

Ensino crítico de línguas e a travessia inadiável: da exclusão à inclusão

Flávius Almeida dos Anjos^{1*} 

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Brasil

*Autor de correspondência: flaviusanjos@ufrb.edu.br

RESUMO

No contexto escolar, a exclusão pode acontecer de diversas formas, desde às limitações de acesso a condições de uma educação digna para todos, além de questões de acessibilidade ao espaço físico e a exclusão pedagógica mesmo, quando o aluno não é contemplado. Nesse sentido, este ensaio propõe refletir sobre o ensino crítico de línguas como alternativa para a promoção da inclusão. Para tanto, discute como, em muitos contextos, a língua e o seu ensino, é usada para segregar, excluir, configurando-se como uma pedagogia da exclusão, o que demanda uma educação linguística crítica, para promover uma travessia inadiável para a inclusão. Assim, são pautadas questões, tais como o preconceito linguístico e a autoexclusão dos aprendizes, notadamente engendrados com fortes marcas ideológicas, que ocorrem no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas, materna e estrangeiras. Desse modo, para pensar a promoção da inclusão, esta reflexão é aquecida, ao propor o ensino crítico de línguas, como forma de politizar os aprendizes, para prepará-los, sobretudo, para confrontar as ideologias que são postas na sociedade em geral, e que se materializam por meio da língua(gem). Nessa perspectiva, este ensaio discute a exclusão, sobretudo a pedagógica, que se materializa muitas vezes pela linguagem, como forma de contribuir com a formação de professores de línguas, para que possam compreender ainda melhor a necessidade da travessia inadiável da exclusão para a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino crítico de línguas
Preconceito linguístico
Ideologia linguística
Inclusão
Justiça social

SUBMETIDO: 5 de setembro de 2025 | **ACEITO:** 8 de outubro de 2025 | **PUBLICADO:** 31 de outubro de 2025
© fólio - revista de letras 2025. Licença/Licence: [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introdução

Este ensaio propõe refletir sobre o ensino crítico de línguas em consonância com os princípios da inclusão. Para tanto, pretendemos discorrer, inicialmente, sobre o seu contraponto, a exclusão. Propomos pensar sobre como as línguas podem ser usadas com esse fim, para, depois, argumentar sobre o ensino

crítico de línguas, como alternativa de travessia da exclusão para a inclusão, a fim de promover a justiça social.

Nesse sentido, em termos conceituais, a exclusão é geralmente definida como um processo de ruptura do laço social de natureza multidimensional e progressiva, no nível individual e coletivo (Silver, 2007). Nessa linha de raciocínio, Khan (2012) compreende a exclusão com um processo que envolve a negação sistemática de direitos para acessar serviços e participar igualmente nas relações econômicas, sociais, culturais e políticas. Esse processo pode ocorrer em vários espaços, tanto localmente quanto globalmente.

Na visão de Silver (2007), as relações sociais, mantidas nas instituições, compostas por identidades diversas, constituem a própria coesão social. No entanto, essa coesão não é mantida, já que a exclusão social impede a plena participação nas atividades sociais, negando acesso a comunidades, à informação, ao conhecimento, aos bens de consumo.

No contexto escolar, a exclusão pode acontecer de diversas formas, desde às limitações de acesso a condições de uma educação digna para todos, questões de acessibilidade ao espaço físico e a exclusão pedagógica mesmo, quando o aluno não é contemplado. Isso ocorre quando a língua(gem) utilizada no contexto escolar não o alcança, levando-o a não se identificar com os contextos educacionais, quando o seu estilo de aprendizagem não é considerado, quando a sua cultura e identidade não são respeitadas, ou em um sentido mais amplo, quando portadores de alguma necessidade especial não são devidamente atendidos. Tudo isso, de algum modo, pode afastar os aprendizes do contexto educacional.

Mas a exclusão pedagógica é também engendrada por ideologias, que advém das elites. E no caso do ensino de línguas, é possível percebê-la de algumas maneiras. A exclusão pedagógica à qual fazemos referência se alicerça na noção de língua como discurso, já que as línguas podem ser usadas ideologicamente como mecanismos de exclusão. Nesse universo, verificam-se o preconceito linguístico e a autoexclusão dos aprendizes, resultantes de uma espécie de contágio pelo qual eles passam, e que é articulado pelas elites, por meio de discursos ideologicamente fundamentados, que alcançam a escola.

Embora o estado propague a sua política de inclusão, sinalizando cumprir o seu papel, na prática, a escola, muitas vezes, se utiliza de uma linguagem excludente, já que circula amplamente nos seus espaços noções equivocadas,

que se configuram como verdadeiros preconceitos linguísticos, que convergem para a autoexclusão de aprendizes.

A respeito disso, Leffa (2007) alerta para a existência de uma prática de exclusão que caminha lado a lado com o discurso da inclusão. Leffa (2007) argumenta sobre a circulação de um discurso ideológico que dissemina a noção de que os brasileiros, sobretudo os mais vulneráveis, não conhecem a própria língua, ao passo em que nega um saber que ele ainda não tem, no caso uma língua estrangeira. Para ele, essa disseminação do discurso resulta no processo de autosegregação, levando o aprendiz a repetir, por exemplo, “para que aprender inglês, professor”, em uma demonstração autêntica de autoexclusão. E embora se possa acreditar que tal discurso ocorra de dentro para fora, como uma atitude do aprendiz, na realidade, parte da sociedade para ele, que afetado ideologicamente, induzido pela sociedade, passa a se iludir de que a opção foi sua em não aprender e repete o discurso de exclusão:

A exclusão nem sempre é explicitamente promovida; pode ser induzida de modo sutil, pelo processo da autoexclusão; incute-se no sujeito o desejo de se excluir de um determinado grupo e dá-se a ele a ilusão de que a escolha partiu de dentro dele. [...] A autoexclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade. O que o sistema normalmente faz, para amenizar o impacto da exclusão, é dar ao sujeito a ilusão de que sua opção para não pertencer a uma determinada comunidade partiu de sua própria vontade (Leffa, 2007, p.2).

Além disso, os discursos ideológicos acabam alcançando o consciente dos aprendizes, levando-os a atestarem uma espécie de incapacidade de uma habilidade que já possuem, quando, por exemplo, reproduzem discursos do tipo “eu não sei português, quanto mais inglês”. A reprodução da tônica desse discurso reverbera nas aulas de língua inglesa e converge para a exclusão. Desse modo, a escola, os professores precisam ficar atentos com relação ao que acontece no contexto educacional, em termos de discriminação, desrespeito, humilhação, exclusão que se materializam por meio da linguagem (Bagno, 2007).

Em uma perspectiva sociolinguística, a língua é um sistema de significação de ideias, atravessada por questões de ordem política, econômica e social, que as pessoas usam para comunicar e serem comunicadas. No entanto, acontece que em diversos contextos o modo como as pessoas falam uma determinada língua é também motivo de preconceito. Assim, a língua é usada para discriminar, machucar as pessoas, para silenciá-las, produto de

uma ideologia que idealiza determinados usuários, em detrimento de um falante real. Todavia, não é a língua em si que fere, mas o que os opressores têm feito com ela, com fins escusos, quando a moldam para transformá-la em um território que limita, define o que é certo ou errado, como uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar (hooks, 2013). Ou seja, ela é usada para oprimir, desqualificar os falantes, com que se busca a segregação, a exclusão.

No caso do ensino das línguas estrangeiras a situação é ainda mais delicada, considerando que a abordagem de ensino e aprendizagem centrada na figura do falante nativo -*English as a foreign language* - acaba levando os aprendizes a se sentirem diminuídos em suas autoestimas, envergonhados das suas próprias condições linguísticas (Rajagopalan, 2003). Essa abordagem se orienta por uma ideologia nefasta que alimenta práticas e posturas em sala de aula que afetam a autoestima dos aprendizes e levam a um sério complexo de inferioridade. Tais práticas sustentam a noção equivocada de supremacia das culturas hegemônicas e de seus falantes, em detrimento das dos aprendizes, incluindo sotaques e escolhas linguísticas. Desse modo, o que queremos inferir é sobre o fato de que essa abordagem também converge para a exclusão de aprendizes, o que tem a ver com a pedagogia da exclusão, a que estamos nos referindo.

A manifestação da ideologia no fazer docente é algo inerente à própria prática. Todavia, a linguagem ideológica que opera no sentido da exclusão precisa ser compreendida e desvelada, para que se proceda mecanismos de inclusão e, conseqüentemente, se promova a justiça social. Pensamos que um caminho possível é através do ensino crítico de línguas.

A travessia inadiável: da exclusão à inclusão

Nesta seção, pretendemos argumentar sobre a urgente necessidade de transpor as barreiras que se impõem à inclusão, no contexto do ensino de línguas. Esta é uma agenda que não pode mais ser postergada em qualquer espaço. Sobre isso, a Unesco (2005) destaca que a inclusão consiste em um processo de abordar e corresponder às diversas necessidades que os aprendizes têm. Assim, a inclusão deve ser uma prática social e ocorrer no sentido de ampliar a participação no processo de aprendizagem. Entretanto, para que isso aconteça, mudanças precisam ser pensadas em termos de conteúdos, abordagens e estratégias, de modo que a educação para todos alcance, de fato, todas as pessoas.

No entanto, essa não tem sido uma tarefa fácil, em muitos contextos, considerando o tipo de abordagem adotada para o ensino de línguas. O modelo de abordagem, em diversos espaços, contempla um tipo de linguagem que se orienta pela exclusão. A escola tradicional, longe de ser neutra, se orienta por formas privilegiadas de linguagem, e modos de pensar e raciocinar sobre as relações sociais (Giroux, 1997). Ela tem se pautado em uma linguagem que se distancia do mundo real e reflete os interesses das elites. Nesse sentido é que Leffa (2007) argumenta que um dos fatores responsáveis pela autoexclusão dos alunos é o fato de a escola ser reprodutora dos valores da classe dominante. Ele, em certa medida, confronta a escola, ao dizer que ela tem a habilidade para ocultar aos aprendizes o que eles não devem ver, oferecendo o que eles não conseguem enxergar, por meio de uma linguagem que não é a deles, em um cenário que lhes é estranho. Isso ocorre porque a ideologia é articulada no sentido de ocultar a verdade dos fatos, com o uso de uma linguagem que penumbra e opaciza a realidade, ao tempo em que nos torna míopes (Freire, 1996).

Esse tipo de linguagem adotada em muitas escolas acaba promovendo cenários de segregação e exclusão, já que elas omitem questões relevantes a respeito do conhecimento, poder e dominação. Considerando também que a língua é o meio através do qual se transmite informação e conhecimento, ela é, portanto, a chave para desbloquear a aprendizagem (Veitiche, 2024). E quando não se utiliza a linguagem adequada, as pessoas não aprendem, porque não se aprende por meio de uma linguagem que não se compreende, o que impacta a mobilidade social dos aprendizes. Por isso, para Giroux (1997), a escola pública oferece mobilidade individual limitada, ao passo em que reproduz as relações capitalistas e ideologias legitimadoras dominantes, desconsiderando as histórias de vida dos aprendizes, em um cenário em que educadores tradicionais e radicais se confrontam. Na visão desse autor:

A cultura escolar, contudo, funciona não apenas para confirmar e privilegiar os estudantes das classes dominantes, mas também através da exclusão e insulto, para invalidar as histórias, experiências e sonhos de grupos subordinados. Finalmente, contra a alegação de educadores tradicionais de que as escolas são apolíticas, os educadores radicais elucidam a maneira pela qual o Estado, através de suas concessões seletivas, políticas de certificação e poderes legais, influencia as práticas escolares no interesse de ideologias dominantes particulares (Giroux, 1997, p.26).

Assim, muitas escolas preferem usar um tipo de linguagem que não possibilite aos aprendizes enxergar o mundo social tal qual ele é. Em vez disso, idealizam esse mesmo mundo, enquanto ignoram os modos dos aprendizes de ser e estar nele. Isso possibilita a instauração de um cenário em que em vez de pensar a sociedade, os seus problemas, os aprendizes são levados a pensar sobre um mundo supostamente ideal, aquele artificialmente feliz, ignorando as mazelas sociais, e, desse modo, permanecem à margem da sociedade, já que não conseguem pensar em maneiras de mudar a realidade em que vivem.

A pergunta que se coloca frente a esse cenário é: como e qual tipo de educação poderia confrontar tal abordagem? Pensamos que uma alternativa para confrontar um ensino de línguas despolitizado é exatamente procedendo a politização dos aprendizes, que é a meta do ensino crítico de línguas. Nessa linha de raciocínio, para Akbari (2008), o professor de línguas precisa desenvolver uma atitude crítica, que possibilite relacionar a sala de aula com o contexto mais amplo social, a fim de alcançar a transformação através da educação. Para esse pesquisador, quando compreendemos a educação como uma atividade intrinsecamente política, à luz da pedagogia crítica, conseguimos elucidar as bases discriminatórias da educação, de modo que é possível promover a inclusão e a representação de grupos que ficam à margem.

Mas, como uma educação linguística crítica pode auxiliar na promoção da inclusão? Configurando-se como uma espécie de exercício de metalinguagem, o ensino crítico de línguas possibilita compreender como a ideologia opera por meio da linguagem. Desse modo, o ensino crítico de línguas deve considerar que as línguas não são meros sistemas de comunicação, destituídos de qualquer significado crítico ou político, como comumente muitos profissionais pensam. Mas essa abordagem de ensino possibilita compreender que a língua é parte integrante de um sistema semiótico maior, dentro do qual ela é moldada por fatores ideológicos, históricos e políticos (Akbari, 2008).

Nessa perspectiva, o que nos interessa é traçar uma linha de raciocínio que possibilite compreender o ensino crítico de línguas como abordagem capaz de lançar luz em questões conflituosas, que são ideologicamente ofuscadas, de maneira proposital, que convergem para a exclusão, de modo a alcançar a inclusão. Para tanto, propomos refletir sobre alguns meios pelos quais o professor pode assumir uma postura inclusiva no contexto da sala de aula de línguas.

Tomando como referência as concepções de Freire (1996), sobre a pedagogia crítica, o ensino crítico de línguas deve se orientar nessa perspectiva. Em outros termos, o professor de línguas precisa auxiliar na politização dos aprendizes, discutindo criticamente em sala de aula a realidade concreta do mundo social. Ele deve fazer esse exercício através da língua que leciona, ainda que essa realidade seja agressiva, violenta, buscando estabelecer uma intimidade entre os conhecimentos curriculares e a experiência social que os aprendizes vivenciam, discutindo, sobretudo, implicações políticas e ideológicas (Freire, 1996). Esse exercício promoverá uma espécie de conscientização sobre a realidade dos fatos, levando os aprendizes a observarem criticamente a sociedade, para que possam participar de maneira engajada nas decisões sociais, o que reflete a inclusão. Por isso, a prática docente é uma atividade essencial para promoção da inclusão.

A respeito do papel do professor para a inclusão, Leffa (2009) propõe pensar essa questão a partir de duas perspectivas: o que o professor deve desejar e o que deve fazer para ser includente. Com relação ao que o professor deve desejar para ser includente, para nós, isso remete ao que Freire (1996) diz sobre a curiosidade ingênua, já que ele argumenta que a nossa curiosidade parece ser movida pelo desejo de saber, e que pode evoluir, ao criticizar-se, configurando-se em um processo de superação da ingenuidade, tornando-se epistemologicamente indagadora, inquieta, que resultará em criatividade.

Na visão de Leffa (2009), no contexto educacional, o desejo funciona como mola propulsora, que nos move. E no caso do professor de línguas, o objetivo central do seu desejo deve ser o de incluir os aprendizes, considerando a noção de pertencimento à comunidade de falantes de línguas. Desse modo, o desejo do professor não deve estar voltado para ele mesmo, mas, para fazer com que os alunos desejem aprender, o que para Leffa (2009) precisa passar pelo crivo da sedução. O professor precisa seduzir os alunos para que possam desejar aprender. Mas, o que seria esse desejo e como promovê-lo?

Para Zembylas (2007), existe uma pedagogia do desejo, que não se trata apenas de um sentimento ou emoção, mas uma força que influencia os modos de vida das pessoas. Além disso, encontramos espaço nas noções desenvolvidas por Zembylas (2007), para pensar o desejo em consonância com o ensino crítico de línguas, já que para esse pesquisador, a pedagogia do desejo produz indivíduos capazes de confrontar os códigos ideológicos e

representações estabelecidas na sociedade. Todavia, isso só é possível a partir do alcance de uma consciência politizada, que pode ser desenvolvida através do ensino crítico.

Mas, para Leffa (2007) não adianta apenas desejar e seduzir, é preciso saber fazer. É exatamente nesse aspecto que também vemos o ensino crítico de línguas como alternativa para promover a inclusão, a justiça social, ao preparar os aprendizes para a cidadania. Todavia, essa abordagem precisa ser planejada, considerando as pessoas marginalizadas, economicamente, socialmente, linguisticamente ou em outros termos da diversidade, aquelas que ficam particularmente vulneráveis, pelos riscos trazidos por uma política de educação linguística pobre, mal elaborada (Veitch, 2024).

Nesse sentido, alinhamos esse “saber fazer para incluir” com o ensino crítico de línguas, que em vez de ser um mero momento de retenção de itens gramaticais, deve se configurar em momentos autênticos planejados de reflexão sobre o mundo social, medidos pela língua(gem). Pensamos, nesse sentido, que, no lugar de ensinar exclusivamente sobre a língua, as suas propriedades formais, o professor deve focar em ensinar como compreender, dizer e fazer alguma coisa com ela (Kumaravadivelu, 2012), o que viabiliza a participação nas ações sociais.

E, assim, articulado nessa perspectiva, o ensino crítico de línguas é um artifício em potencial para promover a inclusão e confrontar a pedagogia da exclusão. Desse modo, reiteramos que no caso do ensino crítico de línguas, a partir de um exercício de metalinguagem, é possível tratar de questões sociais problemáticas, identificando vieses políticos, econômicos, culturais e, sobretudo, ideológicos que se materializam via língua(gem). Esse exercício prepara os aprendizes para atuar na sociedade ao tempo em que possibilita a própria inclusão deles, quando desenvolvem a consciência de como a sociedade é articulada.

Nessa perspectiva, Akbari (2008) argumenta que os professores de línguas podem desempenhar um papel social ativo, ao incluir temas da sociedade em suas aulas, e chamando atenção dos seus alunos para a maneira como as pessoas marginalizadas se sentem e agem, criando, desse modo, um contexto propício para ações positivas e para a ampliação da consciência sobre as questões sociais. De igual modo, ele pensa que os professores podem incorporar temas da vida cotidiana dos alunos, capacitando-os para pensar

sobre as suas próprias situações, para que possam explorar possibilidades para a mudança. E exatamente por isso Giroux (1997) propõe pensar os professores como intelectuais transformadores, como agentes que podem provocar a alteração da consciência dos aprendizes, para que possam ter uma percepção mais aguçada, crítica das questões sociais.

Esse exercício crítico sobre o mundo social é relevante porque permite o alcance de uma consciência sobre os fatos sociais em um primeiro nível. Mas também se alinha com a pedagogia da esperança, em um outro, já que, só a par das questões sociais, é possível pensar em mudança, a partir do confronto, das lutas que se pode travar, com o conhecimento advindo desse exercício.

Nessa linha de pensamento é que Pennycook (2017) adverte que a pedagogia crítica não se trata de ensinar um conjunto fixo de pensamentos políticos, ela tem a função de auxiliar os aprendizes para que possam travar lutas que façam sentido na vida deles, de modo que possam encontrar caminhos de mudança para as desigualdades sociais, a fim de transformar as possibilidades das nossas vidas e a maneira como percebemos essas mesmas possibilidades.

Desse modo, compreendemos que o “fazer para incluir” pode ser também pensado à luz dos princípios elaborados por Giroux (1983), com os quais é possível pavimentar o caminho para a politização dos aprendizes. Em resumo, são nove princípios, que pontuam que a pedagogia crítica:

- i. deve produzir sujeitos politizados, auxiliando os aprendizes a contribuir com a sociedade, através de diferentes meios, sejam eles políticos, culturais ou sociais;
- ii. deve dizer respeito ao que é bom ou ruim, isso envolve questões éticas;
- iii. deve ter relação com as diferenças, abordando questões de classe, gênero, raça, etc;
- iv. deve promover salas de aula como espaços onde o conhecimento possa ser desafiado;
- v. deve criar formas alternativas de cultura e conhecimento;
- vi. deve desenvolver formas particulares de conhecimento;
- vii. deve desenvolver uma visão de mundo melhor, pelo qual vale a pena lutar;
- viii. deve possibilitar que os professores se vejam como intelectuais transformadores;

- ix. deve valorizar a voz dos estudantes e o papel deles como sujeitos ativos.

Akbari (2008) também propõe pensar o que se pode/deve fazer para consolidar um ensino de línguas de base crítica. Em resumo, ele sugere (i) que o ensino deve se basear na cultura dos aprendizes; ii. respeitar a primeira língua dos aprendizes como fonte a ser usada; (iii) incluir preocupações da vida real dos aprendizes e (iv) fazer com que os aprendizes adquiram consciência sobre questões enfrentadas por grupos socialmente marginalizados.

Uma análise geral desses princípios permite concluir que o objetivo de produzir indivíduos politizados, visa, na realidade, fazer com que os aprendizes se engajem ativamente nas questões sociais, deslocando-se de um lugar de passividade para atuarem como agentes transformadores. Essa participação social envolve questões de ordem ética, sobre o que é bom ou ruim, certo ou errado, para o bem comum. E, nessa perspectiva, deve contemplar a diversidade, abarcando diferentes grupos sociais, ouvindo, sobretudo, as pessoas que vivem à margem. Isso, para tanto, requer o reconhecimento das diferentes formas de ser e pensar, o que se alinha com a noção de respeito à cultura local. Mas isso também exige uma abordagem crítica sobre as questões sociais, para tomada de consciência de como os fatos acontecem, a fim de que se possa aprender a lutar contra causas que se configuram injustamente, para mudar a realidade e promover a justiça social. Nesse sentido é que os professores precisam atuar numa linha de intelectuais transformadores, de modo que possam viabilizar uma educação que faça a travessia da exclusão para a inclusão.

Considerações finais

A abordagem crítica para o ensino de línguas possibilita compreender que esse ensino não tem um fim exclusivo em si mesmo, isto é, ensinar sobre a língua, mas também, o de formar indivíduos politizados, aptos para lidar com as questões sociais problemáticas e que demandam reflexão e ação. Desse modo, essa abordagem de ensino se alinha com uma perspectiva cognitiva de aprendizagem, considerando a possibilidade de desenvolver habilidades críticas como avaliar as questões sociais. Essas questões problemáticas, que, muitas vezes, se colocam como barreiras, impossibilitando que as pessoas participem das ações sociais, se revelam como verdadeiros entraves na

maneira como a sociedade se articula, já que dão guarida a um processo de exclusão que se manifesta em diversos contextos.

Nesse sentido é que na escola, podemos falar em termos de pedagogia da exclusão, como discutido aqui neste breve ensaio, cuja linguagem engendra o desenvolvimento de ações segregadoras. No entanto, uma reação deve partir da própria escola, dos educadores, que, como ressaltamos, devem atuar como autênticos intelectuais transformadores, e não meros conteudistas.

Os professores precisam, de uma vez por todas, abandonar esse perfil e atuar numa linha que possibilite preparar os aprendizes para a sobrevivência no mundo real. Para isso, precisamos tratá-lo, tal qual ele é, abordando questões que suscitem uma intervenção de cada um de nós, alunos e professores, analisando a língua(gem) que circula amplamente na sociedade, avaliando as suas suposições. Assim, estaremos atuando em perspectiva inclusiva, pensando o/no mundo social, e não apenas pensando o mundo social, como algo distante. Devemos pensá-lo, estando nele e sendo ele ao mesmo tempo, porque agindo desse modo, nos sentimos parte dele, para projetar alternativas de mudança e justiça social. E assim, faremos a travessia que já se faz mais do que necessário, inevitável, da exclusão para a inclusão.

REFERÊNCIAS

- AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*. Volume 62/3 July, p.276-283, 2008.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso. Por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CROOKES, G. Critical pedagogy in language teaching. ORTEGA, L. (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley/Blackwell. 2012, p.1-9.
- FREIRE, p. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, p. *Pedagogia do oprimido*. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, H. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1983.
- hooks, B. *Ensinando a transgredir- a educação como prática libertadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LEFFA, Vilson J. *Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira*. Claritas, v. 13, n. 1, p.47-65, 2007.
- LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.179-190.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Pearson, 2017.
- SILVER, H. *The Process of Social Exclusion: The Dynamics of an Evolving Concept*. Rhode Island: Brown University, 2007.
- VEITCH, A. Why is language important for inclusive education? In: DOUGLAS, S. *Creating more inclusive schooling. United Kingdom: British Council*, 2024, p.27-28.
- ZEMBYLAS, M. Risks and pleasures: a Deleuzo-Guattarian pedagogy of desire in education. *British Educational Research Journal*. Vol. 33, No. 3, June, p.331-347, 2007.

Critical language teaching and the unpostponable crossing: from exclusion to inclusion

ABSTRACT

In the school setting, exclusion can happen in a variety of ways, from limited access to a decent education for all, besides issues of accessibility to the environment and even pedagogical exclusion, when the student is not contemplated. In this regard, this essay aims at reflecting about the critical teaching of languages as an alternative to the promotion of inclusion. For this purpose, it addresses how in several settings, languages and their teaching are used to segregate, to exclude, configuring as a pedagogy of exclusion, what demands a critical linguistic education, to promote an unpostponable crossing to inclusion. Thus, some issues are discussed, such as the language prejudice and learner's self-exclusion, notably engendered with strong ideological marks, which take place in the language teaching and learning setting, mother tongue or foreign languages. In this way, to think of inclusion promotion, this reflection is heated, upon proposing the critical language teaching, as a way to politicize students, in order to prepare them, mainly, to confront ideologies which are posed in general society, and that are materialized through language. In this perspective, this essay addresses exclusion, mainly the pedagogical one, which is materialized, many times, through language, as a way to contribute to teacher training, so that they can understand even better the need of the unpostponable crossing from exclusion to inclusion.

KEYWORDS:

Critical language
teaching
Language Prejudice
Language Ideology
Inclusion
Social Justice

SUBMETIDO: 5 de setembro de 2025 | **ACEITO:** 8 de outubro de 2025 | **PUBLICADO:** 31 de outubro de 2025
© fólio - revista de letras 2025. Licença/Licence: [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
