

A LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS REFLEXIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

**CRITICAL APPLIED LINGUISTICS AND TEACHER EDUCATION: REFLECTIVE
PRACTICES IN MOTHER TONGUE TEACHING**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 14/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783657054](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783657054)

Ueudison Alves Guimarães¹

Silvania Maria Roque²

Angélica Satsuki Kimura³

Ivone Maria Pereira Fonseca⁴

Vaneska Maria de Melo Silva⁵

Imilene Cassaniga Beuren⁶

André da Silva Junior⁷

Adrailton Oliveira Silva⁸

Célia Barbosa Amorim⁹

RESUMO

Nas aulas de língua materna, ensinar deixou de significar apenas organizar conteúdos gramaticais e passou a envolver escolhas diante de vozes desiguais, repertórios culturais e disputas sobre modos legítimos de dizer. Sob tal recorte, o *artigo* analisou a contribuição da Linguística Aplicada Crítica para a formação docente, articulando práticas reflexivas no ensino de língua materna ao posicionamento assumido pelo professor diante da linguagem. Nessa direção, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, apoiada em produções acadêmicas sobre linguagem, formação de professores, práticas pedagógicas críticas e educação linguística. A análise indicou que o trabalho com língua materna exigiu reconhecer a linguagem como prática social situada, atravessada por relações de poder e vinculada às experiências concretas dos sujeitos. Nesse quadro, a formação docente crítica vinculou-se à revisão de normas, discursos, materiais didáticos, avaliações e expectativas escolares que organizam pertencimentos e silenciamentos. As práticas reflexivas favoreceram deslocamentos no trabalho pedagógico, pois permitiram ao professor interrogar seus próprios critérios, reelaborar decisões didáticas e construir intervenções mais sensíveis aos contextos escolares. Como síntese, a Linguística Aplicada Crítica mostrou-se relevante por aproximar ensino, justiça linguística, escuta, autoria e transformação das práticas escolares.

Palavras-chave: Educação Linguística; Formação Docente; Língua Materna; Linguística Aplicada Crítica; Práticas Reflexivas.

ABSTRACT

In mother tongue classes, teaching no longer meant only organizing grammatical content; it began to involve choices in the face of unequal voices, cultural repertoires, and disputes over legitimate

ways of speaking. Within this scope, the *article* analyzed the contribution of Critical Applied Linguistics to teacher education, articulating reflective practices in mother tongue teaching with the position assumed by the teacher toward language. In this direction, bibliographic research was developed, with a qualitative approach and interpretative orientation, supported by academic works on language, teacher education, critical pedagogical practices, and language education. The analysis indicated that work with the mother tongue required recognizing language as a situated social practice, crossed by power relations and linked to the concrete experiences of subjects. In this framework, critical teacher education was connected to the revision of norms, discourses, teaching materials, assessments, and school expectations that organize belongings and silences. Reflective practices favored shifts in pedagogical work, as they allowed teachers to question their own criteria, rework didactic decisions, and build interventions more sensitive to school contexts. As a synthesis, Critical Applied Linguistics proved relevant by bringing together teaching, linguistic justice, listening, authorship, and the transformation of school practices.

Keywords: Language Education; Teacher Education; Mother Tongue; Critical Applied Linguistics; Reflective Practices.

1. INTRODUÇÃO

Nas aulas de língua materna, cada escolha sobre leitura, escrita, oralidade e análise linguística carrega uma concepção de sujeito, de escola e de participação social. A linguagem, longe de se reduzir a conteúdo escolar, organiza modos de pertencimento, legitima vozes, produz silenciamentos e revela desigualdades que atravessam a vida dos estudantes. Por isso, discutir formação docente sob a

perspectiva da Linguística Aplicada Crítica significa deslocar o ensino de língua para o campo das relações sociais, culturais e políticas.

O ensino de língua materna ainda convive com práticas que privilegiam normas, classificações e exercícios desvinculados das experiências concretas dos sujeitos. Embora o conhecimento gramatical tenha lugar na formação linguística, sua centralidade isolada tende a empobrecer a compreensão da linguagem como prática social. A sala de aula, nesse sentido, precisa ser compreendida como espaço de produção discursiva, no qual estudantes interpretam o mundo, disputam sentidos, narram trajetórias e constroem posições diante das formas socialmente valorizadas de dizer.

A Linguística Aplicada Crítica contribui para esse debate ao problematizar o ensino de línguas como prática situada, marcada por historicidade, ideologia e relações de poder. Seu interesse ultrapassa a aplicação de teorias linguísticas ao cotidiano escolar, pois envolve interrogar como certos discursos se tornam legítimos, enquanto outros são desautorizados. Assim, o professor de língua materna passa a ocupar uma posição reflexiva diante do currículo, dos materiais didáticos, das avaliações e das expectativas institucionais que orientam sua prática.

A formação docente, nessa perspectiva, não pode ser pensada como simples aquisição de técnicas para ensinar conteúdos. Ela envolve a construção de uma postura investigativa diante da própria prática, capaz de reconhecer os efeitos das decisões pedagógicas sobre os estudantes. O professor, ao selecionar textos, propor atividades, corrigir produções ou discutir variedades linguísticas, participa da

formação de identidades e da circulação de valores. Por isso, sua atuação exige consciência crítica, escuta e responsabilidade diante da diversidade linguística.

O problema deste *artigo* situa-se justamente na relação entre linguagem, reflexividade e formação docente no ensino de língua materna. Interessa compreender de que modo a Linguística Aplicada Crítica pode contribuir para práticas reflexivas que ampliem o posicionamento do professor diante das desigualdades linguísticas e das demandas escolares contemporâneas. A questão envolve tanto a análise dos discursos que orientam a prática pedagógica quanto a possibilidade de construir intervenções mais sensíveis às experiências sociais dos estudantes.

Sob tal recorte, o *artigo* analisou a contribuição da Linguística Aplicada Crítica para a formação docente, articulando práticas reflexivas no ensino de língua materna ao posicionamento assumido pelo professor diante da linguagem. Nessa direção, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, apoiada em produções acadêmicas sobre linguagem, formação de professores, práticas pedagógicas críticas e educação linguística, com atenção às relações entre teoria, prática escolar e transformação dos modos de ensinar língua.

A relevância da investigação reside na necessidade de fortalecer uma formação docente que não trate a língua como objeto neutro, separado das condições sociais de seus falantes. Em contextos escolares atravessados por preconceito linguístico, desigualdades culturais e disputas curriculares, o professor precisa reconhecer que ensinar língua materna implica lidar com normas, variações, identidades, gêneros discursivos e práticas sociais de linguagem. A

reflexão crítica torna-se, portanto, condição para que a docência produza escuta, participação e aprendizagem significativa.

O desenvolvimento do estudo acompanha, inicialmente, a relação entre linguagem, reflexividade e posicionamento docente no ensino de língua materna, observando como o professor interpreta sua prática diante das vozes que circulam na escola. Em seguida, a análise concentra-se nas práticas pedagógicas críticas e na formação docente em contextos escolares, considerando possibilidades de intervenção, revisão de critérios e construção de experiências de ensino mais comprometidas com justiça linguística, autoria discente e responsabilidade social.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Linguagem, Reflexividade e Posicionamento Docente no Ensino de Língua Materna

O ensino de língua materna ganha densidade quando a linguagem deixa de ser tratada como conteúdo estável e passa a ser compreendida como prática situada. Nas relações escolares, cada escolha de texto, atividade, correção ou debate revela concepções sobre sujeito, norma, cultura e participação social. Gomes (2025) defende uma educação linguística crítica, ampliada e decolonial, capaz de aproximar Língua Portuguesa, formação docente e justiça social. Com isso, o professor assume posição interpretativa diante dos modos legítimos de dizer.

A reflexividade docente nasce da percepção de que ensinar língua implica lidar com crenças, valores e hierarquias sociais. Gomes (2025, p. 2) sustenta que a educação linguística deve promover “a inclusão, o reconhecimento e o respeito às diversidades/diferenças tanto

linguísticas quanto socioculturais e identitárias do outro”. Essa formulação desloca o ensino de língua materna para além da correção formal, pois exige práticas abertas à pluralidade dos repertórios que atravessam a escola e seus sujeitos.

As concepções de língua que circulam na formação docente interferem diretamente no modo como o professor compreende sua atuação. No estudo de Moraes (2025), a Linguística Aplicada Crítica aparece como campo capaz de problematizar visões utilitaristas, pragmáticas e mercadológicas sobre o ensino de línguas. Embora sua pesquisa trate da Língua Inglesa, suas reflexões ajudam a pensar a língua materna, pois revelam como discursos dominantes moldam expectativas, práticas formativas e modos de legitimar certos usos linguísticos em detrimento de outros.

A linguagem, compreendida pela Linguística Aplicada Crítica, não se separa das disputas que organizam a vida social. Moraes (2025, p. 5) ancora sua investigação nesse campo, “concebida como campo indisciplinar e transgressivo que entende a linguagem como prática social situada e atravessada por relações de poder”. No ensino de língua materna, essa compreensão amplia o papel docente, pois o professor passa a examinar discursos, normas e materiais como construções históricas que produzem efeitos sobre os estudantes.

O posicionamento docente se constitui em experiências, narrativas, medos, escolhas e modos de interpretar a própria formação. Piedade (2019) contribui para essa discussão ao analisar conversas reflexivas com uma futura professora de línguas, mostrando que a identidade docente se constrói em interação. Tal perspectiva interessa ao ensino de língua materna porque permite compreender o professor como sujeito em formação contínua,

afetado por histórias escolares, vivências profissionais e avaliações que reorganizam sua maneira de ensinar, escutar e intervir.

A formação docente reflexiva exige espaços nos quais o professor possa nomear inquietações e reinterpretar sua prática. Piedade (2019, p. 15) afirma que o ambiente acadêmico “foi e continua sendo um lugar de constante indagação sobre meus papéis como educador”. Essa percepção mostra que o posicionamento docente não nasce pronto, pois se forma na tensão entre experiências vividas, leituras teóricas, interlocuções formativas e decisões pedagógicas assumidas diante dos estudantes e dos conflitos da linguagem escolar.

A educação linguística crítica propõe deslocar o ensino de língua materna das nomenclaturas isoladas para práticas de participação social. Em Gomes (2025), a língua aparece ligada a dimensões culturais, identitárias, raciais, de gênero e decoloniais, o que amplia o campo de atuação docente. O professor, nesse horizonte, precisa reconhecer que variedades linguísticas e repertórios culturais não são obstáculos à aprendizagem, mas elementos constitutivos da vida escolar e da formação cidadã, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas.

A relação entre língua, sujeito e sociedade aparece com força quando a formação docente abandona a neutralidade como ficção pedagógica. Gomes (2025, p. 5) afirma que alguém será bom usuário da língua quando souber construir “textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa”. Para o ensino de língua materna, tal ideia reforça que adequação linguística depende de contexto,

interlocução e finalidade, não de submissão mecânica a modelos únicos.

As práticas escolares podem reforçar silenciamentos quando reduzem a língua materna a erro, desvio e correção. Na reflexão de Piedade (2019), experiências escolares pouco reflexivas marcaram trajetórias formativas em que textos eram lidos sem contexto e a língua era estudada por frases soltas. Esse relato ilumina problemas recorrentes no ensino de língua materna, pois mostra que a ausência de contextualização empobrece a aprendizagem e limita a construção de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo social.

A crítica à formação tecnicista aparece quando o professor em formação percebe que ensinar não significa reproduzir modelos recebidos. Piedade (2019, p. 14) relata um ensino em que “estudávamos a língua materna a partir de frases soltas e com base em nomenclaturas pouco úteis”. Essa experiência ajuda a compreender por que a reflexividade docente se torna necessária. Sem ela, a escola tende a repetir práticas que afastam a linguagem de sua dimensão histórica, social, cultural e interacional.

A formação docente, quando atravessada pela Linguística Aplicada Crítica, precisa questionar discursos que transformam língua em mercadoria, norma em exclusão e ensino em treinamento. Moraes (2025) mostra que concepções de língua podem permanecer presas a expectativas pragmáticas, mesmo em espaços universitários. Para o ensino de língua materna, esse alerta é relevante, pois professores precisam reconhecer como valores sociais, avaliações institucionais e ideologias linguísticas influenciam suas escolhas, seus critérios de correção e seus modos de legitimar vozes estudantis.

Linguagem, reflexividade e posicionamento docente compõem um eixo formativo decisivo para o ensino de língua materna. O professor que interpreta a língua como prática social reconhece que sua atuação produz efeitos sobre pertencimento, autoria e participação. Por isso, ensinar exige mais que domínio conceitual, pois envolve escuta, análise crítica, revisão de critérios e compromisso com sujeitos concretos. A sala de aula torna-se, assim, espaço de disputa e criação, no qual a linguagem pode reproduzir exclusões ou abrir caminhos de reconhecimento.

2.2. Práticas Pedagógicas Críticas e Formação Docente em Contextos Escolares

Práticas pedagógicas críticas exigem que a formação docente seja compreendida como elaboração situada, atravessada por conceitos, experiências e conflitos vividos na escola. No campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), Rorato (2019) investigou a formação de professores em torno do ensino crítico, mostrando que o desenvolvimento conceitual depende das relações entre saberes acadêmicos e experiências socioculturais. A docência, nessa perspectiva, não se organiza por técnicas prontas, mas por processos formativos que tornam visíveis preconceitos, escolhas e responsabilidades pedagógicas.

O ensino crítico ganhou densidade quando a prática formativa deixou de separar teoria, emoção e realidade social. Em Rorato (2019, p. 4), os resultados indicaram que “as emoções e subjetividades operaram um papel relevante”, pois professores em formação mobilizaram conceitos ligados às próprias vivências. Essa percepção ampliou a compreensão de formação docente, uma vez que práticas críticas não nascem de definições abstratas, mas da capacidade de

relacionar conceitos científicos, experiências pessoais e tensões sociais presentes nos contextos escolares.

A formação docente em Letras também passa pelo modo como o professor aprende a planejar sua atuação. O plano de aula, discutido por Silva (2022), apareceu como gênero do trabalho docente e como espaço de construção autoral, pois sua elaboração exigiu leitura da realidade da turma, definição de objetivos e articulação entre conteúdo e práticas sociais. Assim, planejar deixou de significar preencher modelos fixos e passou a envolver escolhas didáticas conectadas às necessidades linguísticas, cognitivas e sociais dos estudantes.

A dimensão transformadora do planejamento apareceu quando o plano de aula foi compreendido para além de uma rotina burocrática. Silva (2022, p. 7) destacou que ele “assume um papel para além de um instrumento do trabalho docente”, funcionando como gênero ligado à construção de práticas sociais contextualizadas. Desse modo, a formação docente crítica precisou ensinar o futuro professor a planejar com autoria, considerando os sujeitos, os gêneros discursivos, os letramentos e os efeitos sociais da aula proposta.

Práticas pedagógicas críticas ganham força quando a educação linguística se aproxima das histórias, memórias e desigualdades que constituem os sujeitos. Pessoa e Borelli (2024) problematizaram colonialidades e decolonialidades a partir de *Torto Arado*, relacionando literatura, formação docente e educação linguística crítica. A obra permitiu discutir silenciamentos, terra, trabalho, raça, escola e resistência, mostrando que ensinar língua também envolve reconhecer experiências historicamente apagadas e construir

espaços nos quais outras vozes possam interpretar o mundo a partir de seus próprios lugares.

A escola foi colocada em questão quando os saberes dos sujeitos apareceram em contraste com conhecimentos impostos como universais. Em Pessoa e Borelli (2024, p. 4), a educação crítica foi associada à construção de conhecimentos “de nós mesmas/os”, de modo decolonial, localizado e situado. Essa perspectiva fortaleceu a formação docente porque deslocou o ensino de língua de conteúdos descontextualizados para práticas nas quais memória, território, linguagem e identidade participaram da produção de sentidos na sala de aula.

O desenvolvimento de práticas críticas depende da forma como professores constroem conceitos durante a formação. Rorato (2019) mostrou que os sentidos de ensino crítico foram produzidos discursivamente em encontros formativos, envolvendo momentos críticos, empatia e problematização de preconceitos. Essa leitura ajudou a compreender que a formação docente precisa criar situações de debate, análise e reelaboração conceitual. Sem esse movimento, o professor pode repetir termos críticos sem transformar efetivamente suas decisões pedagógicas e seus modos de intervenção escolar.

A passagem entre discurso crítico e prática situada exige atenção aos pseudoconceitos que circulam na formação. Rorato (2019, p. 4) observou que “não houve a construção de conceitos e sim pseudoconceitos”, diante da inconsistência entre definições e práticas. Essa constatação tornou-se relevante para pensar contextos escolares, pois uma pedagogia crítica não se consolida apenas pela adoção de vocabulário progressista. Ela depende de coerência entre

planejamento, interação, escuta, avaliação e enfrentamento das desigualdades presentes na sala.

O planejamento docente, quando tratado como gênero de trabalho, permite observar como a formação articula linguagem, ação e responsabilidade. Silva (2022) defendeu que o plano de aula pode contribuir significativamente para a formação de professores de línguas quando incorpora letramento, multiletramento e sequência didática. Nesse sentido, práticas pedagógicas críticas precisam orientar o futuro professor a produzir aulas que considerem circulação social dos gêneros, participação dos estudantes e vínculos entre conteúdo escolar e vida concreta.

A função social do professor apareceu de modo decisivo quando o planejamento foi relacionado à transformação. Silva (2022, p. 7) afirmou que o docente, “como um agente, constantemente, possui uma função social indispensável para produzir transformação”. Inserida na formação, essa compreensão deslocou a aula de língua materna para uma prática de intervenção situada. O professor precisou organizar objetivos, materiais e atividades sem abandonar necessidades sociais dos estudantes, nem reduzir o plano a exigência formal da instituição.

A educação linguística crítica exige que práticas escolares enfrentem colonialidades ainda presentes nos modos de ensinar, selecionar textos e legitimar conhecimentos. Pessoa e Borelli (2024) defenderam uma formação capaz de aproximar sujeitos de suas histórias, conectá-los com a natureza e fazê-los refletir sobre o sentido profundo da ação educativa. Tal perspectiva ampliou o papel da escola, pois a aula de língua pôde tornar-se espaço de memória,

resistência e reconstrução de vínculos entre linguagem, território e justiça social.

Práticas pedagógicas críticas e formação docente em contextos escolares exigem coerência entre reflexão, planejamento e intervenção. O professor em formação precisa aprender a reconhecer desigualdades, selecionar gêneros, revisar critérios e construir aulas abertas à escuta dos estudantes. Assim, o ensino de língua materna deixa de operar como reprodução de modelos e passa a constituir experiência socialmente situada. A formação crítica, nesse horizonte, fortalece uma docência capaz de transformar linguagem em participação, autoria e responsabilidade diante da vida escolar.

3. METODOLOGIA

A investigação foi estruturada como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, voltada ao exame da Linguística Aplicada Crítica na formação docente para o ensino de língua materna. O objetivo metodológico consistiu em reunir e analisar produções acadêmicas capazes de subsidiar a discussão sobre linguagem, reflexividade, posicionamento docente e práticas pedagógicas críticas. Gil (2026) compreende a pesquisa como procedimento racional e sistemático, o que sustentou a organização criteriosa das fontes e da análise desenvolvida.

A seleção das fontes ocorreu em ambientes acadêmicos de circulação científica, com atenção a produções relacionadas à linguagem, educação linguística, formação de professores e ensino de língua materna. Foram priorizados materiais que apresentavam relação direta com a problemática do *artigo* e contribuíam para

compreender a prática docente como ação situada. Textos opinativos, materiais sem autoria identificada e produções distantes do campo da Linguística Aplicada Crítica foram excluídos, preservando a coerência entre tema, objetivo e fundamentação teórica.

O referencial teórico reuniu artigos científicos, livros, capítulos, dissertações e teses que discutiam práticas reflexivas, desigualdades linguísticas, crítica curricular, formação docente e relações entre linguagem e poder. Em diálogo com Gil (2026), considerou-se que a pesquisa bibliográfica exige identificação, localização, leitura e interpretação das fontes, de modo que o conhecimento já produzido seja examinado com rigor. Assim, cada material foi analisado por sua contribuição ao entendimento da docência em língua materna como prática social e formativa.

A leitura dos materiais ocorreu por aproximação temática, observando recorrências conceituais, tensões argumentativas e contribuições para a compreensão do ensino de língua materna em perspectiva crítica. A análise não recorreu a entrevistas, questionários, observação de campo ou procedimentos estatísticos, pois a proposta concentrou-se na interpretação teórica das produções selecionadas. Gil (2026) orienta que o delineamento metodológico precisa manter correspondência com o problema investigado, princípio que guiou a escolha por uma abordagem bibliográfica e qualitativa.

A organização da análise seguiu dois núcleos articulados ao desenvolvimento do *artigo*. O primeiro concentrou-se na relação entre linguagem, reflexividade e posicionamento docente, examinando como o professor interpreta normas, vozes, discursos e

conflitos presentes no ensino de língua materna. O segundo voltou-se às práticas pedagógicas críticas e à formação docente em contextos escolares, com atenção às possibilidades de intervenção, revisão de critérios avaliativos, escuta dos estudantes e construção de experiências linguísticas socialmente responsáveis.

A metodologia adotada mostrou-se adequada porque permitiu examinar a Linguística Aplicada Crítica como campo capaz de iluminar dilemas da formação docente e do ensino de língua materna. Com base em Gil (2026), a pesquisa foi conduzida como atividade sistemática de seleção, leitura, comparação e elaboração analítica. Desse modo, a investigação sustentou uma discussão teórica sobre práticas reflexivas, justiça linguística e responsabilidade docente, mantendo unidade entre problema, objetivo, fundamentação e interpretação crítica das fontes acadêmicas.

4. DISCUSSÕES

As análises realizadas indicaram que a Linguística Aplicada Crítica contribuiu para deslocar o ensino de língua materna de uma lógica normativa para uma prática social situada. Nesse movimento, Gomes (2025) permitiu compreender que a educação linguística crítica, cidadã e decolonial ampliou o papel docente ao relacionar língua, diversidade, identidade e justiça social. O resultado mais expressivo esteve na percepção de que ensinar Língua Portuguesa exigiu reconhecer disputas de legitimidade que atravessaram os modos escolares de falar, ler e escrever.

A formação docente apareceu como espaço de revisão das concepções de língua que orientaram escolhas pedagógicas,

materiais e avaliações. Sob esse enfoque, Moraes (2025) mostrou que discursos utilitaristas e pragmáticos ainda influenciaram a compreensão sobre o ensino de línguas, mesmo em ambientes universitários. Essa constatação permitiu discutir que o professor em formação precisou reconhecer tais forças discursivas para não reduzir a língua materna a desempenho, correção ou adequação funcional, preservando sua dimensão cultural, política e subjetiva.

Os dados teóricos examinados apontaram que a identidade docente foi construída em experiências, narrativas e interações formativas. Piedade (2019) contribuiu ao evidenciar que conversas reflexivas favoreceram entendimentos sobre medos, frustrações, escolhas e modos de tornar-se professor. Na discussão deste *artigo*, tal contribuição indicou que práticas reflexivas não funcionaram como exercício abstrato, pois participaram da elaboração do posicionamento docente diante da linguagem, dos estudantes e dos conflitos que surgiram nas práticas escolares de língua materna.

A formação crítica revelou-se mais consistente quando conceitos acadêmicos dialogaram com vivências socioculturais dos professores em formação. Rorato (2019) demonstrou que emoções, subjetividades e experiências concretas interferiram no desenvolvimento conceitual, especialmente quando temas como preconceito e desigualdade atravessaram os encontros formativos. Desse modo, os resultados sugeriram que práticas pedagógicas críticas exigiram mais que vocabulário teórico, pois dependeram da capacidade de transformar conceitos em decisões didáticas coerentes, situadas e sensíveis às relações sociais presentes na escola.

O planejamento apareceu como uma dimensão decisiva da prática pedagógica crítica, sobretudo quando deixou de ser entendido como exigência burocrática. Silva (2022) mostrou que o plano de aula, tomado como gênero do trabalho docente, pôde favorecer autoria, leitura da realidade escolar e construção de práticas socialmente contextualizadas. Essa perspectiva indicou que formar professores para o ensino de língua materna exigiu trabalhar o planejamento como espaço de decisão, no qual objetivos, gêneros, letramentos e necessidades dos estudantes se articulam.

As discussões sobre educação linguística crítica ganharam densidade quando a escola foi pensada em diálogo com memória, território, raça, trabalho e resistência. Pessoa e Borelli (2024), ao problematizarem colonialidades e decolonialidades em *Torto Arado*, ajudaram a compreender que a formação docente precisa enfrentar saberes historicamente silenciados. A partir dessa leitura, os resultados indicaram que práticas críticas em língua materna se fortaleceram quando reconheceram vozes marginalizadas e recusaram currículos descolados das experiências sociais dos estudantes.

O conjunto dos autores analisados permitiu reconhecer que a formação docente crítica exigiu articulação entre linguagem, reflexão, planejamento e intervenção escolar. Gomes (2025), Moraes (2025), Piedade (2019), Rorato (2019), Silva (2022) e Pessoa e Borelli (2024) convergiram ao indicar que ensinar língua materna envolve escolhas éticas, políticas e pedagógicas. Assim, os resultados sustentaram que a Linguística Aplicada Crítica favoreceu uma docência mais atenta à justiça linguística, à autoria discente e à transformação das práticas escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu reconhecer que o objetivo de examinar a contribuição da Linguística Aplicada Crítica para a formação docente, articulando práticas reflexivas no ensino de língua materna ao posicionamento assumido pelo professor diante da linguagem, foi alcançado. A pesquisa bibliográfica mostrou que ensinar língua materna exigiu compreender a linguagem como prática social, histórica e ideológica, atravessada por disputas de legitimidade, relações de poder e modos diversos de participação dos estudantes na vida escolar.

O estudo indicou que a formação docente crítica precisou superar modelos centrados na transmissão de técnicas ou na simples aplicação de conteúdos linguísticos. A docência em língua materna revelou-se mais complexa quando associada à escuta das experiências dos estudantes, ao reconhecimento das variedades linguísticas e à análise dos discursos que circulam na escola. Nesse sentido, a reflexividade tornou-se elemento constitutivo do trabalho pedagógico, pois permitiu ao professor interrogar suas escolhas e seus efeitos formativos.

A discussão desenvolvida mostrou que o posicionamento docente não se limitou à condução de atividades em sala de aula. Cada decisão sobre textos, gêneros discursivos, avaliação, correção e abordagem da norma participou da produção de sentidos sobre língua, sujeito e aprendizagem. Por essa razão, a Linguística Aplicada Crítica contribuiu ao evidenciar que o ensino de língua materna sempre envolve escolhas éticas e políticas, ainda que muitas práticas escolares tentem apresentá-las como procedimentos neutros.

As práticas reflexivas analisadas favoreceram deslocamentos importantes no modo de compreender a formação docente. O professor deixou de ser visto apenas como executor de orientações curriculares e passou a ser compreendido como sujeito que interpreta contextos, lê conflitos, negocia sentidos e constrói intervenções situadas. Essa compreensão ampliou o papel da formação, pois aproximou teoria e prática sem reduzir a escola a campo de aplicação. A sala de aula apareceu, assim, como espaço de investigação pedagógica.

Os resultados permitiram compreender que práticas pedagógicas críticas no ensino de língua materna exigiram atenção às desigualdades linguísticas que atravessam os contextos escolares. O preconceito contra variedades populares, o apagamento de repertórios culturais e a valorização exclusiva de determinadas formas de expressão interferiram na participação dos estudantes. Diante disso, a formação docente precisou oferecer fundamentos para que o professor reconhecesse tais tensões e elaborasse intervenções capazes de ampliar pertencimento, autoria e confiança comunicativa.

A pesquisa bibliográfica indicou que a Linguística Aplicada Crítica contribuiu para uma educação linguística menos prescritiva e mais sensível aos sujeitos. Essa contribuição esteve ligada à capacidade de problematizar discursos, materiais didáticos, avaliações e expectativas institucionais que regulam o que pode ser dito, como pode ser dito e por quem pode ser legitimado. A formação docente, nesse horizonte, ganhou densidade quando incorporou escuta, análise contextual e compromisso com práticas escolares socialmente responsáveis.

Com base no referencial examinado, tornou-se possível afirmar que a reflexividade docente não operou como exercício abstrato de consciência profissional. Ela se concretizou na revisão de critérios, na seleção de textos, na análise das interações, na forma de responder às produções dos estudantes e na abertura para reconhecer vozes historicamente desvalorizadas. Assim, ensinar língua materna passou a envolver uma ética da linguagem, na qual norma, variação, autoria e participação foram pensadas de modo articulado.

A síntese construída apontou que a formação docente em língua materna, quando atravessada pela Linguística Aplicada Crítica, pôde fortalecer práticas mais justas, responsivas e transformadoras. A escola, nesse processo, foi compreendida como espaço de disputa e criação, no qual a linguagem tanto pode reproduzir exclusões quanto abrir possibilidades de reconhecimento. A implicação central do estudo esteve na defesa de uma docência capaz de transformar reflexão em intervenção pedagógica, escuta em aprendizagem e ensino em responsabilidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 8. ed. Barueri: Atlas, 2026.

GOMES, Rosivaldo. Por uma educação linguística crítica, cidadã e decolonial na formação com professores/as e no ensino de Língua Portuguesa. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 56, p. e1975, 2025. DOI: 10.18309/ranpoll.v56.1975. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1975>. Acesso em: 28 abr. 2026.

MORAES, Monalisa Pedrosa. Concepções de discentes de Letras sobre língua inglesa e seu ensino: reflexões à luz da linguística aplicada crítica. 2025. Dissertação. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/613efb12be8825f94666370e603a5823/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. Torto Arado: colonialidades/decolonialidades problematizadas na educação linguística crítica / Torto Arado and Crooked World: colonialities/decolonialities problematized in critical linguistic education. 2024. DOI: 10.1590/1984-6398202423077. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202423077>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PIEIDADE, Renan Silva da. Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas. 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=46161&idi=1&rc=1>. Acesso em: 28 abr. 2026.

RORATO, Déborah Caroline Cardoso Pereira. O processo de desenvolvimento conceitual: um estudo sobre a formação docente crítica. 2024. Tese. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/a7758b5d-d2c9-42f1-8063-9b1b28ffc765>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SILVA, Suzana de Almeida Melo da. O gênero textual plano de aula: uma proposta didática para uma formação docente transformadora em Letras. 2022. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em:

- ¹ Doutor em Educação – Especialização em TDICs na Educação pela São Luiz University, reconhecimento de diploma pela Universidade Católica de Brasília e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Cuiabá.
- ² Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Internacional Iberoamericana, reconhecimento de diploma pela Universidade Metropolitana de Santos.
- ³ Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico.
- ⁴ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.
- ⁵ Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico, reconhecimento de diploma pela Universidade Metropolitana de Santos.
- ⁶ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.
- ⁷ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.
- ⁸ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.
- ⁹ Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico

