentimentos

positivos em relação à diversidade étnica, cultural e linguística, conseqüentemente a emergência de novas práticas e novos discursos.

Dessa forma, a partir da perspectiva analítica das “Identidades e Representações”, observa-se um silenciamento das questões identitárias nas ementas, sobretudo no que se refere ao fortalecimento das identidades locais dos estudantes. Tal ausência indica um afastamento de pressupostos alinhados a uma perspectiva decolonial, que pressupõe repensar o ensino e a aprendizagem da LI de forma a incluir vozes historicamente marginalizadas, como as de minorias, imigrantes e comunidades periféricas, que expressam a diversidade cultural e linguística de diferentes regiões do mundo (Siqueira, 2021).

Articulando esse aspecto ao eixo “Poder e Políticas”, constata-se que os discursos presentes nas ementas tendem a representar a língua inglesa como um código neutro e despolitizado, silenciando suas dimensões sociais, culturais e geopolíticas. A ausência de problematização sobre o imperialismo linguístico da LI, estruturado desde a expansão colonial britânica até a consolidação do domínio político, econômico, cultural e militar dos Estados Unidos (Crystal, 2003), revela uma lacuna importante de se destacar. Tal invisibilização restringe o potencial crítico do ensino de línguas, ao não situar a LI como um espaço possível disputa de sentidos e construção de identidades plurais. Em outras palavras, como afirma Siqueira (2018, p. 102), a língua pode (e deve) ser compreendida como instrumento de “resistência, luta social, desejo, cultura, apropriação, identidade e novas formas de poder”.

Nesse sentido, dando continuidade à análise discursiva do componente curricular de LI, apresenta-se, a seguir, os objetivos pedagógicos delineados nos PPCs dos campi investigados, organizados no Quadro 12.

Quadro 12 - Objetivos dos componentes curriculares de Língua Inglesa nos PPCs

Euclides da Cunha	1º ano: Compreender a língua inglesa de forma contextualizada, através de atividades e textos autênticos, favorecendo o aprendizado real do idioma e o desenvolvimento das relações entre os conteúdos gramaticais e lexicais apresentados em classe; Reconhecer e aplicar as habilidades essenciais para um aprendizado funcional da língua inglesa (leitura, escrita, compreensão auditiva e prática oral), como recursos que auxiliem o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira; Desenvolver a prática da leitura e escrita seguindo os princípios do ESP (English for Specific Purposes), como recursos linguísticos que auxiliem o estudante a interpretar a semântica do texto a partir da inferência textual de cognatos e falsos cognatos, layout e aspectos tipográficos com a prática das estratégias de Skimming e Scanning nos textos apresentados pelo professor.
-------------------	--

	<p>2º ano: Identificar diferentes gêneros textuais e tipos de texto (narração, descrição, dissertação, textos técnicos, funções retóricas, exemplificação, ilustração), de modo que o estudante seja capaz de apurar a sua compreensão da língua inglesa, inferindo, analisando, predizendo, reconhecendo e associando o uso de elementos linguísticos (gramaticais e lexicais), na expansão do seu campo semântico. Ampliar o léxico (vocabulário) de termos técnicos relacionados ao contexto do inglês para informática. Respeitar a diversidade linguística reconhecendo-a como uma propriedade das línguas naturais. Proporcionar ao aluno conhecimentos multidisciplinares através de atividades integradoras.</p>
Barreiras	<p>1º e 2º anos: Capacitar os alunos no emprego adequado de estratégias de leitura para lidar com diferentes tipos de textos escritos em Língua Inglesa, favorecendo a otimização e a autonomia na leitura; Possibilitar que o aluno construa seu conhecimento sistêmico, a consciência linguística, assim como a consciência crítica e reflexiva, visando à aprendizagem significativa do Inglês como língua estrangeira; Estimular o aprendizado de Língua Estrangeira como forma de compreender e interagir com diferentes culturas favorecendo a construção de uma visão de mundo aberta e livre de preconceitos; Proporcionar oportunidades para que o aluno possa ampliar seus conhecimentos sobre si mesmo (a), sobre sua própria cultura e sobre as outras culturas pelo mundo. Apropriar de saberes para se posicionarem criticamente diante de questões pessoais, sociais e profissionais de seu dia-a-dia, local e globalmente; Desenvolver o letramento dos alunos para o uso da Língua Inglesa em práticas sociais de comunicação na modalidade oral, na produção escrita e na leitura, e nos meios impresso e digital. Estimular a reflexão e o desenvolvimento da autonomia do aluno, levando-o a pensar sobre suas habilidades pessoais, vocacionais e sua atuação como cidadão.</p>
Brumado	<p>1º e 2º anos: Reconhecer a língua inglesa como idioma universal irrestrito a espaços geográficos específicos e como meio de ampliação de acesso à cultura, informação e conhecimento; Conscientizar-se da importância da leitura como meio de acesso à informação e exercício da cidadania; Desenvolver habilidades de compreensão geral, de ideias principais e compreensão detalhada de textos diversos; Familiarizar-se com vocabulário técnico-científico.</p>
Valença	<p>2º e 3º anos: Conceber o inglês como ferramenta necessária à comunicação no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica e profissional; Propiciar ao aluno um ambiente favorável à prática dos diversos registros da língua inglesa em nível básico; Aplicar estratégias de leitura e interpretação adequadas aos diversos gêneros textuais; Abordar questões relevantes à formação da cidadania através do contato com fontes de discurso em inglês.</p>
Santo Antônio de Jesus	<p>2º ano: Desenvolver, em nível iniciante, habilidades de fala, escrita, leitura e audição, bem como a competência intercultural</p>

	<p>em inglês como língua franca. Desenvolver práticas sociais de leitura e de escrita/produção de texto em língua inglesa, de modo a expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, com base em uma perspectiva intercultural crítica. Promover espaços comunicativos para o uso da língua inglesa, voltado para o re/conhecimento da própria cultura e da cultura do outro; o respeito às diferenças de ordens diversas, dentre elas as linguísticas; à tolerância; à participação crítica na sociedade; à promoção de uma comunicação responsável e culturalmente sensível entre as pessoas.</p> <p>3º ano: Desenvolver e aperfeiçoar, em nível básico, habilidades de fala, escrita, leitura e audição, bem como a competência intercultural em inglês como língua franca; Promover práticas sociais educativas no mundo digital, com ênfase em multiletramentos; Promover espaços comunicativos voltados para o re/conhecimento intercultural, de modo que os alunos possam posicionar-se criticamente e explorar novas perspectivas, em âmbito local e global. Expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes.</p>
Ubaitaba	<p>2º ano: Compreender a língua inglesa de forma contextualizada, através de atividades e textos autênticos, favorecendo o aprendizado real do idioma e o desenvolvimento das relações entre os conteúdos gramaticais e lexicais apresentados em classe; Reconhecer e aplicar as habilidades essenciais para um aprendizado funcional da língua inglesa (leitura, escrita, compreensão auditiva e prática oral), como recursos que auxiliem o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira; Desenvolver a prática da leitura e escrita seguindo os princípios do ESP (English for Specific Purposes), como recursos linguísticos que auxiliem o estudante a interpretar a semântica do texto a partir da inferência textual de cognatos e falsos cognatos, layout e aspectos tipográficos com a prática das estratégias de Skimming e Scanning nos textos apresentados pelo professor.</p> <p>3º ano: Identificar diferentes gêneros textuais e tipos de texto (narração, descrição, dissertação, textos técnicos, funções retóricas, exemplificação, ilustração), de modo que o estudante seja capaz de apurar a sua compreensão da língua inglesa, inferindo, analisando, predizendo, reconhecendo e associando o uso de elementos linguísticos (gramaticais e lexicais), na expansão do seu campo semântico; Ampliar o léxico (vocabulário) de termos técnicos relacionados ao contexto do inglês para informática; Respeitar a diversidade linguística reconhecendo-a como uma propriedade das línguas naturais; Proporcionar ao aluno multidisciplinares através de atividades integradoras.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise do Quadro 12, com base no eixo dos “Sentido e Significados”, revela que o documento de Santo Antônio de Jesus mobiliza os conceitos de multiletramentos de forma

explícita em dois dos seus objetivos, ao propor “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes com base em uma perspectiva intercultural crítica” e promover “práticas sociais educativas no mundo digital, com ênfase em multiletramentos”. Esse posicionamento discursivo ancora os multiletramentos como uma proposta educacional voltada para um ensino atento à complexidade das práticas comunicativas demandadas pelas transformações da contemporaneidade, ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza os diversos saberes, identidades e formas de expressão, em diversas linguagens e mídias, incluindo o ambiente digital (Cope, Kalantzis e Pinheiro, 2020; GNL, 2021).

Em Barreiras, por sua vez, há uma formulação em um dos objetivos que se aproxima dos multiletramentos ao propor “desenvolver o letramento dos alunos para o uso da Língua Inglesa em práticas sociais de comunicação na modalidade oral, na produção escrita e na leitura, e nos meios impresso e digital”. Contudo, apesar desse direcionamento para múltiplas modalidades de linguagem, bem como práticas sociais, o uso do termo letramento no singular revela uma concepção mais tradicional, centrada na leitura e na escrita, que não necessariamente abarca a diversidade de práticas semióticas e culturais contemporâneas. Essa compreensão se torna mais evidente quando comparada a outro objetivo de Barreiras, que propõe “Capacitar os alunos no emprego adequado de estratégias de leitura para lidar com diferentes tipos de textos escritos em Língua Inglesa, favorecendo a otimização e a autonomia na leitura”.

Nos demais campi, a articulação dos objetivos com os multiletramentos ocorre de forma mais incipiente. Em Euclides da Cunha/Ubaitaba, por exemplo, propõe-se “Compreender a língua inglesa de forma contextualizada, através de atividades e textos autênticos, favorecendo o aprendizado real do idioma e o desenvolvimento das relações entre os conteúdos gramaticais e lexicais apresentados em classe”, além da identificação de “diferentes gêneros textuais e tipos de texto (narração, descrição, dissertação, textos técnicos, funções retóricas, exemplificação, ilustração)”. Além disso, a noção de “aprendizado real do idioma” mobilizada nesses campi carrega, ainda que de forma implícita, uma ideia possivelmente ancorada em um padrão da língua a ser seguido, associado ao modelo de falante “nativo”. Já Brumado e Valença, por sua vez, os objetivos enfatizam o uso de “estratégias de leitura” aplicadas a “diferentes tipos de textos escritos” ou “diversos gêneros textuais”. Embora esses aspectos integrem o processo de compreensão textual, a ênfase desses objetivos está no desenvolvimento da habilidade leitora instrumental.

Quanto à interculturalidade, percebe-se que no documento de Santo Antônio de Jesus um discurso pautado no desenvolvimento da “competência intercultural em inglês como língua franca” e na promoção de “espaços comunicativos para o uso da língua inglesa, voltado para o

re/conhecimento da própria cultura e da cultura do outro; o respeito às diferenças de ordens diversas, dentre elas as linguísticas; à tolerância; à participação crítica na sociedade; à promoção de uma comunicação responsável e culturalmente sensível entre as pessoas”. Da mesma forma, o documento de Barreiras assinala como objetivos “Estimular o aprendizado de Língua Estrangeira como forma de compreender e interagir com diferentes culturas favorecendo a construção de uma visão de mundo aberta e livre de preconceitos”, assim como “Proporcionar oportunidades para que o aluno possa ampliar seus conhecimentos sobre si mesmo (a), sobre sua própria cultura e sobre as outras culturas pelo mundo.” Observa-se que essas construções discursivas revelam uma valorização de perspectivas interculturais que podem ser alinhadas a decolonialidade. Ao legitimar práticas comunicativas pluralizadas, situadas e sensíveis à diversidade cultural, esses discursos institucionais podem ser compreendidos, em consonância com o pensamento de Walsh (2020), como “gretas e fendas”, ou seja, espaços nos quais se constroem posicionamentos políticos, epistêmicos e éticos voltados à desestabilização das lógicas coloniais e à emergência de vozes historicamente silenciadas.

No entanto, a interculturalidade não pode se restringir a uma habilidade de comunicação ou a uma convivência harmoniosa entre culturas. A própria Walsh (2020) adverte que quando esvaziada de sua dimensão crítica e política, a interculturalidade corre o risco de se reduzir a um novo multiculturalismo, incapaz de provocar mudanças nas relações de poder, nas estruturas de desigualdade e nos paradigmas de conhecimento que sustentam a colonialidade.

Por outro lado, observa-se nos documentos Euclides da Cunha/Ubaitaba, a indicação da necessidade de “Respeitar a diversidade linguística reconhecendo-a como uma propriedade das línguas naturais” o que, a princípio, sinaliza uma abertura à pluralidade linguística. Entretanto, ao tratar essa diversidade apenas como um traço natural, sem considerar suas implicações sociais, políticas e históricas, o discurso se distancia de uma perspectiva intercultural crítica. Em Valença, discursos como “abordar questões relevantes à formação da cidadania” e “contato com fontes de discurso em inglês” sugerem uma tentativa de inserção em práticas discursivas globais, mas, desarticulados de um contexto discursivo crítico, isto é, silenciam as assimetrias de poder que estruturam essas interações.

Já em Brumado, nota-se que o objetivo que estabelece “Reconhecer a língua inglesa como idioma universal irrestrito a espaços geográficos específicos e como meio de ampliação de acesso à cultura, informação e conhecimento” tende a reforçar a ideologia da LI como neutra, o que corrobora com uma visão potencialmente hegemônica da LI, que subordina e silencia outras línguas e culturas (Siqueira, 2021; Walsh, 2009). Sob uma perspectiva decolonial, essa universalidade, se não problematizada, despolitiza a história de expansão do inglês e suas

implicações para a diversidade linguística e cultural global. Ao promover o acesso à “cultura, informação e conhecimento” via esse “idioma universal”, o conteúdo do documento corre o risco de marginalizar outras epistemologias e formas de produção cultural, que não se expressam predominantemente em inglês, perpetuando a ideia de que o conhecimento global é sinônimo de conhecimento em inglês.

No que tange às “Práticas Discursivas”, os objetivos dos campi Brumado, Euclides da Cunha/Ubaitaba e Valença constroem uma representação instrumental e funcional da LI. Esse enquadramento emerge de formulações centradas na competência linguística e na operacionalização de habilidades, a exemplo de enunciados como, “aprendizado funcional da língua inglesa”, “recursos que auxiliem o desenvolvimento da competência comunicativa”, “ferramenta necessária à comunicação”, além do foco recorrente nos objetivos em leitura, escrita, vocabulário técnico e o uso do Inglês para Fins Específicos. Nessa perspectiva, a língua figura como meio para fins pessoais, acadêmicos ou profissionais, e não como prática social situada.

Observa-se que em Barreiras e Santo Antônio de Jesus os objetivos apresentam uma visão com um enfoque social voltada para uma contextualização da LI. Os termos “consciência crítica e reflexiva” constante no documento de Barreiras, e “promoção de uma comunicação responsável e culturalmente sensível” identificado nos objetivos de Santo Antônio de Jesus, exemplificam esse distanciamento da ideia de funcionalidade da língua.

Desse modo, articulando os discursos analisados no eixo das “Práticas Discursivas” ao eixo “Poder e Políticas”, verifica-se nesses objetivos a ausência de propósitos formativos que convoquem o enfrentamento de preconceitos de todos os tipos, mitos, xenofobia e imperialismos, em especial aqueles relacionados à linguagem, que podem contribuir para autopercepção do estudante como ser humano e como cidadão cosmopolita. Ao se considerar as relações de poder imbricadas no processo de aprendizagem de uma língua-cultura, esta deve ser entendida como um instrumento social e ideológico, mediadora de disputas simbólicas, de produção de sentidos e de posicionamentos identitários (Freire, 2011; Gee, 2005, 2011).

Como defendem Lírío e Azzari, (2023, p. 245), é preciso promover os futuros sociais dos estudantes “pautado pelo respeito à vida, à liberdade e à dignidade das pessoas”. Assim, não se trata apenas de ter o contato com as diversidades, mas de possibilitar experiências linguísticas significativas, vividas nas e pelas diversidades. A decolonialidade, atravessa os saberes escolares a partir do endereçamento das pautas das pluralidades como uma proposição contra-hegemônica para construir práticas educacionais mais equitativas (Lírío e Azzari, 2023).

Dessa forma, a análise dos objetivos, à luz do eixo “Identidades e Representações”, indica

que em Barreiras e Santo Antônio de Jesus há uma atenção voltada à formação de sujeitos capazes de se posicionar criticamente diante das realidades sociais e culturais. Essa orientação pode ser observada no objetivo de Santo Antônio de Jesus, que propõe: “Promover espaços comunicativos voltados para o re/conhecimento intercultural, de modo que os alunos possam posicionar-se criticamente e explorar novas perspectivas, em âmbito local e global”. De forma semelhante, o objetivo de Barreiras estabelece como meta “apropriar-se de saberes para se posicionarem criticamente diante de questões pessoais, sociais e profissionais de seu dia-a-dia, local e globalmente”.

Esses objetivos apontam para a construção de uma identidade crítica e reflexiva, na qual os estudantes podem ser situados como *designers* ativos de significados, capazes de mobilizar recursos de criação de sentido de forma situada, orientada por seus interesses, e influenciada por suas experiências culturais, subjetividades e identidades (GNL, 2021). Cabe destacar, ainda, que o campus Barreiras altera significativamente a orientação do discurso apresentado na sua ementa analisada no Quadro 10, que centra-se em uma lista de tópicos gramaticais e lexicais, indicando, nos objetivos, um maior alinhamento a práticas sociais e culturais mais amplas.

Em um dos objetivos de Brumado há uma menção, de forma pontual, da intenção de formar estudantes socialmente engajados, por meio da expressão “exercício da cidadania”. No entanto, a ausência de outras referências, que reforcem essa perspectiva, dificulta uma análise mais aprofundada sobre o tipo de engajamento social efetivamente proposto. Observa-se que nos contextos em que há maior valorização da formação técnico-acadêmica, sustentada por uma concepção instrumental da LI, como em Euclides da Cunha, Ubaitaba e Valença, a identidade estudantil é projetada como a de um sujeito preparado para atender às exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, coaduna-se com Candau (2013) que adverte para o fato de que o afastamento da escola em relação aos universos simbólicos, às mentalidades e às inquietações dos estudantes pode comprometer sua função formadora, ao negligenciar a constituição de sujeitos críticos, sensíveis às complexidades do mundo contemporâneo.

Na sequência da investigação, examinam-se as habilidades previstas para o componente curricular de LI nos PPCs que compõem o corpus desta pesquisa, conforme demonstrado no Quadro 13, as quais correspondem ao último conjunto de dados analisados.

Quadro 13 - Habilidades dos componentes curriculares de Língua Inglesa nos PPCs

CAMPUS	HABILIDADES
Euclides da Cunha	<p>1º e 2º anos: (Habilidades idênticas para os dois anos) Escrita: desenvolver pequenos diários de bordo, pequenos textos narrativos e descritivos; Oral: desenvolver pequenos diálogos, se apropriar do idioma, enquanto idioma “global”; emitir opiniões simples, desenvolver falas que possam ser úteis na hora de cumprimentar, pedir informações, tirar dúvidas, fazer confirmações, concordar e discordar de algo colocado. Os alunos também poderão ler os textos produzidos por eles mesmo; Escuta: uso de músicas, trechos de filmes, séries, documentários, áudios advindos dos demais colegas lidando com o que está sendo trabalhado em aula e com as demais habilidades. Dá ao aluno oportunidade de se perceber como usuário de uma língua que hoje se identifica como global, a cadência, o uso em determinadas situações de expressões as quais eles já conhecem e se identificam, como também oportunizá-los a familiarização com uma língua a qual todos podemos falar para nos comunicar com o mundo; Leitura: essa habilidade será a mais trabalhada, ainda que não seja para treino da pronúncia, mas sim de compreensão, possibilitando aos alunos fazerem inferências e discussões (na L1) a partir do mesmo, reconhecendo os aspectos gramaticais e vocabular que o texto traz, assim como mensagem do mesmo.</p>
Barreiras	<p>1º e 2º anos: (Habilidades idênticas para os dois anos) Utilizar as tecnologias de informações e comunicação como meio ou instrumento que possibilitem a construção do conhecimento acadêmico, social, profissional e pessoal; Compreender e produzir textos multimodais, orais e escritos, dos mais diversos gêneros textuais; Utilizar letramento digital nas situações de aprendizado da Língua Inglesa em conjunto com outras disciplinas do currículo, contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar; Usar recursos tecnológicos para o próprio aprendizado, para um trabalho colaborativo com os colegas, expandindo além dos limites da sala de aula, a consolidação dos aspectos textuais, léxicos e gramaticais; Produzir textos coerentes e coesos, vistos como uma prática social de interlocução no idioma inglês; aplicar conhecimentos de aspectos gramaticais e lexicais necessários ao uso do inglês em situações reais de comunicação.</p>
Brumado	<p>1º e 2º anos: (Habilidades idênticas para os dois anos) Compreender a língua inglesa de forma contextualizada, através de atividades e textos autênticos, favorecendo o aprendizado real do idioma e o desenvolvimento das relações; Reconhecer e aplicar as habilidades essenciais para um aprendizado funcional da língua inglesa (leitura, escrita, compreensão auditiva e prática oral), como recursos que auxiliem o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira; Desenvolver a prática da leitura e escrita seguindo os princípios do ESP (English for Specific Purposes), como recursos linguísticos que auxiliem o estudante a interpretar a semântica do texto a partir da inferência textual de cognatos e falsos cognatos, layout e aspectos tipográficos, com a prática das estratégias de Skimming e Scanning nos textos apresentados pelo professor; Identificar diferentes gêneros textuais e tipos de texto (narração, descrição, dissertação, textos técnicos, funções retóricas, exemplificação, ilustração), de modo que o</p>

	estudante seja capaz de apurar a sua compreensão da língua inglesa, inferindo, analisando, predizendo, reconhecendo e associando o uso de elementos linguísticos (gramaticais e lexicais), na expansão do seu campo semântico.
Valença	2º e 3º anos: (Habilidades idênticas para os dois anos) Representação e comunicação: Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar; Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita; Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura; Conhecer e usar o inglês como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais. Investigação e compreensão: Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis). Contextualização sociocultural: Saber distinguir as variantes linguísticas; Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
Santo Antônio de Jesus	2º ano: Falar, escrever, ler, ouvir e interagir em nível iniciante; Expressar-se através de funções comunicativas básicas; Criar repertórios linguísticos e perceber diferenças e variações nos usos da língua inglesa; Conhecer e discutir as diferentes culturas que integram a comunidade de falantes de inglês como língua materna; Adotar uma perspectiva crítica em relação aos papéis de gênero socialmente construídos em diferentes culturas; Utilizar estratégias de leituras de gêneros textuais diversos e textos multimodais; 3º ano: Falar, escrever, ler, ouvir e interagir em básico; Expressar-se através de funções comunicativas básicas; Refletir sobre as demandas do mercado de trabalho e a formação no contexto global; Desconstruir conceitos atrelados a raça e etnia e discutir temáticas envolvendo o combate às opressões; Aplicar em contextos diferentes os diferentes registros da língua inglesa; Apropriar-se das discussões acerca dos direitos humanos; Aperfeiçoar estratégias de leitura de gêneros textuais diversos e textos multimodais.
Ubaitaba	2º e 3º anos: (Habilidades idênticas para os dois anos) Compreender situações conversacionais e comunicar ideias utilizando a língua inglesa como instrumento no nível iniciante; Escrever pequenos textos, utilizando a língua inglesa como instrumento para essa comunicação; Aplicar, de forma correta, aspectos gramaticais trabalhados em sala; Reconhecer, através da linguagem auditiva, situações reais de socialização e sobrevivência em língua inglesa em nível iniciante; Ler e interpretar textos curtos sobre assuntos variados; Despertar o desenvolvimento crítico do aluno a respeito dos aspectos sociais e culturais inerentes ao estudo de línguas.

As habilidades presentes no Quadro 13, à luz do eixo “Sentidos e Significados” revelam uma abordagem variável nos PPCs em relação aos multiletramentos, à interculturalidade e, de forma ainda tênue, à perspectiva decolonial. Embora alguns documentos indiquem uma maior abertura à pluralidade de linguagens e à dimensão cultural, observa-se que a decolonialidade permanece, em grande parte, à margem nas habilidades analisadas.

Nesse cenário, verifica-se que nas habilidades dos componentes curriculares de Barreiras e Santo Antônio de Jesus, o conceito de multiletramentos é mobilizado, de forma mais específica em relação a multimodalidade. Em Barreiras propõe-se “Compreender e produzir textos multimodais, orais e escritos, dos mais diversos gêneros textuais” e “Utilizar letramento digital nas situações de aprendizado da Língua Inglesa em conjunto com outras disciplinas do currículo, contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar”. De forma parecida, em Santo Antônio de Jesus enfatiza-se a necessidade de utilizar e aperfeiçoar “[...] estratégias de leitura de gêneros textuais diversos e textos multimodais”. Esses enunciados apontam uma valorização da multiplicidade de linguagens, suportes e mídias na construção do conhecimento e na comunicação.

Em Valença também se observam aproximações com os pressupostos teóricos dos multiletramentos, especialmente no que tange à diversidade cultural e ao reconhecimento dos contextos socioculturais da linguagem. Isso se evidencia em habilidades como: “Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais” e “Conhecer e usar o inglês como instrumento de acesso a informações de outras culturas e grupos sociais”. Ao deslocar o foco do inglês como ferramenta voltada para fins acadêmicos ou profissionais, essas formulações indicam a importância de uma abertura às diferenças culturais. Contudo, à medida que tais enunciados não explicitam quais diferenças e desigualdades se referem, abrem espaço para o silenciamento, a exclusão e a negação de sujeitos historicamente subalternizados. Como assevera Canclini (2005), o espaço de confrontação e entrelaçamento entre práticas culturais, resultantes das relações e trocas entre os grupos sociais, não pode ocultar as tensões decorrentes desse contato, pelo contrário, elas devem ser reconhecidas, problematizadas e confrontadas.

Nos demais PPCs, as habilidades estão vinculadas a uma perspectiva funcional da linguagem. A exemplo disso, o documento de Euclides da Cunha menciona o “[...] uso de músicas, trechos de filmes, séries, documentários, áudios advindos dos demais colegas lidando com o que está sendo trabalhado em aula e com as demais habilidades”. Apesar da referência a diferentes mídias, a ênfase da habilidade não está na produção ou na análise crítica desses

recursos. Rojo (2013) destaca que o ensino, especialmente em contextos mediados pelas tecnologias digitais, continua sendo uma lacuna na escola, assim como acontecia na era das mídias de massa. Segundo a autora, é preciso não apenas explorar os diferentes suportes e linguagens, mas, também, refletir sobre os efeitos e alcances socioculturais daquilo que é produzido e publicado.

Da mesma forma, em Ubaitaba, os componentes curriculares concentram seus enunciados nas habilidades comunicativas básicas, como ilustram os trechos: “compreender situações conversacionais e comunicar ideias utilizando a língua inglesa como instrumento no nível iniciante”; e “escrever pequenos textos, utilizando a língua inglesa como instrumento para essa comunicação”. Essas habilidades não relacionam a construção da sua significância para além do léxico e da gramática, o que pode revelar a marginalização das linguagens sociais, aquelas que expressam quem e quais atividades estão sendo comunicadas através da língua. (Gee, 2011).

É nesse contexto de lacunas que se torna fundamental recorrer aos aportes teóricos que problematizam os paradigmas hegemônicos do Norte Global, cujas orientações educacionais se sustentam em uma racionalidade universalizante e descontextualizada das realidades locais (Walsh, 2020). Nesse sentido, Azevedo (2021) propõe uma inflexão decolonial na Pedagogia dos Multiletramentos, ao destacar a importância de existir espaço às culturas juvenis, frequentemente silenciadas pela opressão escolar. Estas ações podem ocorrer a partir de práticas situadas, comprometidas com a valorização das vozes, experiências e saberes, sobretudo para aqueles que veem na escola um dos poucos espaços de socialização. Tal movimento requer pensar em um currículo que acolha diferentes epistemologias, estéticas e linguagens para que os conhecimentos escolares façam sentido para os estudantes, sejam ressignificados e se tornem meios de leitura crítica das suas realidades, favorecendo a projeção de seus futuros sociais (Azevedo, 2021).

Dessa forma, no prisma das “Práticas Discursivas”, observa-se que a interculturalidade, vista para além do diálogo entre línguas-culturas em contato, mas a partir da problematização das relações de poder (Mendes, 2015; Siqueira, 2021; Walsh, 2009), emerge de maneira significativa em Valença e Santo Antônio de Jesus. Em Valença, por exemplo, destacam-se as habilidades “Saber distinguir as variantes linguísticas” e “Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.” Esses discursos posicionam a compreensão da língua imbricada em seu contexto cultural e social, além de trazer o reconhecimento das variantes linguísticas como reflexo de diferentes identidades que colocam a língua em uso.

Ampliando esse horizonte, o documento de Santo Antônio de Jesus indica a importância de “Conhecer e discutir as diferentes culturas que integram a comunidade de falantes de inglês como língua materna”; “Desconstruir conceitos atrelados a raça e etnia e discutir temáticas envolvendo o combate às opressões”; “Adotar uma perspectiva crítica em relação aos papéis de gênero socialmente construídos em diferentes culturas” e “Apropriar-se das discussões acerca dos direitos humanos”. Aqui, observa-se um posicionamento discursivo relevante no tratamento da interculturalidade, pois, as habilidades posicionam as desigualdades estruturais provocadas pelas lutas sociais, econômicas e políticas, ou seja, coloca-se no radar a localização das ideias dominantes e seus mecanismos de força opressoras, sejam elas internas, externas, declaradas ou veladas sobre si e sobre o outro.

Nesse sentido, o discurso promovido pelos componentes curriculares de Santo Antônio de Jesus indica uma concepção de língua como prática social, ao promover conexões críticas com a realidade vivida pelos estudantes (Gee, 2005, 2011, GNL, 2021). Além disso, observa-se que o enunciado do referido documento assume uma perspectiva decolonial, e consequentemente a perspectiva da interculturalidade crítica ao trazer para o centro das suas habilidades questões capazes de problematizar e desafiar a colonialidade/modernidade por meio de processos e práticas de intervenção que buscam construir outros modos de ser e estar no mundo (Mignolo e Walsh, 2018).

Em Ubaitaba, embora com menor posicionamento, os componentes curriculares também apresentam abertura para interculturalidade, ao incluir dentre as habilidades o “Despertar o desenvolvimento crítico do aluno a respeito dos aspectos sociais e culturais inerentes ao estudo de línguas”, sinalizando potencial para o desenvolvimento de abordagens interculturais, que podem ser trazidas por meio de narrativas outras, que não silenciem formas de ser, saber e poder marginalizadas pela colonialidade (Maldonado-Torres, 2007).

Por outro lado, o documento de Euclides da Cunha mantém a ênfase no inglês como língua global ao promover um discurso que traz uma ideia de neutralidade no contato entre as diferentes línguas-culturas, quando propõe “Dá ao aluno oportunidade de se perceber como usuário de uma língua que hoje se identifica como global, [...], como também oportunizá-los a familiarização com uma língua a qual todos podemos falar para nos comunicar com o mundo”. Esse posicionamento discursivo silencia as diferenças culturais dos diferentes contextos em que a LI é mobilizada pelos usuários em todo o mundo. Em Barreiras, a interculturalidade não é um ponto de destaque nas habilidades, observa-se apenas uma menção à necessidade de “Produzir textos coerentes e coesos, vistos como uma prática social de interlocução no idioma inglês”, sem que haja um aprofundamento nas nuances culturais e nos possíveis conflitos,

deslocamentos e negociações que caracterizam os encontros interculturais.

Conforme destaca Mota Pereira (2022), é fundamental selecionar frames, isto é, narrativas que evocam significados, ideologias e cosmovisões que contribuam para descolonizar os imaginários negativos historicamente construídos sobre indígenas, africanos e outros grupos subalternizados. Isso significa romper com os frames dominantes, como por exemplo, a ideia do inglês como língua exclusiva da ciência ou como idioma neutro e universal, bem como o mito do falante “nativo” como modelo ideal, todos amplamente discutidos por representarem atitudes deveras colonizadoras (Jordão, 2014; Pennycook, 2017; Siqueira, 2020). Essas narrativas naturalizam a centralidade do Norte Global legitimando suas epistemes e experiências, enquanto marginalizam ou silenciam outros modos de conhecer e viver o mundo. Infelizmente, a ênfase no conhecimento gerado nesses centros, assim como os estilos e metas de vida que eles promovem, ainda persistem nas diversas relações raciais, étnicas, econômicas, sexuais e epistêmicas, que seguem moldando as sociedades pós século XIX (Maldonado-Torres, 2019).

Considerando esse enfoque, sob o eixo “Poder e Políticas” observa-se nas habilidades descritas nos PPCs de Euclides da Cunha, Brumado, Barreiras, Valença e Ubaitaba poucas aberturas para uma agenda decolonial no ensino de LI. Em outras palavras, há escasso diálogo com discursos contra hegemônicos, que tragam no bojo das suas discussões os efeitos da LI na reprodução e na legitimação de valores, produtos, modos de vida, serviços, culturas, modos de viver capitalistas e patriarcais historicamente difundidos pelo Norte Global. Como destaca Santos (2019), a “linha abissal” que separa o que é reconhecido como conhecimento válido e o que é silenciado ou deslegitimado, está presente tanto no Norte quanto no Sul. Enfrentá-la, nesse sentido, parte do reconhecimento de que os sentidos são historicamente situados e dependem do lócus de quem enuncia e interpreta. Com base nesse entendimento de Santos (2019) argumenta-se: que perspectivas críticas, especialmente aquelas alinhadas ao pensamento decolonial, são fundamentais para a formação em línguas/linguagens, pois tensionam os lugares de enunciação e os sentidos atribuídos.

Contudo, observa-se as habilidades contidas nos componentes curriculares de Santo Antônio de Jesus como sendo uma exceção, ao mobilizarem discursivamente a língua como um meio para a reflexão crítica e a transformação social. Dito de outra forma, o ensino e a aprendizagem de uma língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas um meio de questionamento das estruturas de poder e das narrativas hegemônicas (Duboc e Siqueira, 2020; Jordão, 2014; Seidlhofer, 2011). Com esse olhar, as habilidades de Santo Antônio de Jesus, ao articularem o ensino o de LI e as questões sociais, raciais e de gênero, assim como a discussão

sobre os direitos humanos, ampliam o acesso dos estudantes a bens simbólicos, como o reconhecimento cultural local e a valorização de identidades plurais. Essa perspectiva representa uma forma de resistência às políticas linguísticas colonizantes, nas quais o inglês é posicionado como idioma de prestígio, dissociado dos contextos locais e frequentemente marginalizador das realidades socioculturais dos estudantes.

Nesse contexto, é importante considerar que, segundo Gee (2005, 2011), os modelos Discursivos se estruturam não apenas no modo como se pensa e se fala sobre determinados temas, mas, também as formas de agir, sentir e se posicionar no mundo. Para o autor, quando um modelo Discursivo é validado por uma instituição ou grupo social, ele passa a operar como uma espécie de “guia” para a ação. Ainda que esse modelo não prevaleça totalmente na atribuição de significados e na forma de agir, sua existência e valorização na sociedade não podem ser ignoradas.

Com base nesse entendimento de Gee (2005, 2011), ao se analisar as habilidades descritas nos PPCs, a partir do eixo das “Identidades e Representações”, observa-se que em Santo Antônio de Jesus há um modelo Discursivo pautado no sentido de valorizar identidades historicamente silenciadas. Isso é manifestado na incorporação de temáticas como raça, gênero e direitos humanos, o que indica um movimento importante em direção à construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, voltadas ao reconhecimento e à afirmação das múltiplas identidades dos estudantes e de suas vivências. Além disso, a habilidade que propõe “refletir sobre as demandas do mercado de trabalho e a formação no contexto global” sugere uma tentativa de articular a formação técnica à crítica social, posicionando o estudante como agente crítico reflexivo no processo de aprendizagem da língua.

Em Valença e em Ubaitaba, embora de forma menos articulada, também se observam indícios de abertura para a valorização de uma identidade crítica dos estudantes. Algumas habilidades voltam-se para a construção de uma consciência crítica sobre as relações entre língua e cultura, reconhecendo, por exemplo, a influência dos contextos de produção nos sentidos dos enunciados. Entretanto, não se explicita sobre quais representações são mobilizadas por essas habilidades, o que enfraquece a potência crítica dessas proposições e limita o alcance das representações identitárias mobilizadas nesses discursos.

Já as habilidades de Euclides da Cunha, Brumado e Barreiras evidenciam um modelo discursivo, centrado na aquisição da língua para fins comunicativos e técnicos. A ênfase recai sobre a compreensão textual, a correção gramatical e a prática das habilidades comunicativas em situações cotidianas ou profissionais. Nesse modelo, o estudante é visto como um “usuário funcional” da LI. Esse posicionamento discursivo tende a se descolar de seu contexto

sociocultural e de sua historicidade. Nota-se que a ausência de referenciais que contemplem as marcas identitárias, as desigualdades estruturais e as experiências localizadas desses contextos revela um silenciamento e um esvaziamento das potencialidades formativas da LI no que diz respeito às condições de produção de sentido que permitam aos estudantes se reconhecerem como agentes plurilíngues e multiculturais.

Como assevera Kumaravadivelu (2016), as forças hegemônicas continuam “vivas e ativas” por meio de vários aspectos do ensino de LI, que podem ser observadas desde planos curriculares, elaboração de materiais, métodos de ensino, testes padronizados até a formação de professores. Dessa maneira, os povos cujas línguas, culturas, saberes, ciências e modos de vida foram historicamente excluídos pelos antigos e atuais colonizadores, entre elas encontram-se comunidades indígenas, africanas, asiáticas, quilombolas, camponesas, de mulheres, pessoas LGBTQIA+ e crianças, entre outras, precisam ter suas identidades reconhecidas e representadas nos diversos espaços sociais que participam, inclusive no ambiente escolar e, conseqüentemente, no ensino de LI. Afinal, o ensino de LI não está à margem da escola, mas integra suas disputas, contradições e possibilidades de transformação.

5.4. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS: UM OLHAR INTEGRADO ÀS PROPOSTAS CURRICULARES

Conforme já mencionado, a análise dos dados desta tese foi conduzida com base em quatro eixos analíticos: (1) Sentidos e Significados, (2) Práticas Discursivas, (3) Identidades e Representações e (4) Poder e Políticas, derivados das dimensões propostas por Gee (2005, 2011) e escolhidas para esta análise. Essa organização permitiu evidenciar a complexidade das diretrizes que permeiam o ensino de LI nos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFBA. Diante disso, apresenta-se neste tópico a triangulação dos dados, estruturada a partir das análises dos discursos da BNCC de LI, do PPI do IFBA e dos PPCs dos campi de Euclides da Cunha, Brumado, Barreiras, Santo Antônio de Jesus e Ubaitaba.

Nesse sentido, o quadro 14, apresentado a seguir, sintetiza as aproximações e divergências entre os documentos analisados ao longo desta seção, destacando as variações observadas nos PPCs, que revelam diferentes concepções sobre multiletramentos, interculturalidade e decolonialidade, bem como as concepções de língua, cultura, identidades e as relações de poder implicadas no âmbito do ensino de LI no IFBA.

Quadro 14 - Síntese Comparativa da Triangulação dos Documentos (BNCC, PPI, PPCs)

DOCUMENTO/ CONCEPÇÃO	BNCC	PPI	PPCs (visão geral e tendência discursiva)
Língua	Prática social: A LI é posicionada como Língua Franca (ILF) e apresentada como instrumento de “engajamento” e “participação” em um mundo globalizado.	Prática social: Língua como mediadora no processo educativo e na transformação social.	Estruturalista/Prática social: LI vista como idioma global ou universal, com foco gramatical, comunicação básica e técnica. Em alguns casos, a língua é concebida como prática social e situada. Instrumental/Funcional: Euclides da Cunha, Ubaitaba e Brumado. Transicional: Barreiras e Valença Social/Crítica: Santo Antônio de Jesus.
Cultura	Compreendida como um fenômeno em interação e reconstrução, vinculada à desterritorialização da língua. No entanto, diversidade cultural não é descrita em termos de tensões, conflitos ou desigualdades estruturais.	Dinâmica e socialmente situada. Ligada ao trabalho, à identidade e à memória. Cultura como elemento estruturante da formação integral e da constituição dos sujeitos.	Vinculada à compreensão de outras culturas, tratada como suporte para a aprendizagem da LI, focando na aprendizagem de aspectos linguísticos. Pouco reconhecimento das culturas locais ou periféricas. Alguns PPCs, no entanto, enfatizam a importância de reconhecer a própria cultura e do outro, com ênfase na relação entre língua e contexto sociocultural, apontando para uma compreensão mais crítica das implicações culturais na comunicação. Funcionalista: Euclides da Cunha, Ubaitaba, Brumado. Com Aberturas Críticas: Barreiras, Valença Crítica/Central: Santo Antônio de Jesus.
Identidade	Cosmopolita, adaptável e funcional para o mundo global. Alinhada à lógica neoliberal. Embora mencione termos como agenciamento crítico e cidadania ativa, marginaliza as identidades e contextos locais.	Identidade concebida como construção social e histórica. Estudante descrito como “cidadão histórico-crítico”. Assume o compromisso com a formação ética, social e política.	Identidades juvenis locais e plurais pouco valorizadas ou ausentes. Quando presentes, estão ligadas à formação para o mercado de trabalho ou cidadania global de forma genérica. Forte influência da lógica técnica e profissionalizante na formação identitária. No entanto, alguns PPCs enfatizam a formação de sujeitos críticos e posicionados como agente de mudança social. Funcional/Mercadológica: Euclides da Cunha, Ubaitaba, Brumado. Com Aberturas Críticas: Valença e Barreiras. Crítica/Engajada: Santo Antônio de Jesus.

Multiletramentos	Reconhece a ampliação do letramento para multiletramentos, abrangendo as práticas sociais no mundo digital e a interconexão de diferentes semioses. Entretanto, não articula a agência dos estudantes na produção e interpretação de significados nessas diversas mídias.	Ênfase na leitura crítica da realidade. Valorização de diferentes linguagens e diversidade cultural. Formação que visa à agência crítica dos estudantes e à construção de sentidos pautados no contexto sociocultural local.	Ênfase na multimodalidade e no uso de tecnologias (textos multimodais, mídias, gêneros diversos). Pouco aprofundamento crítico das práticas sociais e culturais envolvidas nas diversas linguagens. Alguns PPCs ainda operam com uma concepção tradicional de letramento, centrada em leitura e escrita. Explícitos e Críticos: Santo Antônio de Jesus. Incipientes: Barreiras, Valença. Tradicional/Funcional: Euclides da Cunha, Ubaitaba, Brumado.
Interculturalidade	Vinculada ao respeito às diferenças. Apresenta uma perspectiva funcionalista e multiculturalista, que não problematiza as dinâmicas de poder e desigualdade no contato entre línguas-culturas.	Não explicitamente nomeada, mas seus princípios são mobilizados criticamente. Valoriza a história e memória local e a cultura dos estudantes. Reconhece a diversidade cultural e as desigualdades sociais e econômicas que atravessam o ambiente escolar como parte integrante do processo educativo.	A diferença é tratada como celebração, não conflituosa. Presença de viés multiculturalista. Poucos enunciados que tensionam as relações de poder e desigualdades estruturais provocadas pelas lutas sociais, econômicas e políticas. Avanços mais significativos quando vinculada a promoção de comunicação responsável e culturalmente sensível, com ênfase na desconstrução de preconceitos e inclusão de temáticas envolvendo o combate às opressões. Funcionalista/ Multiculturalista: Euclides da Cunha, Ubaitaba. Potencialmente Crítica: Valença, Barreiras Crítica/Transformadora: Santo Antônio de Jesus.
Decolonialidade	Universaliza o inglês e não discute as assimetrias de poder a partir do ILF. Reforça a ideia de uma língua neutra e de todos sem questionar suas implicações históricas e políticas.	Crítica à lógica capitalista global e aos processos de dominação cultural e econômica. Baseia-se em pedagogias críticas (Freire, 1996; 2011) que denunciam a neutralidade da educação e buscam promover a consciência crítica.	A maioria dos PPCs reforça uma visão hegemônica e despolitizada da LI. Poucas aberturas para discursos contra-hegemônicos. Apenas o PPC de Santo Antônio de Jesus menciona o ILF, e o posiciona discursivamente como um meio para compreender e questionar a produção de sentidos em diferentes línguas-culturas. Ausente/Silenciada: Euclides da Cunha, Brumado, Barreiras, Valença, Ubaitaba. Presente/Proeminente: Santo Antônio de Jesus.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Para dar início à triangulação, retoma-se à BNCC de LI, primeiro documento analisado.

Nela, a proposta de ensino de LI emerge em um cenário de ruptura com paradigmas anteriores ao incorporar o conceito de ILF e distanciar-se da concepção de Língua Estrangeira Moderna presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

O ILF, inicialmente compreendido como uma língua de comunicação e interação entre falantes de diferentes línguas, abrangendo diversos usos e aplicações (Jenkins, 2000; Seidlhofer, 2001), tem sido amplamente discutido nas últimas décadas. Além disso, vem sendo realinhado às novas dinâmicas sociais e aos contextos histórico-sociais contemporâneos. Essa ampliação caminha na direção de abordagens mais críticas, que promovem a decolonialidade e favorecem práticas translíngues e interculturais, de forma a reconhecer a função social da língua, seus discursos, ideologias e relações de poder. Perspectivas estas cada vez mais defendidas no cenário educacional brasileiro, a exemplo do ILF feito no Brasil (Duboc e Siqueira, 2020; Jordão, 2019; Rosa, 2021; Rosa e Duboc 2022).

Apesar da mudança observada, os discursos produzidos pela BNCC não legislam por uma educação política e ideologicamente orientada (Duboc, 2019). Ou seja, o documento não posiciona concepções de língua/linguagem, que se alinhem explicitamente às premissas do ILF. A ausência deste posicionamento pode contribuir para a manutenção de ideologias dominantes e opressoras, associadas a línguas de prestígio, como é o caso do inglês. Por outro lado, é possível identificar no próprio texto da BNCC indícios de abertura ao debate, que está posto a partir da adoção do ILF, os quais podem ser compreendidos como um ponto de inflexão.

Além disso, a BNCC considera os tensionamentos contemporâneos e os deslocamentos epistemológicos em curso — especialmente nas propostas voltadas à compreensão e produção de textos orais, escritos e multissemióticos, bem como à interação discursiva e a inclusão da dimensão intercultural — como elemento estruturante; ainda que de forma incipiente no documento, já que a diferença cultural é tratada sob uma perspectiva celebratória. De uma perspectiva decolonial, a relação com a diferença é sempre conflituosa, o que não significa que tais conflitos devam ser superados ou apagados, mas sim, postos em diálogo pela interculturalidade, e ativamente negociados (Mignolo, Walsh, 2018).

Dando continuidade à tarefa de triangulação dos dados, volta-se para análise do PPI do IFBA, o qual evidencia um discurso que busca articular formação técnica e formação humana, orientado por valores éticos, políticos e sociais. Embora não trate diretamente do ensino de LI, o documento explicita concepções educacionais que incidem sobre as práticas pedagógicas de todas as áreas do conhecimento, incluindo o ensino e a aprendizagem de línguas. O PPI defende uma proposta formativa, que busca a desvinculação da perspectiva tecnicista atrelada à época dos antigos CEFETs (Silveira, 2010), ao situar a educação profissional e tecnológica como um

processo de construção social voltado para a leitura crítica da realidade e para a formação de sujeitos éticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Esse posicionamento progressista e analítico do PPI permite identificar aberturas discursivas para práticas pedagógicas críticas e inclusivas, que considerem os estudantes em sua diversidade e historicidade. A valorização da cultura local, da memória coletiva e da identidade dos estudantes aparece como um elemento importante na constituição de um projeto educativo mais sensível às desigualdades e diferenças. Nesse sentido, o documento aponta para a importância das diferenças culturais no processo educativo e reconhece as múltiplas determinações sociais que afetam a vida escolar. Constatam-se, assim, orientações que convergem para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas, fundamentadas em uma compreensão situada da LI, que é concebida como prática social, atravessada por ideologias, relações de poder e disputas de sentidos.

Contudo, apesar desses avanços, o discurso do PPI apresenta limitações importantes. Em diversos momentos o documento recorre a formulações genéricas e abstratas sobre sujeito, identidade e cultura, sem problematizar os marcadores sociais da diferença, como raça, gênero, classe e pertencimento linguístico, que estruturam desigualdades no contexto brasileiro. A falta de um enunciado mais definido fragiliza o posicionamento crítico do texto e limita discursivamente a construção de uma base mais consistente para a proposição de currículos comprometidos com a justiça social, a equidade e a valorização da diversidade de saberes e vozes que compõem o espaço escolar.

Antes de adentrar nos PPCs, é necessário destacar duas questões significativas. A primeira delas diz respeito ao fato de que todos os PPCs analisados foram elaborados após a publicação do PPI, em 2013, o que sugere a influência desse documento sobre os PPCs. O segundo ponto é que, apenas os PPCs dos campi de Santo Antônio de Jesus e Ubaitaba foram elaborados após a promulgação da BNCC, em 2018, o que os coloca em posição estratégica para refletirem as diretrizes mais recentes para o ensino de LI no país. Essas observações são relevantes no contexto desta triangulação dos dados, pois os PPCs constituem o nível mais operacional das propostas curriculares e, conseqüentemente, assumem um papel central na compreensão de como o ensino de LI é projetado na instituição. Em outras palavras, são nesses documentos que se materializam os sentidos atribuídos ao ensino de LI nos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFBA.

Dessa forma, a análise integrada dos discursos contidos nos referidos PPCs revela uma projeção multifacetada do ensino da língua, que oscila entre a instrumentalização linguística e um crescente, embora ainda incipiente, compromisso com abordagens críticas atravessadas pelo

olhar decolonial. De modo geral, o IFBA evidencia uma formação voltada para a funcionalidade da LI, porém a profundidade e abrangência das perspectivas de multiletramentos, interculturalidade e decolonialidade variam significativamente entre os campi.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de ampliar e fortalecer os discursos produzidos nos documentos curriculares, no intuito de reconhecer a pluralidade das identidades e das práticas sociais dos estudantes, intermediadas pela LI, de modo que se constitua como um campo de produção de sentidos e de afirmação de pertencimentos diversos. Como defendidas por Walsh (2020), esse movimento demanda o engajamento com pedagogias decoloniais, que abram espaço para outras narrativas, capazes de confrontar o sistema dominante, de forma a fomentar o desenvolvimento de uma educação linguística crítica, situada e comprometida com a transformação social. Tal movimento já se manifesta de forma mais evidente no PPC do IFBA de Santo Antônio de Jesus, e em diferentes níveis nos demais campi. Contudo, não é possível afirmar se a proposta do campus de Santo Antônio de Jesus é, de fato, impactada pelos discursos da BNCC, especialmente porque esse mesmo alinhamento não é observado no PPC de Ubaitaba, que também foi elaborado após a promulgação da *Base*.

No contexto brasileiro, especialmente em instituições como o IFBA, onde a educação profissional é integrada ao Ensino Médio, voltada para a inserção no mundo do trabalho, essas lacunas se tornam ainda mais significativas. A ausência de perspectivas que promovam a agência crítica dos estudantes pode resultar em currículos que não se posicionem contra discursos hegemônicos, os quais perpetuam visões etnocêntricas, neoliberais, verdades únicas e universais a respeito do ensino e a aprendizagem de LI. Tal cenário impacta diretamente a vida dos estudantes ao priorizar a adequação à formação profissional em detrimento do desenvolvimento de uma consciência crítica, da valorização de suas identidades e da ampliação de seus horizontes culturais e sociais. A defesa de um currículo atravessado pelo olhar decolonial é fundamental para que essas questões não se traduzam em uma crescente vulnerabilidade de estudantes, professores(as) e demais sujeitos que integram o universo escolar, cujas experiências e identidades ainda seguem sendo sistematicamente invisibilizadas ou desvalorizadas pelas normas e discursos dominantes.

Dessa forma, os conflitos epistemológicos identificados nos componentes curriculares de LI podem ser vistos como características do próprio campo decolonial e das suas lutas. Embora haja divergências entre as propostas, perceptíveis em momentos que os enunciados evidenciam uma concepção mais fluida e dinâmica da LI, — com aberturas críticas, valorização da relação língua-cultura, atenção ao contexto sociocultural dos estudantes e problematização de questões relativas a identidade, diversidade e transformação social, — contrasta-se esse posicionamento

com características mais padronizadoras e estáticas. Principalmente quando os discursos são centrados em aspectos gramaticais, comunicação básica e técnicas, com ênfase funcionalista e mercadológica e pouca valorização das culturas locais ou das identidades juvenis. Essa coexistência de perspectivas, ainda que divergentes, pode ser vista de forma positiva, como reflexo das lutas, agências e epistemologias mobilizadas pelos sujeitos envolvidos na produção desses documentos.

Assim, ainda que os documentos analisados apresentem diferentes níveis de adesão às perspectivas críticas em relação aos multiletramentos e à interculturalidade sob a perspectiva decolonial, recupera-se aqui a noção de gretas e fissuras, proposta por Walsh (2020), para identificar, nos discursos dos PPCs do IFBA, possíveis fatores de engajamento. Esses fatores, conforme definido nesta pesquisa, consistem em indícios discursivos que favorecem a construção de uma postura crítica e reflexiva frente às dinâmicas de poder no ensino-aprendizagem da LI, promovendo atitudes de respeito à diversidade, curiosidade epistemológica e sobretudo resistência às imposições hegemônicas nas interações multilíngues e interculturais. Destacam-se, portanto: a) conexão com o contexto sociocultural dos estudantes, pautada na articulação da aprendizagem da LI com os repertórios e vivências locais; b) inclusão de temas contemporâneos, questões sociais e direitos humanos, com intuito de combater preconceitos e opressões; c) uso de tecnologias, textos multimodais e letramentos digitais para favorecer o engajamento crítico com diferentes linguagens; d) incorporação de gêneros discursivos socialmente relevantes e diversificados, ampliando as possibilidades de práticas sociais da língua/linguagem; e) presença de uma perspectiva intercultural crítica, que sinaliza uma intencionalidade pedagógica, voltada para além do respeito à diversidade, mas como espaços de negociação de sentidos f) incentivo ao posicionamento crítico e autonomia estudantil; g) reconhecimento da Língua Inglesa como Língua Franca, com suas implicações políticas e socioculturais; e h) indícios de enfrentamento às lógicas eurocentradas e de valorização de saberes outros, mesmo sem nomeação direta da decolonialidade.

Ao posicionar discursivamente os(as) estudantes como sujeitos críticos, esses fatores de engajamento têm o potencial de ampliar os espaços de escuta e de produção de sentidos no ensino de LI, além de contribuir para a construção de identidades críticas e plurais. Nesse sentido, tais fatores podem configurar-se como um passo adiante no que concerne ao estudo e a aprendizagem da LI de maneira mais ética, justa e democrática, sobretudo quando situados a partir do ponto de vista local dos(as) estudantes, os quais devem ter o direito de experienciar a língua em uso para se conectarem com o mundo e com suas diferenças, de acordo com seus interesses e necessidades. Em última análise, o IFBA projeta um ensino de LI que apresenta

amplitude para se constituir em um espaço de transformação social e descolonização do saber, por meio de uma agência crítica que questiona as relações de poder e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, diversa e equitativa.

Por fim, é importante reforçar que esses achados decorrem da análise dos discursos expressos nos documentos institucionais, os quais funcionam como diretrizes orientadoras, mas que não necessariamente refletem as práticas efetivas em sala de aula. Embora os documentos indiquem caminhos e enfoques curriculares, os(as) docentes possuem autonomia para construir suas práticas pedagógicas, com base em sua formação, vivências e experiências, bem como a partir das demandas locais e das necessidades dos(as) estudantes. Assim, a realidade cotidiana do ensino de LI nos diferentes campi do IFBA não necessariamente é representada pelas vozes institucionais captadas por esta análise documental. Contudo, os sentidos expressos por documentos institucionalmente legitimados não podem ser ignorados, pois revelam orientações, silenciamentos, tensões e disputas que atravessam o campo das políticas curriculares e reverberam no trabalho docente e nas práticas escolares.

Nesse contexto, a análise documental aqui realizada constitui uma contribuição relevante para compreensão de como o ensino de LI é discursivamente projetado no IFBA, permitindo não apenas identificar avanços e limites, mas, também, tensionar e (re)significar tais proposições à luz de uma educação linguística mais crítica, situada e comprometida com a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ventos do norte não movem moinhos.

João Ricardo e Paulinho
Mendonça, 1973.

Como explicitado na seção introdutória, o avanço do ILF na atualidade, bem como a consolidação de poderosas estruturas em torno do ensino dessa língua em todo o planeta, colocam o inglês como uma questão central, não somente na área educacional, mas, também, nas esferas sociais, políticas e econômicas. Entretanto, como foi possível constatar a partir dos pressupostos teóricos adotados, essa centralidade ainda está, em grande parte, atrelada ao imperialismo linguístico da LI e à disseminação de valores culturais hegemônicos, que operam como expressões contemporâneas do colonialismo nos países vistos como periféricos.

Nesse sentido, o ensino da LI está vinculado à construção de subjetividades, à reprodução e/ou resistência de relações de poder, às práticas culturais globais e locais, bem como às ideologias que moldam as políticas educacionais. Diante disso, cresce, entre os pesquisadores da LA, a preocupação de que as aulas de LI possam servir como espaços de formação identitária crítica dos estudantes. Preocupação esta que pode promover reflexões sobre poder, cultura, identidade, diversidade, desigualdade e exclusão social, relacionadas ao ensino e aprendizagem desta língua. Esse debate destaca a necessidade da adoção de abordagens críticas nas instituições de ensino, com um enfoque pluralista, ético e democrático, capaz de promover a autonomia dos alunos na criação de sentidos, análise crítica e transformação de suas realidades. Além disso, fortalecer a compreensão crítica dos textos e discursos que circulam nas diferentes esferas sociais.

A partir deste cenário, este trabalho de pesquisa optou por encampar premissas que dizem respeito à abordagens críticas nas instituições de ensino, ao buscar investigar de que maneira o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) projeta o ensino de LI nos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, a partir da análise de seus documentos oficiais, à luz dos conceitos de multiletramentos e interculturalidade, sob a perspectiva decolonial. Nesse momento de conclusão que agora esta pesquisa se encontra, retorna-se brevemente aos pontos orientadores deste estudo, sem a intenção de repetir a trajetória, mas de retomar os caminhos percorridos.

Assim, ainda que de forma breve, discutiu-se sobre a história da LI, para então contemplar

os tempos atuais em que a mesma assume a condição de ILF e suas implicações para o seu processo de ensino e aprendizagem, principalmente em países como o Brasil. Analisou-se a grande influência dos métodos e suas concepções de língua e cultura, atreladas à discussão sobre a intervenção da indústria de ensino de inglês em todo o mundo e as marcas do colonialismo e da colonialidade que permeiam o ensino da língua. Ao demonstrar que o ILF abre espaços para adoção de pedagogias culturalmente sensíveis, buscou-se chamar a atenção, dentre outras coisas, de como a interculturalidade pavimenta caminhos para a descolonização do ensino de LI.

No que diz respeito à interface entre os multiletramentos e a AD, o estudo chamou a atenção para a atualidade e importância destas linhas de pensamento para o ensino e aprendizagem de LI que, pelas lentes decoloniais cada vez mais se revele socialmente transformador e produza efeitos para muito além da sala de aula. Por fim, ao confrontar os dados obtidos do *corpus* com o aparato teórico, buscou-se discutir e apontar caminhos que se alinhem a um ensino de uma língua que, apesar do seu alcance global, seja mais condizente com as realidades, saberes e necessidades locais dos estudantes.

Após essa concisa recapitulação, faz-se importante mencionar que os objetivos foram cumpridos com sucesso e a síntese dos resultados alcançados será apresentada a seguir, a partir das repostas para as três questões de pesquisa que orientaram esta tese.

1. Como os documentos analisados constroem e posicionam os conceitos de multiletramentos e interculturalidade no ensino de língua inglesa no IFBA? Os documentos institucionais analisados, BNCC, PPI e PPCs dos *campi* Euclides da Cunha, Valença, Brumado, Santo Antônio de Jesus, Barreiras e Ubaitaba do IFBA, apresentam diferentes níveis de adesão aos conceitos de multiletramentos e interculturalidade. Em geral, há uma presença discursiva fragmentada e, por vezes, implícita desses conceitos, o que evidencia uma apropriação ainda incipiente e pouco sistematizada das abordagens críticas que os sustentam.

Nos PPCs, verifica-se que os multiletramentos são comumente associados à variedade de gêneros discursivos, ao uso de textos multimodais e as às tecnologias digitais. Tais elementos, embora importantes, nem sempre são mobilizados a partir de uma intencionalidade pedagógica crítica, voltada para a problematização das práticas sociais de linguagem. A dimensão da agência crítica e da transformação social, central à proposta dos multiletramentos, aparece de forma pontual nos discursos analisados. Ainda assim, observa-se um movimento em direção a articulação com contextos sociais diversos, para além da modalidade escrita tradicional, reconhecendo a multiplicidade de linguagens e semioses presentes na comunicação contemporânea e incluindo a dimensão social.

No que se refere à interculturalidade, percebe-se-se que alguns PPCs incorporam essa dimensão de forma mais recorrente, sobretudo ao destacarem a importância do contato com outras culturas e a compreensão de diferentes contextos socioculturais. No entanto, essa presença é geralmente limitada a um tratamento superficial ou essencialista da cultura, muitas vezes reduzido a uma celebração da diversidade. Falta, nesses casos, o enfrentamento das relações de poder, das questões identitárias e das desigualdades estruturais que atravessam os encontros interculturais. Ou seja, ainda que o conceito esteja presente, ele carece de aprofundamento político e crítico. Apesar disso, em alguns PPCs foram identificadas brechas discursivas que sinalizam movimentos que pautam uma interculturalidade crítica, a partir da ênfase na comunicação culturalmente sensível, na problematização de estereótipos, combate de preconceitos e opressão, na inclusão de temas sociais, bem como no incentivo à reflexão sobre as relações de poder nas interações entre línguas e culturas.

2. Quais são as concepções de língua, cultura e identidades sociais construídas e valorizadas nos discursos sobre o ensino de inglês e como elas se relacionam? A análise dos documentos revelou que os discursos sobre LI no IFBA oscilam entre uma concepção instrumental e normativa da língua e uma perspectiva que a compreende como prática social. Em alguns PPCs, a LI é apresentada como ferramenta de comunicação voltada à inserção no mercado de trabalho, o que reforça uma lógica funcionalista, centrada nas quatro habilidades linguísticas básicas (leitura, escrita, audição e fala) e no domínio de aspectos gramaticais e lexicais. Como nos casos de ementas que listam tópicos gramaticais e habilidades que enfatizam a “comunicação básica em situações cotidianas” ou a compreensão de “textos técnicos”. Estes documentos evidenciam uma abordagem voltada para o uso da língua em contextos pragmáticos, imprimindo a ideia de proficiência como competência técnica. Nesse cenário, a identidade social construída para o estudante é predominantemente funcional, ou seja, um indivíduo treinado para atuar de forma eficiente em contextos comunicativos específicos, com pouca ênfase em sua agência crítica, posicionamento ético ou reconhecimento de sua historicidade.

Por outro lado, observa-se também, em menor escala, a presença de discursos que reconhecem a língua inglesa como língua franca, utilizada por falantes multilíngues em contextos variados, não restritos aos países onde o inglês é a língua nomeada. Essa visão mais ampliada entende a língua como prática social situada, atravessada por ideologias, relações de poder e experiências culturais diversas. Ao deslocar a centralidade da figura do “falante nativo”, tais discursos contribuem para a legitimação de práticas linguísticas localizadas e para a valorização das experiências dos sujeitos do Sul global, mesmo que isso ainda não se configure

como tendência majoritária nos documentos analisados.

No que tange à cultura, prevalece uma visão cosmopolita e multicultural, com foco em tradições, hábitos e curiosidades. Entretanto, em alguns discursos, nota-se a tentativa de articular língua e cultura sob uma perspectiva crítica, indicando tentativas de construir identidades sociais plurais que se alinhem à missão do IFBA na formação do cidadão histórico-crítico.

As concepções de língua, cultura e identidade estão, portanto, em disputa nos discursos institucionais que orientam o ensino de LI no IFBA. Quando articuladas de forma crítica, essas concepções permitem a valorização de saberes locais, o enfrentamento de hierarquias linguístico-culturais e a promoção da equidade. Contudo, essas iniciativas ainda coexistem com visões tradicionais que dificultam a consolidação de uma educação linguística verdadeiramente transformadora nos discursos institucionais.

3. Quais são as relações de poder e discursos presentes nos documentos institucionais do IFBA no ensino de língua inglesa sob uma perspectiva decolonial? A perspectiva decolonial, embora não nomeada diretamente nos documentos, manifesta-se de forma incipiente e, em sua maioria, implícita. As projeções curriculares nos discursos analisados demonstram que as aproximações com princípios que se ainhm à decolonialidade, como a valorização de saberes localizados, o questionamento das hierarquias globais de conhecimento e a formação de sujeitos críticos, ainda não ocupam posição central na estrutura curricular da maioria dos PPCs dos *campi* investigados. Em alguns casos examinados, observou-se que os discursos que evocam conceitos como cidadania, direitos humanos e diversidade cultural não se articulam de maneira clara com aspectos relacionados à colonialidade do poder, do saber e do ser.

No entanto, identificou-se alguns discursos institucionais que expressam intencionalidades pedagógicas voltadas à problematização das opressões e preconceitos relacionados a questões de raça, gênero, etnia e direitos humanos, com vistas à formação de sujeitos críticos e engajados socialmente. Esses enunciados apresentam uma projeção mais evidente de um ensino de LI que busca questionar narrativas hegemônicas e estruturas de poder, transformando o aprendizado da língua em meio de engajamento social e político. Tais elementos indicam movimentos de resistência discursiva frente às normatividades do ensino tradicional de LI, aproximando-se da decolonialidade como horizonte epistemológico e político.

Dessa forma, os documentos institucionais analisados expressam relações de poder ambíguas, marcadas tanto por tentativas de aproximação com a perspectiva decolonial, quanto pela reprodução de lógicas hegemônicas. Dessa maneira, a construção discursiva do ensino de

LI no IFBA nos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, sob uma perspectiva decolonial, encontra-se em processo de construção, que requer maior intencionalidade política para que possa, de fato, promover o enfrentamento das hierarquias de saber e fomentar práticas educativas transformadoras e socialmente comprometidas.

Por fim, considerando que esta pesquisa se insere em seu tempo e contexto, ainda que não tenha como objetivo discutir em profundidade conjunturas políticas específicas, não é possível ignorar o atual cenário político do Brasil, que expõe o quanto a colonialidade ainda persiste como matriz organizadora das relações entre países do Norte e do Sul. A imposição, em agosto de 2025, de tarifas de até 50% pelos Estados Unidos sobre produtos brasileiros não se trata de uma medida comercial, já que os EUA mantêm, há mais de 15 anos, um superávit comercial de bilhões de dólares com o Brasil. As tarifas sem uma justificativa econômica consistente revelam, sobretudo, um claro propósito político-ideológico. As próprias declarações do governo norte-americano, publicadas por jornais como *The Guardian*, *Folha de São Paulo*, *Le Figaro*, *El País*, entre outros, evidenciaram essa motivação ao relacionar as tarifas às críticas ao julgamento do ex-presidente Jair Bolsonaro no caso da tentativa de golpe de estado no dia 08 de janeiro de 2024 e acusações de interferência nos processos democráticos brasileiros, evidenciando o uso do poder comercial para pressionar a soberania nacional. Além disso, o anúncio das tarifas coincidiu com sanções à ministros do Supremo Tribunal Federal Brasileiro, em especial, ao ministro Alexandre de Moraes, relator do inquérito da tentativa de golpe de estado, fato também amplamente repercutido por portais de notícias nacionais e internacionais.

A retaliação à independência institucional do país, somada ao apoio explícito de políticos brasileiros ao governo norte-americano do presidente Donald Trump, expõe as feridas coloniais ainda abertas. A ameaça e/ou uso de tarifas como arma geopolítica pode ser compreendido como uma expressão contemporânea da colonialidade, na qual uma potência do Norte global busca atacar a soberania de um país do Sul em nome de seus interesses geopolíticos. Dito de outra forma, trata-se da repetição de estratégias de dominação do colonialismo sob novas roupagens, em que a economia se converte em palco para disputas simbólicas e ideológicas.

Nesse contexto, também merece destaque o simbolismo carregado pelo uso de bonés com o *slogan* da campanha do presidente Donald Trump, “Make America Great Again”, (Tornar a América Grande Novamente) por alguns políticos brasileiros, no Congresso Nacional, em eventos públicos e em redes sociais. O discurso condensado nesse *slogan* encarna um projeto político conservador, xenofóbico e neocolonial, que busca reafirmar o poder dos EUA no cenário global sob uma retórica de supremacia histórica. Essa adesão discursiva à lógica colonial, por parte de representantes eleitos pelo povo brasileiro, expressa uma submissão

simbólica, que coloca os EUA em posição de centralidade, como modelo a ser seguido, além de reforçar a subalternidade do Brasil na lógica centro-periferia, alinhando-se à ideia de que a “grandeza” está no Norte, enquanto o Sul deve apenas obedecer, imitar ou servir. O mais alarmante é que essa manifestação parte de sujeitos públicos, que deveriam estar comprometidos com a defesa da soberania e dos interesses nacionais, revelando que o projeto político por eles defendido não é nacional, popular ou plural, mas sim alinhado à colonialidade global que marginaliza saberes, sujeitos e práticas locais.

As situações mencionadas, além de estarrecedoras e lamentáveis, reforçam a urgência e a importância de reconhecer as estruturas de poder que sustentam as diversas formas da colonialidade que continua a operar no Sul Global, bem como de posicionar-se criticamente diante delas. Em um cenário de crescentes ataques à democracia brasileira, torna-se ainda mais vital repensar o papel da educação linguística na formação de sujeitos críticos, atentos e engajados. O ILF não pode se converter em um vetor de reforço das hierarquias globais. Por isso, esta pesquisa reafirma a importância de práticas pedagógicas alinhadas aos multiletramentos e a interculturalidade crítica sob a perspectiva decolonial, como caminhos possíveis para uma educação transformadora. Promover uma abordagem que articule língua, cultura e poder é, hoje, uma necessidade não apenas acadêmica, mas ética e política, frente aos desafios que a democracia e a justiça social enfrentam no Brasil e no mundo. Trata-se de reconhecer a potência crítica dos saberes localizados e de ampliar os espaços de escuta, agência e pertencimento na educação linguística, especialmente no contexto das instituições públicas brasileiras, como o IFBA.

À guisa de conclusão, retoma-se a epígrafe que abre esta seção “os ventos do norte não movem moinhos”, verso da canção *Sangue Latino*, composta por João Ricardo e Paulinho Mendonça (1973) e eternizada na voz de Ney Matogrosso, que remete à condição latino-americana, os descaminhos dos povos desse continente, bem como a sua capacidade de resistir. Evoca-se a memória de um povo marcado por espoliações, colonizações e apagamentos, mas que persiste em sua identidade mestiça, em seu orgulho ancestral e em sua luta contínua contra a imposição de modelos e padrões hegemônicos. Em outras palavras, subverte a lógica de subalternização e afirma um pertencimento que é, ao mesmo tempo, denúncia, resistência e reinvenção.

Essa afirmação simbólica de uma identidade do Sul, forjada nas encruzilhadas da opressão e da criatividade, ecoa diretamente nas discussões desta pesquisa, que busca justamente valorizar pedagogias que se fundam nos saberes localizados, plurais e insurgentes. A canção, nesse sentido, não apenas canta a resistência, mas convoca à ação: educar a partir do

Sul é também escutar os cantos que o Norte silenciou, é reconhecer que há potência crítica, estética e epistêmica nos corpos, vozes e línguas que emergem da América Latina. Assim, este trabalho de pesquisa, nas suas convicções e nos seus achados, corrobora incondicionalmente com a canção Sangue Latino e se coloca como um pequeno vento que sopra em direção à mover os moinhos do Sul.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. *In*: CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti; SANTOS, Percília. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Ed. da UNB, 2002, p. 210-215.

ANJOS, Flávio Almeida dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma Pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**. Brasília, v. 1, n. 2, 2016. p. 95–117. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8590> Acesso em: 12 de dez 2024.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Articulação entre linguagem, discurso e cultura na Pedagogia dos Multiletramentos: como os diferentes mundos da vida se fazem presentes em práticas escolares situadas ao sul do equador. **Revista Linguagem em Foco**. Fortaleza, v.13, n.2, 2021. p. 75-85. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5565.10.46230/2674-8266-13-5565> Acesso em: 12 mar 2022.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcpol/i/2013.n11/> Acesso em: 10 de set 2024.

BARWISE, Patrick; WATKINS, Leo. The evolution of digital dominance. *In*: Moore, Martin; Tambini, DAMIAN. **Digital Dominance: The Power of Google, Amazon, Facebook, and Apple**. New York: Oxford University Press, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 22 nov 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-3, 30 dez. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm Acesso em: 16 de nov 2024.

Brasil. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: concepção e diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf Acesso em: 12 de ago 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 16 de mar 2024.

BERNS, Margie. Entrevista - English as a lingua franca: a conversation with Margie Berns *In*: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Org.) **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. São Paulo: Pontes, 2011, p. 293 -303.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Avila, Eliane Livia Reis, Glauce Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRUMFIT, Christopher. English as international language: what do we mean by English? *In*: BRUMFIT, Christopher. (Org). **English for international communication**. Oxford. New York: Pergamon Press, 1982, p.94 -105.

CANAGARAJAH, Suresh. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York: Routledge, 2013.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2019.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2008.v13n37/>. Acesso em: 20 nov 2024.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, 2011, p. 240-255. Disponível em : <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em: 20 nov 2024.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, N. Especial, p. 678- 686, dez/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 3 nov 2023.

CASSIANI, Arthur Gonçalves; MARCHETTO, Patrícia Borba. Os algoritmos e as redes sociais: análise crítica acerca do processo de reificação do usuário. **Revista de Estudos Jurídicos da UNESP**. Franca, v. 28, n. 47, p. 137–153, 2024. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/article/view/4325>. Acesso em: 22 fev 2025.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p.295- 316.

CHOMSKY, Noam. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, v.35, n.1, 1959, 26-58.

Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i217081> Acesso em: 03 de ago 2024.

COPE, Bill e KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, vol.4, 2009, p.164-195.

COPE, Bill e KALANTZIS, Mary. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Palgrave: London, 2015. p. 1-36.

COPE, Bill, KALANTZIS, Mary e PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2020.

COUTO, Leda Regina de Jesus; PAES, Maria Neuma Mascarenhas. Ser(tão) da Existência, Esperançar é Humanizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *In*: MOREIRA, Jailma dos Santos; Couto, Leda Regina de Jesus, SOUZA, Tonivaldo (Orgs.) **Leituras do sertão: memórias, narrativas e outras textualidades**. Salvador : Quarteto, 2025, p. 89-112.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Décio Torres. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. *In*: Mota, Katia; SCHEYERL, Denise. (Org.) **Espaços linguísticos resistências e expansões**. Salvador: Edufba, 2009, p.25-56.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2 ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of English Language**. Cambridge: University Press, 2019.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Org.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DOMINGO, Luciana Contreira. **Letramento intercultural: a formação de mediadores interculturais nos Cursos de Letras**. 2015. 205 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2015. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/Letramento-Intercultural_A-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Mediadores-Interculturais-nos-Cursos-de-Letras-Luciana-Contreira-Domingo.pdf Acesso em: 18 de jul 2024.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura Bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular Língua Inglesa na BNCC. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 48, 2019, p. 10-22. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255> Acesso em: 12 mai 2023.

DUBOC, Ana Paula Martinez; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**. Roma, n. 19, 2020, p. 297-331. Roma. Disponível em: <https://doi.org/10.13133/2239-1983/17135>. Acesso em: 10 mai 2023.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Thinking ELT otherwise: lessons from decoloniality. *In*: TAVARES, Vander (Org.). Social justice, decoloniality, and southern epistemologies within language education: theories, knowledges, and practices on TESOL from Brazil. Londres: Routledge, 2023. p. 129-144.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva. 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FARREL, Thomas; MARTIN, Sonia. To teach standard English or world Englishes? A balanced approach to instruction. **English teaching forum**, USA, n. 2, p. 2-7, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ923448>. Acesso em: 6 abr 2021.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Holos**, Natal, v. 4, p. 261-271, nov. 2018. Disponível em: Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 02 mai 2023.

FLEURI, Reinaldo. Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**. Campo Grande, n. 37, p. 89–106, 2014. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/771> Acesso em: 02 out 2024.

FLICK, Uwe. U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. (Org.) **A formação do cidadão produtivo a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: INEP, 2006, p. 55-70.

GEE, James Paul. **An introduction to discourse analysis: Theory and Method**. 2.ed. London: Routledge, 2005.

GEE, James Paul. **How to do Discourse Analysis: a toolkit**. London: Routledge, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIMENEZ, Telma. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: **Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras**, Anais do IX EPLE. Londrina, 2008. p. 107-114.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles.; CALVO, Luciana Cabrini Simões; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; PORFIRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 21 nov 2023.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry Armand. **Educação e luta de classes: Cultura, poder e saberes escolares**. Tradução de Rubens R. R. Casara. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.13, n.2, p. 01-145, 2021. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 6 abr 2023.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Language structure and language function. *In*: LYONS, J. (Ed.). **New horizons in linguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1970. p. 140-165

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

HATCH, Mary Jo; YANOW, Dvora. Organization theory as an interpretative science. *In*: KNUDSEN, Christian; TSOUKAS, Haridimos. (Ed.). **The Oxford handbook of organization theory**. Oxford, University Press, 2003, p. 63-87. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/315717376_Organization_Theory_as_an_Interpretive_Science. Acesso em: 04 mar 2025.

HOLLIDAY, Adrian. **Intercultural Communication and Ideology**. London: SAGE Publications, 2010.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, John Bernard ; HOLMES, Janet (eds) **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html> Acesso em: 18 mai 2025.

IFBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Institucional**. Salvador, 2024. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/acessoainformacao/institucional>. Acesso em: 19 mar 2024.

IFBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Salvador: IFBA, 2013. Disponível em: em:
<https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>. Acesso em: 01 mai 2023.

IFBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Técnicos Integrados**. Salvador, 2019. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/ensino/nossos-cursos/curso-tecnico/tecnicos-integrados> Acesso em: 03 de dez 2024.

IFBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** Salvador: IFBA, 2020. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/acesso-rapido/pdi-2020-2024/pdi_ifba2020-2024_web.pdf Acesso em: 03 dez 2024.

IFBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Nossas unidades. Salvador, 2025**. Disponível em <https://portal.ifba.edu.br/campi/escolhacampus> Acesso em: 07 mar 2025.

JENKINS, Jennifer. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, Jennifer. English as a Língua Franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, New Jersey, v. 28, n. 2, p. 200–207, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x> . Acesso em: 20 dez 2022.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003> Acesso em: 05 de nov 2024.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição do inglês como língua internacional e suas implicações para sala de aula. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini. Simões; EL KADRI, Michele Salles (orgs.). **Inglês como Língua Franca: Ensino e Aprendizagem e Formação de Professores**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 221-252.

JORDÃO, Clarissa Menezes.. Southern epistemologies, decolonization, English as a lingua franca: ingredients to an effective Applied Linguistics potion. **Waseda Working Papers in ELF**, v. 8, 2019, p. 33-52.

JORDÃO, Clarissa Menezes. *ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?* **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/?lang=pt> Acesso em: 07 dez 2021.

KACHRU, Braj. Standards, Codification, and Sociolinguistics realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK R. & WIDDOWSON, H. (Ed.) **English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-16.

KACHRU, Braj. B.; KACHRU, Yamuna.; NELSON, Cecil. (Ed.). **The Handbook of World Englishes**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Angela Becker. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763> Acesso em: 10 dez 2021.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: LEA, 2006.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Cultural Globalization and Language Education**. USA: Yale University Press, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English Teaching: can the subaltern act? **Tesol Quarterly**, v. 50, n. 1, 2016, p. 66-85. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.202> Acesso em: 18 fev 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: everyday practices and social learning**. Maidenhead, UK: Open University Press, 3 ed., 2011.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2003.

LEFFA, Vilson José. **Pesquisa em Linguística Aplicada: A Qualidade na Construção do Conhecimento**. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LEFFA, Vilson José. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, 2012, p. 389-411. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.389-411> Acesso em: 10 abr 2023.

LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino da língua inglesa e a questão cultural. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p.179-189.

LÍRIO, José Carlos; AZZARI, Eliane Fernandes. Multiletramentos como formas de (Res)significar o corpo e as diversidades: Reflexões sobre educação linguística, decolonialidade e antiracismo. *In*: PINHEIRO, Petrilson; AZZARI, Eliane Fernandes (org.) **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. Campinas: Pontes, Vol.2, 2023, p. 9 -18.

LOPES, Rodrigo Smaha; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. Inglês como língua franca: explicações e implicações. **The ESPecialist**, v. 40, n.2, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i2a2> Acesso em: 27 de ago 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, p.71-112, 2008. Disponível em: Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695> Acesso em: 10 jan 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joase; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afro diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-54.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Linguística Aplicada Suleada. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Org.) **Suleando Conceitos em Linguagens**. São Paulo: Pontes, 2024, p. 83-90.

MENDES, Edleise. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN) uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 432f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada),

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas, 2004.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. *In*: MENDES, Edleise. (org.) **Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 137-158

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Entre Línguas**, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6193401.pdf> . Acesso em: 9 nov 2021.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO Walter. El pensamiento decolonial: despredimiento y apertura. *In*: CASTRO GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007. p. 25- 47.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, 2008, p. 287-324.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. São Paulo: DELTA, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-383.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: **ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation**. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005, p.1-15.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MOR, Walkyria. Prefácio. *IN*: PINHEIRO, Petrilson; AZZARI, Eliane Fernandes (org.) **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. Campinas: Pontes, v. 2, 2023, p.9 -18.

MOTA PEREIRA, Fernanda. Educação linguística intercultural no ensino de habilidades em aulas de língua estrangeira. *In*: MOTA-PEREIRA, Fernanda; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais**. Salvador: EDUFBA, 2022, p. 163-183.

NAULT, Derrick. Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. **Language, Culture and Curriculum**. London, v. 19, n. 3, 2006, p. 314-328. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908310608668770> Acesso em: 06 jun 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 55- 65.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

ONODERA, Jorge. **Curso de inglês para fins de negócios (IFN) online baseado em tarefas orais no AVA Edmodo: um estudo de caso**. 2020. 274f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12847> Acesso em: 15 de jan 2025.

O'REGAN, John. P. English as lingua franca: an immanent critique. **Applied Linguistics**., Oxford, v. 35, n. 5, 2014 p. 533–552. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amt045> Acesso em: 10 jan 2025.

PARDO, Fernando da Silva. Decoloniality and language teaching: perspectives and challenges for the construction of embodied knowledge in the current political scene. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 198-218, set, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1422>. Acesso em: 20 dez 2024.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. English in the world/The world in English. *In*: BURNS, A.; COFFIN, C. (Orgs.). **Analysing English in a Global Context**. Sydney: Routledge, 2001, p.78-89.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. 2. ed. New York: Routledge, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e os seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e positiva. *In*: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-157.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O lugar do inglês no mundo globalizado. *In*: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.21-24.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. *In*: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014, p. 73-82.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Cenários futuros para as escolas. *In*: TRAPENARD, Françoise;

BIGHETTI, Gabriella. **Educação no Século XXI**. Multiletramentos. v. 3. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. p. 19-22.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula. Analyzing the concept and field of inquiry of English as a Lingua franca from a decolonial perspective. Íkala, **Revista de Lenguaje y Cultura**. Medellín, v. 27, n. 3, p. 840-857, 2022.

ROSA, Gabriela da Costa; DUBOC, Ana Paula; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. **Perspectiva**, [S.L.], v. 41, n. 1, p. 1-25, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2023.e92461> Acesso em: 14 mai 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). **Os caminhos do cosmopolitismo cultural**. Porto: Afrontamento, 2004, p.1-52.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**. A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: Contestações e Proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56, 2012.

SCHMITZ, Jhon Robert. "To ELF or not to ELF": English as a Lingua Franca: That's the question for Applied Linguistics in a Globalized World. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, 2012, p. 249-284.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a Lingua Franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v.11, n. 2, p. 133-158. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00011> Acesso em: 14 mai 2024.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal Behavior**. New York: Appleton Century-Crofts. 1957.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Contradições entre capital e trabalho**: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 360f. Tese (Doutorado Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11607> Acesso em: 20 mar 2024.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Orgs.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 87-115.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel, v. 19, n. 44, 2018. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257> Acesso em: 08 mar 2024.

SIQUEIRA, Domingos Sávio. ELT and Interculturality: Approaching Such a (Dis)Connection Through the Voices of Future Brazilian Teachers of English. *In*: VICTORIA, Mabel; SANGIAMCHIT, Chittima (Ed). **Interculturality and the English Language Classroom**. Macmillan: Switzerland, 2021, p. 55-81.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. New York, v.5, n.2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 10 jan 2025.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767> . Acesso em: 10 nov 2021.

TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. **Projetos de Letramento**: Ação e formação de professores de língua materna. 2008. 241f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

TORQUATO, Carolina Pizzolo. Educação Linguística Decolonial. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Org). **Suleando Conceitos em Linguagens**. São Paulo: Pontes, 2024, p. 83-90.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**. Rio Grande do Sul, v. 4, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/14376>. Acesso em: 10 jan 2022.

VITORETTI, Guilherme Bernardo, RIBEIRO, Jessica Teixeira, ROITBERG, Larissa Prado, CAMPOS, Vanderson Gomes de ARGENTI, Vinícius da Silva, CARVALHO, Wanessa Alves. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: uma visão crítica de sua formulação. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/lap/2022-guilherme_vitoretti_artigo-11.pdf . Acesso em: 01 jun 2024.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entrejando caminos. *In*: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013, p. 23-68.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. *In*: LOSACCO, J. R. (org). **Pensar distinto, pensar de(s)colonial**. Caracas: Fundación Editorial

El perro y la rana, 2020.

YIP, Joanna, GARCÍA, Ofelia. Translinguagens: recomendações para educadores. Iberoamérica Social: **revista-red de estudios sociales**, v. IX, p. 164-177. 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/75339069-Translinguagens-recomendacoes-para-educadores.html> . Acesso em: 07 jan 2025.