

As colonialidades linguísticas na formação docente: experiências de discentes de *Letras – Inglês*

The colonialities of language in teacher education: experiences of *Letras – Inglês* undergraduate students

Fernanda Caiado da Costa Ferreira¹
Universidade Federal de Goiás (UFG)

fernandaccferreira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9608-5162>

Pedro Augusto de Lima Bastos²

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)

pedrolimabaugusto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7736-4895>

Resumo: Neste artigo, discutimos as *colonialidades linguísticas* expressas por estudantes da disciplina de Prática Oral 2 de um curso de Letras. As problematizações são baseadas em experiências relatadas pelas/os alunas/os, e focadas em dois temas: os efeitos da colonialidade na construção de língua portuguesa no Brasil e em um curso Letras. Para tanto, partimos do pensamento decolonial e da ideia de que as línguas são invenções com efeitos reais, uma vez que hierarquizam as línguas e seus falantes, aparecem em testes linguísticos, movimentos migratórios, livros didáticos, e no ensino de língua inglesa. O material empírico foi gerado em uma experiência de formação crítica de professoras/es e as interações de sala de aula e respostas de uma prova escrita servem para embasar as reflexões propostas. No que tange aos efeitos da invenção da língua, as reflexões feitas apontam para a manutenção da epistemologia colonial, uma vez que foi possível perceber nos relatos das/dos discentes relações entre língua e subalternidade. Já as discussões das/dos discentes com relação as suas experiências em um curso de letras evidenciaram contradições. Se por um lado, debates que evidenciam variedades linguísticas

¹ Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (UFG).

² Mestre em Estudos Linguísticos (UFG) e Professor EBTT do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

foram promovidos no âmbito acadêmico, por outro, no âmbito avaliativo foram cobradas formas hegemônicas de linguagem.

Palavras-chave: Pensamento decolonial; Formação de professoras/es; Língua/linguagem.

Abstract: In this paper, we discuss the *colonialities of language* discussed by undergraduate students of *Letras: Inglês*. The problematizations are based on experiences reported by the students focusing on two themes: the effects of coloniality in the construction of the Portuguese language in Brazil and in the *Letras* course. We structure our argument on the decolonial thought and on the idea that languages are inventions with real effects in language tests, migration, textbooks, and language teaching. The empirical material was generated in a critical language teacher education experience, and we use classroom interactions and answers from a written test in order to support our discussion. As for the invention of language, the reflections showcase the maintenance of the colonial epistemology, since the relation between language and subalternity is preserved. As for the *Letras* course, the discussions revealed contradictions. On the one hand, debates that promote language diversity were promoted, but on the other hand, when it comes to assessment only hegemonic forms were considered.

Keywords: The decolonial thought; Teacher education; Language.

A colonialidade europeia: a invenção das línguas e seus efeitos

Em nossas trajetórias como pesquisadora e pesquisador, nossos trabalhos têm se voltado para compreender os sentidos de língua/linguagem produzidos por nós, professoras/es de inglês, como tais sentidos refletem e refratam colonialidades, além de como eles afetam nossas vidas. Em nossas pesquisas, investigamos, por exemplo, como professoras/es em formação refletem acerca do papel da língua na construção de identidades subalternas (Ferreira, 2018) e argumentamos sobre a importância de distanciar a formação de professoras/es e o ensino de línguas de ideologias modernas de linguagem que isolam a língua de outros domínios da sociedade, inclusive de seus falantes (Bastos et al., 2021). Este texto busca expandir nossas discussões e tem como objetivo principal problematizar as *colonialidades linguísticas* expressas por estudantes da disciplina de Prática Oral 2 de um curso de Letras. Com base em Veronelli (2016), entendemos colonialidades linguísticas como formas de hierarquização veiculadas e mantidas pela língua, tal como concebida pelo estado moderno. Sendo, assim, nesta primeira seção, discutimos sobre a relação entre língua e colonização/nacionalismo. Em seguida, explicitamos a metodologia e apresentamos o contexto em que o estudo foi desenvolvido para, enfim, discutir as hierarquizações e contradições presentes nas colonialidades problematizadas em sala de aula.

Nossas discussões sobre colonialidade partem do grupo Modernidade/Colonialidade o qual problematiza o lugar dado à Europa na configuração do mundo. Para compreender a construção e a naturalização da conexão entre nação, língua e território, é importante entender o advento da modernidade, que, para Mignolo (2005), tem seu processo acelerado a partir do círculo comercial do Atlântico, sendo

a colonização essencial para esse processo. A emergência e a consolidação dessa expansão fazem com que o mundo e suas diversas formas de organização e produção de conhecimento sejam divididas em bases dicotômicas entre a Europa e o resto do mundo (Dussel, 1994).

De acordo com Mignolo (2003), no desenrolar do projeto moderno, a partir do século XIX, ocorre a substituição de fronteiras espaciais por cronológicas, e, por conseguinte, a contemporaneidade dos “povos primitivos” é refutada, numa lógica de hierarquia cronológica de desenvolvimento. Como consequência dessa negação, que acaba por se configurar na grande aliada do mito civilizatório, incide a subalternização de línguas, saberes e culturas. Desse modo, ressalta o autor, uma das principais crenças do imaginário moderno é o entrecruzamento entre língua, literatura, cultura e nação. Nessa mesma esteira de entendimento, Makoni e Pennicook (2007) acrescentam que foi a partir de um processo dialógico que a língua e a nação foram inventadas juntas, e ressaltam que houve um processo de invenção de tradições e línguas em que os colonizadores europeus inventaram tanto os “outros” como eles mesmos.

Um dos conceitos basilares desse processo de invenção compreende o entendimento do termo “Europa”, que passou por um processo de deslizamento semântico (Dussel, 2005). O mitológico continente se originou dos fenícios, ou seja, do Oriente, e se localizava ao Norte da Macedônia e ao Norte da Grécia em contraposição à futura Europa, ocupada, até então, por povos tidos como “bárbaros”. As culturas mais desenvolvidas à época se encontravam na Ásia e na África, e a Europa moderna nada tem a ver com a Grécia originária. De acordo com Dussel (2005), ícones da cultura ocidental, tais como Aristóteles, que atualmente representam o Império Grego e, portanto, estão relacionados ao cristianismo, eram mais estudados no mundo árabe mulçumano do que na própria Constantinopla. Seus discípulos, Abelardo, Alberto e Tomás, foram os responsáveis pela adaptação de seus ensinamentos que, até então, não eram considerados ocidentais e tampouco de origem europeia. A Europa, tal como conhecida atualmente, consolida-se no século XVI, iniciando a história de periferia dos continentes americano, africano e asiático. Conforme afirma o autor, a partir do século XVIII, ocorre a união definitiva entre o Ocidente e a helenicidade³ e a Europa passa a ser denominada “Europa ocidental”. Contudo, o que seria apenas a definição de um território inaugura uma cultura pautada no colonialismo, no racismo e no nacionalismo, excluindo-se, assim, os crioulos e os mestiços. Desse modo, o que denominamos “Europa” é, sobretudo, uma fusão de culturas que muito se beneficiou dos conhecimentos orientais.

Diante dos fatos apresentados, Dussel (2005, p. 24, grifo do autor) compreende que a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa não passa de um invento ideológico, “[...] uma manipulação conceitual do ‘modelo ariano’, racista”. De modo semelhante, Makoni e Pennycook (2007) afirmam que, no processo de construção da África, Índia e de outros povos colonizados, categorias etnocêntricas foram utilizadas não apenas para escrever a história e as línguas desses povos como forma de dominação e controle, mas para delinear o mundo à imagem da Europa. Com este intuito, a invenção de tradições se tornou parte crucial da colonialidade e se mostrou um modo eficaz de justificar a presença europeia e redefinir as sociedades colonizadas.

De modo semelhante, Mignolo (2003) entende que a ideia de uma língua, um território, foi utilizada como instrumento de dominação que se mostrou muito mais efetivo do que as próprias armas, daí

³ Helenicidade é um termo utilizado para designar algo relativo ou pertencente à Grécia Antiga.

a necessidade de repensar essa cumplicidade. O autor afirma, ainda, que a modernidade é estruturada pela articulação entre algumas línguas (inglês, francês, alemão), suas literaturas e as culturas do conhecimento acadêmico. A utilização dessas línguas, literaturas e culturas como definidoras de fronteiras e a convivência entre algumas delas estabelecem uma correlação entre locais geográficos e produção teórica.

A partir dessa discussão, depreende-se que o que chamamos hoje de português, inglês, espanhol, francês, ou seja, o modo como nomeamos, individualizamos e estudamos as línguas é, na verdade, uma invenção dessas próprias línguas. Invenção que tem como ponto de partida processos de colonização e nacionalização que ocorreram na metade do segundo milênio. Como Makoni e Pennycook (2007) afirmam, as línguas são invenções, mas seus efeitos são muito reais. Esses efeitos hierarquizam as línguas e seus falantes e aparecem em testes linguísticos, movimentos migratórios, livros didáticos, e no ensino de língua inglesa. De modo semelhante, nosso grupo de pesquisa denominado Transição⁴, tem se ocupado em compreender os efeitos da invenção da língua na educação linguística e na formação docente, áreas pouco abordadas no texto de Makoni e Pennycook (2007). Assim, com base em uma pesquisa de sala de aula realizada na disciplina Prática Oral II do curso de Letras: Inglês, da Universidade Federal de Goiás, esse texto objetiva discutir as colonialidades linguísticas expressas por estudantes da disciplina.

Contextualização da pesquisa

Para este artigo, adotamos o paradigma interpretativista na abordagem qualitativa e crítica. A perspectiva interpretativista é adotada porque “[...] nesse paradigma, o conhecimento é possível apenas por meio de processos interpretativos que o[a] pesquisador[a] apreende do seu encontro com outros sujeitos (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 63).” Nesse compasso, entendemos que a linguagem é um sistema simbólico sobre a qual sempre haverá divergências de entendimento. Da mesma maneira, adotamos os princípios da pesquisa qualitativa já que, na esteira do que apregoa Sadin Esteban (2010), é uma atividade que tem como intuito compreender fenômenos educativos e sociais, assim como transformar práticas e cenários educativos. Além disso, tem como característica a atenção ao contexto e a abordagem holística, fundamentos que buscamos para esse texto que também se filia a perspectiva crítica. Essa filiação se dá em decorrência de que ao problematizar as colonialidades linguísticas expressas pelas/os discentes, questionamos as relações de poder estabelecidas por discursos naturalizados e mostramos as articulações e conflitos com outros discursos (PARAÍSO, 2012).

O material empírico discutido neste estudo origina-se da pesquisa de mestrado da primeira autora deste texto, a partir da seleção de interações ocorridas em sala de aula, entre outubro e dezembro de 2016, e respostas a uma atividade avaliativa. A turma era composta de cinco alunas e dois alunos, e todas/os aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento⁵ e escolheram os no-

⁴ O grupo de estudos Transição é coordenado pelas professoras doutoras Rosane Rocha Pessoa e Viviane Pires Viana Silvestre e está vinculado ao Grupo de Pesquisa *Formação de Professoras/es de Línguas* do CNPQ.

⁵ Este trabalho (CAAE: 58086416.9.0000.5083) foi aprovado pelo Comitê de Ética em 30/08/2016.

mes fictícios utilizados neste texto. As aulas giraram em torno da problematização do tema *língua* em uma perspectiva crítica/decolonial. O tema foi escolhido pelas/os próprias/os alunas/os que sugeriram tópicos referentes ao *Black English* e a diferentes sotaques do inglês, no dia da *feedback session*, ao final do primeiro bimestre da disciplina Prática Oral 2 de Inglês.

O eixo orientador desta disciplina é o desenvolvimento de habilidades orais. No entanto, por adotar uma abordagem crítica, a professora expandia os objetivos propostos pela ementa ao propor discussões que questionavam hegemonias e relações de poder naturalizadas, com base em pequenos textos que deveriam ser lidos em casa. Esses textos traziam concepções críticas de língua e fomentavam as discussões em sala de aula, que, também, tinham como mola propulsora as interpretações e problematizações aventadas pelas/os estudantes. Na maioria dos casos, após a leitura, a professora solicitou às/aos alunas/os que transcrevessem fonologicamente⁶ as palavras que tinham dúvida quanto à pronúncia, definissem as palavras desconhecidas e elaborassem perguntas sobre os textos, sendo que neste artigo problematizamos os diálogos sobre dois deles. Para cada texto, as/os discentes deveriam elaborar dez perguntas e, em sala, direcioná-las às/aos colegas.

Um dos textos foi “*He’s getting to learn the language*” de Patrick Macias (1991). Macias narra a experiência de crescer nos Estados Unidos, no estado da Califórnia, sendo filho de pais mexicanos. A despeito de suas origens, ele nunca aprendeu a língua espanhola, ainda que sua mãe fosse professora de espanhol, e afirma que cresceu distante dessa língua e da cultura mexicana. Ele narra a forte influência que as séries (*sitcoms*) tiveram em sua formação e o estranhamento que sentia no contato com seus parentes mexicanos. No final do texto, no entanto, o autor reconhece que passou a compreender a língua espanhola como parte de sua educação. Nas interações em sala de aula, foram debatidas as ideias principais do texto, o que permitiu a emergência do conceito de língua como sistema.

O outro texto debatido foi *Language: teaching new worlds/new words*, capítulo do livro *Teaching to Transgress* de bell hooks (1994). No texto, a autora questiona a apologia ao inglês padrão e às opressões decorrentes desse enaltecimento, em detrimento de outras línguas existentes nos Estados Unidos. Diante disso, ela propõe uma resignificação dos usos linguísticos como forma de emancipação das pessoas oprimidas ao ressaltar o lugar da linguagem nas relações de poder. A autora pontua a dificuldade de comunicação entre as/os africanas/os que, ao serem levadas/os para os Estados Unidos como escravas/os, viram-se obrigadas/os a aprender o inglês, língua que, apesar de representar o colonizador, tornou-se um possível espaço de ligação e resistência entre os povos ali escravizados. Sendo assim, os povos colonizados reinventaram a língua para “[...] além das fronteiras da conquista e da dominação” (hooks, 1994, p. 170), e o inglês falado na boca das pessoas negras se tornou uma língua diferente, uma contralíngua. Por isso, destaca-se, no seu ponto de vista, a necessidade de “[...] mudar

⁶ A contradição entre esse trabalho de transcrição, que reforça a concepção de inglês como língua única e pertencente a um determinado povo e país, e as concepções de língua trabalhadas em sala por meio dos textos e das reflexões propostas pela professora é discutida em (FERREIRA, 2018). Em uma das aulas gravadas para a pesquisa, a professora regente explicou que, ao mesmo tempo em que busca desconstruir ideologias dominantes que pregam a uniformidade da “norma padrão”, trabalha com transcrição fonológica, haja vista a exigência dessa norma em testes de proficiência a que as/os alunas/os se submetem para serem admitidas/os como docentes em instituições educacionais. Desta forma, a tensão entre essas práticas representa, também, o desafio de romper com colonialidades, apesar de haver movimentos que buscam tencioná-las.

as maneiras convencionais de pensar sobre as línguas, criando espaços onde vozes diferentes possam falar em outras palavras além do inglês ou em fala vernácula, imperfeita” (hooks, 1994, p. 173). A partir da leitura, as/os discentes tiveram a oportunidade de trocar experiências e discutir várias situações em que a linguagem é utilizada como forma de poder e opressão.

Outra fonte utilizada foram as respostas das/os alunas/os à última questão da avaliação final. Neste exercício, a partir do texto *Language*, de bell hooks (1994), as/os alunas/os elaboraram um parágrafo de dez linhas relatando uma experiência pessoal relacionada à linguagem. As respostas a essa questão foram selecionadas, tendo em vista que as argumentações presentes dizem respeito à língua/ linguagem e apresentam argumentos relevantes para a discussão aqui proposta. A partir das atividades, as/os alunas/os personalizaram a discussão e refletiram sobre experiências pessoais e na graduação. Neste artigo, problematizamos as *colonialidades linguísticas* relatadas pelas/os alunas/os em suas experiências, focadas/os dois temas: os efeitos da colonialidade na construção de língua portuguesa no Brasil e em um curso Letras.

A invenção da língua portuguesa no Brasil e seus efeitos: a experiência das/os alunas/os

A variação monolíngue é uma das hegemonias linguísticas no Brasil, conforme afirma Pinto (2012). Tal hegemonia desvela a invenção do Brasil como uma nação cuja língua é o português, invenção essa que é centrada na concepção da tríade Herderiana, originária do Movimento Romântico, que postula a língua como central na formação de uma comunidade, ou seja, povo, língua e nação como indissociáveis (Canagarajah, 2013). Esta tríade possui efeitos reais, como por exemplo a territorialização linguística, que impõe uma relação de superioridade linguística a quem nasceu em determinado território, e inferioridade linguística para quem fala esta mesma língua, mas como estrangeiro. No caso brasileiro, esse discurso ignora as línguas indígenas, a LIBRAS, as diversas variedades não-hegemônicas da língua portuguesa e, até mesmo, as línguas de imigração europeia no sul do país. Essa ideia de unidade linguística é criada, ou melhor, inventada a partir da colonização do nosso território e do estabelecimento do Estado (Pinto, 2012). Pinto (2012, p. 174) exemplifica como os “Estados colonial e republicano de controle dos usos linguísticos, com apoio da Igreja e participação ativa da elite, participaram da construção dessas hegemonias”. Mesmo com o fim do período colonial, essa invenção de unidade linguística perdurou durante todo o processo de construção de uma constituição brasileira, até mesmo na mais recente de 1988, que afirma: “Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.” (Brasil, 1988). Assim, o projeto moderno/colonial no Brasil se deu, também, a partir da imposição de uma língua.

Diversas/os pesquisadoras/es brasileiras/os (Bagno, 2001; 2019; Pinto, 2012; Moita Lopes, 2013) tem buscado interpretar a situação sociolinguística do país, na qual o português se apresenta como língua hegemônica. Ao discutir a problemática da concepção de norma culta⁷ no contexto brasileiro, Bagno (2001) demonstra como o conceito é confuso e contraditório. De acordo com o autor, há

⁷ Neste artigo, as nomenclaturas norma culta e norma padrão são utilizadas de acordo com a forma que as/os autoras/es citados as empregam. Sabemos que há diferenças em suas conceptualizações, mas, para esta discussão, os dois termos são referidos de forma intercambiável por acreditar que as discussões propostas estabelecem correlação em suas argumentações.

dois usos do termo: um originário do senso comum, que reproduz a ideia de que há uma normalização linguística advinda de textos literários canônicos, e um uso científico, em que linguistas buscam identificar as regras de uso linguísticos das camadas mais abastadas socialmente e educacionalmente da sociedade brasileira. Além da polissemia do termo, ele é preconceituoso por insistir na dicotomia entre culto *versus* popular, que rebaixa o segundo para uma categoria socialmente inferior. Assim, Bagno (2001) defende olhar para essa realidade sociolinguística a partir de três eixos: padrão, prestígio e estigma. O primeiro se refere às formas linguísticas literárias que se distanciam muito do uso de fato da linguagem; o segundo se refere às variedades que são mais valorizadas por serem faladas por grupos detentores de poder; já o terceiro sinaliza para as variedades legítimas da linguagem, mas que são deslegitimadas pelo prestígio social que elas não carregam.

Nesse artigo, observamos como os efeitos dessas invenções são personalizados por alunas/os do curso de Letras: Inglês, visto que em nosso país um grupo pequeno de pessoas entende fazer um bom uso da língua, enquanto grande parte da população se compreende inepta para se comunicar de acordo com as regras do dito português formal. Ao falar sobre uma experiência com língua, com base nas discussões feitas em sala sobre o texto “*Language: teaching new worlds/new words*” de bell hooks (1994), tal como requerido na última questão da avaliação final, o aluno Batman relata que a linguagem demandada por seus pais pouco tinha a ver a língua falada nas ruas com suas/seus amigas/os, como podemos perceber no excerto a seguir:

[1]

My parents are very strict. My father studied law, and he was a public server. My mother was a speech therapist obsessed by standard language. It was very hard to express myself using the words I'd learnt playing with my friends on the streets.

My parents demanded from me a very formal use of Portuguese even at home, when talking to some friend on the phone. ‘This is not the language of the men!’, he used to say. ‘Stop using slangs at dinner!’, my mother completed, ‘how very dare they?’, ‘I’m just being myself!’, I cried at night.

Now I see myself teaching languages and my parents don’t seem to have changed so far. My strongest wish is to teach language as a way to freedom for those students who suffer like me. (Questão 6 da PE, 22/12/2016).

Da resposta de Batman, podemos perceber a angústia e a opressão causadas pela imposição de uma língua única, representada em sua fala pela norma culta exigida por seus pais. O aluno fala que, ao usar gírias, estava apenas sendo “ele mesmo”, e as reprovações sofridas chegavam a fazê-lo chorar. Ele focaliza a relação entre língua e poder discutida por hooks (1994), pois a autora fala da imposição do inglês padrão como forma de opressão e subalternização de povos.

Essa subalternização também é refletida na chamada linguística científica, a qual, de acordo com Pinto (2013), sustenta a separação entre língua, dialeto e variedade. Essa separação é consubstanciada em crenças complementares de homogeneidades variáveis, que acabam por instituir a invenção do português. Como exemplo dessa contradição, a autora aponta o projeto da Norma Linguística Urbana Culta (NURC), que se fundamenta em critérios geopolíticos para escolha entre “norma culta” e “norma popular ou vernácula”, o que acaba por estratificar a sociedade brasileira e determinar o acesso à escrita padro-

nizada a classes prestigiadas. Dessa forma, entende que os estudos linguísticos se escondem no abuso de critérios metodológicos para compor um corpus de homogeneidade, um tipo de critério zero. Desse modo, para que se torne possível descrever o português, é preciso inventá-lo. Dessa invenção, originam-se relações, tais como a encontrada no projeto NURC entre a variante “cultura” da língua portuguesa e o dialeto social utilizado pela classe de prestígio. A linguística colonial necessita de um enquadramento e de uma subalternização entre línguas cultas-letradas e populares-iletradas. Assim, os dicionários e as gramáticas, de acordo com a autora, passam a refletir o uso culto da língua, garantindo a manutenção da epistemologia colonial e a consequente naturalização de desigualdades entre grupos sociais.

Um aspecto importante do critério zero estabelecido pela autora é a “[...] fetichização do dialeto de prestígio e de seus falantes” (Pinto, 2013, p. 128). Por um lado, esse critério permite a compreensão de que falantes populares são inábeis em transitar entre variedades e dialetos; por outro, que falantes cultos se adaptam a situações de comunicação e, quando estão em desacordo com a norma, pressupõe-se que estão se adequando à situação de comunicação. A autora argumenta, ainda, sobre a existência de um paradoxo em uma proposta que se define descritiva, mas que se utiliza de informações secundarizadas para conectar o falante “culto” às características da norma “cultura”. Para Pinto (2013, p. 129), “[...] os limites entre descritivismo e prescritivismo são obscuros quando os discursos hegemônicos sobre a língua portuguesa ficam incólumes e as categorias sociais usadas para sustentar os alegados critérios de cientificidade não são submetidas à crítica”.

Voltando ao depoimento de Batman, seus pais são falantes da norma padrão e possuem cargos públicos de prestígio, já que, conforme o aluno declarou, sua renda familiar varia entre dez a vinte salários mínimos. Assim, seu pai e sua mãe poderiam ser considerados falantes cultos se seguirmos a lógica classificadora da linguística moderna. Contudo, o discente argumenta que utiliza recursos comunicativos distintos, e é por isso criticado, o que nos faz questionar de que forma ele seria caracterizado ao falar de maneira informal num estudo realizado com base nos critérios utilizados pelo projeto NURC (Pinto, 2013), por exemplo? O critério zero utilizado nesse tipo de pesquisa consegue muitas vezes essencializar mais do que esclarecer os aspectos da língua. Além disso, o pertencimento a essa ou àquela classe social poderia se tornar um aspecto determinante de sua classificação, em detrimento de um estudo de seu repertório linguístico. E é aí que conseguimos entender o aspecto nebuloso que diferencia descrever e prescrever em estudos sobre linguagem que aderem a técnicas que parecem reverberar fundamentos positivistas de pesquisa e, dessa forma, negligenciam as relações de poder que orientam essas práticas. Esse apego às velhas formas de descrever e caracterizar não nos permite atentar para novas alternativas metafóricas no que concerne ao entendimento do que é língua e, assim, acaba impedindo que os estudos linguísticos contemporâneos questionem e revejam ideologias linguísticas que estruturam e mantêm colonialidades.

Durante a interação em sala de aula sobre o texto de bell hooks (1994), a professora pede que as/os alunas/os falem de exemplos ou experiências em que a língua⁸ foi utilizada como poder e opressão,

⁸ A professora não define qual língua as/os alunas/os devem referenciar ao falar de suas experiências. Dessa forma, parte das/os discentes a escolha entre português, inglês, ou qualquer outra língua em seus relatos.

e Batman volta a falar da repressão sofrida em casa, e as/os alunas/os Superman, Mariana e Joana reforçam seu posicionamento. O aluno relata sobre o português utilizado por amigas/os de seu pai, considerado por ele artificial, como podemos perceber na interação a seguir:

[2]

Batman: My father used to, he studied law, so he had lots of friends that... They were lawyers and some of them, they have a very unique way to talk, you know? And sometimes I was, 'oh my god, why is this guy talking like that?' In my house, we were kids, and he was being so formal and it was not only one person.

Professora: But it's very inappropriate, because language is like clothes, yes? We have to be...

Batman: Well, most of the people who was, who used to go to my house... they were in a very good position, let's put it that way, so they could understand everything that was said but I think it's so...

Superman: Unnecessary.

Mariana: It's a kind of ostentação...

Batman: When people start talking in a way they...

Joana: Oh, I'm rich and I'm going to speak ...

Batman: Because we are very smart (?)

[Lots of students talking at the same time.]

Professora: Yes, this is a question of appropriacy; you have to be appropriate to some situations...

Joana: Yes, but not in a⁹ informal situation.

Professora: No, but that's it. If you are in an informal context, you have to be informal, when you are talking to a farmer, for example, you cannot use the same language you use here. So, that's it. It's like "com que roupa eu vou? Com que língua eu vou?..." (Interação de sala de aula, 20/12/2016).

Batman, ao se referir ao português falado por amigas/os de seu pai, mais uma vez menciona o fato de que seu pai estudou Direito. As profissões relacionadas a esse curso, em sua grande maioria, oferecem salários altos, e a língua utilizada no meio é considerada por grande parte da população difícil de entender. A professora então afirma que a linguagem falada pelas/os amigas/os do pai do aluno era inapropriada, e o aluno responde que elas/es estavam em uma boa posição social e, por isso, podiam se entender. A ligação entre língua e posição social é investigada por Milroy (2001) ao argumentar que, ainda que a noção de *standardization* seja conectada à ideia da imposição de uniformidade a determinados objetos, a variedade língua padrão é mais afeita a sua ligação com uma determinada variedade considerada de prestígio, em detrimento de uma variedade que apresente maior homogeneidade. Entretanto, segundo o autor, não é difícil demonstrar que as variedades linguísticas não detêm prestígio, já que tal característica é atribuída a pessoas e grupos sociais que conferem valores a determinados objetos inanimados, como é o caso das línguas. Desse modo, afirma que o prestígio atribuído a determinadas variedades linguísticas é indexical e envolve a vida social das/os falantes.

Por outro lado, percebe-se que, ainda que pertença à mesma classe social dos outros falantes, Batman compreende que a língua era inapropriada para falar com ele, que, na época, ainda era criança.

⁹ Neste artigo optamos por não corrigir a forma linguística utilizada pelas/os discentes.

Sua fala também confronta a ideia de uniformidade da língua, considerando que o fato de pertencer a mesma classe social não o absteve do estranhamento sentido.

Já a apropriação mencionada pela professora nas seguintes palavras: “*If you are in an informal context, you have to be informal, when you are talking to a farmer, for example, you cannot use the same language you use here*”, denota o entendimento de que, ainda que não se consiga separar línguas entre o que é padrão e não padrão, existe certo tipo de controle que as/os falantes exercem sobre a linguagem utilizada em determinadas situações. Esse tipo de controle é em geral exercido em situações consideradas formais, como é o caso de relações de trabalho e acadêmicas, entre outras, e, apesar de a situação descrita nos parecer uma ocasião informal, tendo em vista que aparentemente se trata de uma visita à casa de amigas/os, a posição social daqueles presentes na situação pode ter direcionado a escolha da linguagem padrão. Por outro lado, essa apropriação também parece ressoar a ideologia de várias línguas compartimentadas e homogêneas e, assim, acaba por reproduzir prefigurações identitárias. Além disso, a hibridez de todos os repertórios linguísticos é desconsiderada e sua fala acaba essencializando identidades.

No desenrolar das discussões, Joana, ao dar exemplos de opressão durante as discussões de língua usada como poder, refere-se a situações que presenciou em redes sociais como *Facebook* que retratam o julgamento sofrido por aquelas/es que não se adequam à “norma” da língua portuguesa.

[3]

Joana: I don't like one situation that I saw on Facebook, for example. People write, 'Ow, fulano de tal escreve tudo errado ou fala tudo errado.' I think this kind of thing it's so meaning. Professora: So mean.

Joana: So mean and so useless cause I believe that we don't have a right way to speak or write and I think is a bad thing.

Professora: Yes, and I think we should never correct [in this context]... (Interação de sala de aula, 20/12/2016).

A comunicação realizada na internet certamente desafia o modelo de linearidade na escrita imposto pelos estudos filológicos (Pinto, 2012), já que a textualidade digital, principalmente das redes sociais, promove uso de uma comunicação multimodal, descentralizada da escrita grafocêntrica. No entanto, mesmo nesse ambiente, o preconceito com variedades desprestigiadas ainda se mostra presente, visto que Joana expressa a mesquinhez em criticar aquelas/es que não falam de acordo com a norma no *Facebook* e defende não haver uma única forma de falar ou escrever corretamente. O mesmo entendimento é exposto por ela ao mencionar, em sua resposta à questão seis da avaliação final, a norma padrão como forma de opressão no Brasil:

[4]

Sometimes the Portuguese speakers are very unpolite and bad people because, some of them, like to judge people that can't use standard Portuguese everytime. For example, I always on Facebook some jokes about the way that poor people, or the people whom haven't the opportunity to study and I think this is very mean cruel and it shows ignorance about the language. Because I believe that there isn't a right and wrong when we talk about language, specifically, the oral skills. The languages are dynamics, they change every day and the standard isn't

the only way to speak. So, we need to respect the people, we need to think about their stories of life and we need to stop this kind of linguistic prejudice. (Questão 6 da PE, 22/12/2016).

A aluna, durante a interação e em sua resposta, menciona as diversas maneiras que podemos falar e utilizar a língua e confronta a norma padrão do português. Nos exemplos dados, também se percebe a utilização da língua como forma de opressão e humilhação (hooks, 1994), em que a dicotomia entre norma culta e norma popular se repete em detrimento desta última (Bagno, 2001). Com efeito, a oportunidade de diferentes vozes se expressarem, possibilitada pelas redes sociais, antes de se tornar um veículo de rompimento com o entendimento colonial, acaba por perpetuar relações de subalternidade. De acordo com Milroy (2001), um aspecto da ideologia da língua padrão é a forte convicção na correção, ocasionando classificações como certo e errado entre formas e usos. Além disso, Milroy (2001, p. 536) defende que os argumentos prescritivos sobre correção entendidos como dependentes de fatores intralinguísticos são, na verdade, racionalizações falaciosas baseadas no senso comum definido pelo autor “como o que todo mundo sabe”. O senso comum aludido faz com que aquelas/es que não o partilham em uma determinada cultura seja considerada/o estrangeira/o. Essa caracterização parece estar bastante implicada no mito da singularidade da língua, discutido por Makoni e Pennycook (2007) ao salientarem que não foram apenas os nomes das línguas inventados por colonizadores, mas também as próprias línguas, nomeadas e inventadas numa lógica de conhecimento colonizadora:

[...] no centro do problema está a ideologia de contabilidade e singularidade, reforçada por concepções de uma língua-objeto essencializada e singular, situada e fisicamente localizada em conceitos de espaço fundados na noção de territorialização. A ideia de enumerabilidade e singularidade linguística é baseada na noção de que tanto as línguas como os falantes dessas línguas são passíveis de serem contados. (Makoni; Pennycook, 2007, p. 10-11, tradução nossa).¹⁰

As críticas sofridas por aquelas/es que não se adequam à norma, a nosso ver, parecem se pautar no aparente caráter descritivo da linguística, que, de acordo com Pinto (2013), oculta a falácia da prefiguração identitária, para a qual a/o falante que se aproxima do sistema linguístico europeu é a/o mais forte. Segundo atesta a autora, nessa perspectiva, a metáfora do contato entre línguas gera simplificação, o que explicaria a negação de influências africanas em dialetos brasileiros que, quando reconhecidos, são nomeados colonialmente. Desse modo, a diferença entre a mudança de linguagem e a criouliização é sócio-histórica, tendo em vista que os estudos linguísticos se sustentam na diferenciação entre variedade e dialeto “[...] e sua relação com a prefiguração identitária na descrição” (Pinto, 2013, p. 137). Assim, a utilização dos dois termos é feita de maneira indistinta, já que não há justificativa para a escolha entre eles.

No mesmo sentido, o preconceito linguístico citado por Joana atesta atitudes do senso comum que, carregadas de ideologias, tendem a compreender que os julgamentos empreendidos contra aque-

¹⁰ Do original: [...] at the heart of the problem here is the underlying ideology of countability and singularity, reinforced by assumptions of a singular, essentialized language-object situated and physically located in concepts of space founded on a notion of territorialization. The idea of linguistic enumerability and singularity is based on the dual notions of both languages and speakers of those languages being amenable to counting. (Makoni; Pennycook, 2007, p. 10-11).

les que não usam a língua corretamente são puramente linguísticos e sancionados por autoridades (MILROY, 2001). Assim, desconsideram que o modo como parte da população fala e escreve é fator de discriminação frequentemente associado a preconceitos de raça e classe social. Ao ignorar as características sociais, segundo argumenta Milroy (2001), é fomentada a falácia de que é possível para qualquer pessoa aprender a usar a língua corretamente. No entanto, a maioria das pessoas, inclusive as que fazem julgamentos, constantemente assumem que cometem erros e não são competentes em suas línguas, fato que contribui para que questionemos a homogeneidade linguística que parece dificultar, mais do que contribuir, para que as pessoas se sintam legitimadas em uma determinada língua.

Joana e Batman percebem os efeitos nocivos da invenção dessa língua no Brasil em suas vidas. Batman nota isso dentro de sua própria casa, onde o aluno era impossibilitado de utilizar qualquer outra variedade menos prestigiada, já que, sendo filho de falantes da norma culta, somente esta poderia ser a norma utilizada. Por outro lado, mesmo em um ambiente tido como mais democrático e menos regulamentado, como é a internet, Joana identifica a opressão linguística que vai de encontro com a manutenção do status quo e da ideia de hierarquização linguística em sociedades grafocêntricas. Ambos os exemplos evidenciam a colonialidade linguística na vida das pessoas em relação à língua portuguesa, que, mesmo após o fim da colonização europeia, hierarquiza identidades entre superiores e inferiores. Essa hierarquização também é mantida por meio das instituições que funcionam como dispositivos do estado moderno, e é o que parece ser debatido pelas/os discentes durante algumas interações.

Os efeitos da colonialidade na construção de língua em um curso Letras: a experiência das/os alunas

O primeiro curso de Letras no Brasil foi criado na Universidade de São Paulo (USP), nos anos 30 do século XX (Fiorin, 2006). Fiorin (2006, p. 15) relata que a USP foi construída com o objetivo de se “criar uma nova elite, que assumisse a liderança do país, superando o atraso nacional. Por isso, ela seria pública e leiga. Teria autonomia acadêmica e profissional”. Para atingir tal objetivo, a USP foi pensada a partir de universidades de países considerados adiantados e suas/eus professoras/es, inicialmente, foram recrutados da Europa. As/Os professoras/es das Humanidades vieram da França, em oposição à origem alemã e italiana das/os professoras/es das Ciências Físicas e Biológicas, dado seu caráter liberal como alternativa ao fascismo instaurado na Alemanha e na Itália (Fiorin, 2006; Duarte, 1976 citado em Fiorin, 2006).

Dentro desse contexto, priorizava-se a pesquisa literária, tanto nas Letras Clássicas, quanto nas Estrangeiras. A pesquisa em Linguística se deu nas cadeiras de Filologia e Língua Portuguesa e Filologia Românica. Em ambas as cadeiras, prevalecia a orientação histórico-comparativa, com estudos diacrônicos da linguagem. Na cadeira de Filologia e Língua Portuguesa, isso acontecia principalmente por meio de textos literários considerados clássicos (Fiorin, 2006).

Revisitar este aspecto histórico da criação do curso de Letras no Brasil nos faz entender Bagno (2017, online) quando o autor argumenta que os cursos de Letras estão numa situação *catastrófica*, nas palavras do autor. Exemplo disso é o nome do curso que ainda remete às “Belas Letras”, categoria utilizada para descrever literatura das/os “grandes” autoras/es (Bagno, 2017). Assim, o material de estudo

principal em cursos de Letras continua sendo, em alguns contextos, textos literários de grande renome, mesmo que esses não representem mais os usos linguísticos da sociedade estratificada. Bagno (2017) argumenta que, ainda que tenha havido a aproximação entre os cursos de Letras e a Linguística Moderna, tida como científica, não houve uma mudança drástica em como os cursos de Letras são formulados no Brasil, ou seja, esses cursos ainda reproduzem modelos aristocráticos e elitistas.

No contexto em questão, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Inglês da UFG, prevê um olhar crítico para o conceito de língua e para o processo de ensino-aprendizagem de línguas (Universidade Federal de Goiás, 2011). No entanto, é importante ressaltar a historicidade desse curso no contexto brasileiro para perceber como essas ideologias são entrecruzadas e podem ser encontradas em disciplinas, currículos e práticas.

No excerto seguinte, durante a discussão entre poder e língua, debatidas no texto de hooks (1994), o aluno Superman fala dos sentimentos experienciados ao escrever em português e Bruna traz a discussão para o contexto do curso de Letras:

[5]

Professora: Another example. I would like to hear your own experiences, have you ever suffered, have you ever been in a situation that you felt constrained because of language?

Superman: No, language as power, but I feel, sometimes I feel, que que eu sinto? I feel inferior.

Professora: Inferior [/in'firiər/].

Superman: Or, yeah that idea, cause I don't write that well. English or Portuguese, I don't have academic writing.

Professora: So, how do you feel? I mean, okay, this is your feeling, but have you ever been in a situation where a teacher said something that you felt constrained?

Superman: No, I haven't.

Professora: No?

Bruna: I think all the time cause we always have to do articles and stuff, I think. I mean, is not... there is not a situation that you are humiliated but if you think that you don't write well, it happens all the time because we always have to do papers...

Professora: Of course. This is a situation when you feel inferior because you don't write well, so this is the power of language, of standard language.

Bruna: Especially cause we are from Letras.

Professora: Yes, especially because you study Letras, so you have to write well. (Interação de sala de aula, 20/12/2016).

As opiniões expressas no excerto parecem reverberar o conceito de linguofobia, desenvolvido por Rezende (2015), para discutir as atitudes negativas em relação ao português por alunas/os indígenas. Tais atitudes são fruto de uma tentativa de apagamento da diversidade sociolinguística da sala de aula por meio da imposição de uma suposta norma culta da língua portuguesa. Rezende (Manuscrito, p. 5) defende que as concepções e estruturação do ensino de línguas na escola a partir de uma orientação “monotópica, universal, monolíngue, monocultural, monoepistêmica e monológica” expõe antigas feridas coloniais que aumentam a insegurança linguística de falantes não-hegemônicas/os. Nesse contexto, no excerto [5], o aluno Superman e a aluna Bruna refletem sobre seus sentimentos de insegurança linguística e Superman relata se sentir inferior por não dominar a escrita acadêmica. O aluno é questionado pela docente, que pergunta se ele já se sentiu constrangido em razão de algo dito por uma/um professora/or, e, após negar,

Bruna intervém alegando que tal situação deve acontecer rotineiramente, tendo em vista que, no curso de Letras, as/os alunas/os são constantemente avaliadas/os por seus trabalhos acadêmicos, nos quais a “boa escrita” é sempre requerida. Apesar de parecer inatingível, num curso de Letras, espera-se que a/o aluna/o saia dominando essa norma e, por conseguinte, a boa escrita, como afirmado por Bruna.

Nessa esteira de entendimento, ao problematizar o conceito de língua nacional, Signorini (2002) aponta que a sobreposição da norma culta ao padrão nacional diz respeito ao fenômeno de maior amplitude em termos de coerção social nos grupos humanos organizados e, dessa forma, escapa ao linguístico. Logo, o sentimento de inferioridade relatado por Superman pode ser fruto da crença na existência de uma norma superior diferenciada, acarretando o entendimento de que a apropriação adequada de uma norma em específico distingue os melhores membros da comunidade linguística. No caso do aluno e da aluna, é latente a noção de falta de pertencimento à comunidade acadêmica conhecida como a legitimada para estabelecer o que vem a ser a boa escrita. Da mesma maneira, tal como asseverado por Signorini (2002), percebe-se que a naturalização da conexão entre língua e cultura é questionável, tendo em vista que o monolinguismo pode não se dar em grupos culturalmente definidos, assim como falantes de uma mesma língua podem não compartilhar o mesmo background cultural.

Outro ponto que merece reflexão diz respeito ao que é entendido sobre como aprender uma língua. No próximo excerto, ocorrido durante a discussão do texto “*He’s getting to learn the language*”, em que as/os discentes deveriam fazer perguntas relacionadas ao texto às/aos colegas, podemos perceber na pergunta de Mariana a emergência do conceito de língua como sistema autônomo:

[6]

Mariana: Do you think it is important to learn and study your natural language? Like see and study syntax? And all those things?

Batman: I think it is really different, you know? When you study syntax because I personally believe that there are two languages. The language of the syntax and the language of speaking and maybe there are some things in common when we talk about rules, that stuff, you know? I think they are quite different.

Maria: I think is important to learn speaking.

Fernanda: But we are talking about possibilities.

Mariana: I think is a kind of action to valorizar. To value what is our. Like dominate the language, just to study, to have a better language.

Fernanda: But what is to dominate the language?

Mariana: Like study a lot to know rules, remind the rules, things like that.

Bruna: I think in Brazil we don’t dominate.

Joana: I think they don’t dominate all the rules.

Bruna: We don’t dominate.

Joana: But we live with our mother language, for example, in my house. (Interação de sala de aula, 27/10/2016).

No excerto [6], as/os alunas/os comentam sobre sintaxe, uma área de estudo no curso de Letras. Como visto em todas as opiniões expressas, há o entendimento de que a língua ensinada em sintaxe é muito distante de suas realidades e é preciso estudar suas regras para “dominá-la”. A fala das alunas Mariana e Bruna sugere o entendimento da língua como sistema, o qual pressupõe a exclusão de fatores externos a sua configuração e organização. Ainda, ao defender que aprender regras corresponde a valorizar o que é

nosso, Mariana parece partilhar uma compreensão do senso comum. Segundo Milroy (2001), é considerado *common sense* que as crianças devem aprender as formas canônicas de suas línguas nativas, principalmente na escola, por aqueles que sabem as regras e pronúncias, sendo que todas essas normas existem de maneira independente de seus falantes. Esse aprendizado das formas canônicas também se dá em forma de uma pressão da sociedade de dominar essa forma de linguagem no contexto educacional (Metz, 2019). Talvez venha daí o entendimento do aluno Batman de que existem duas línguas e não só uma. Por outro lado, a noção de Mariana de que é preciso estudar regras para saber nossa língua contrasta com a visão de Joana, ao afirmar que deveria ser algo “natural”, tendo em vista que vivemos com ela. A visão de Joana sugere a concepção de língua como prática social, ou seja, de que é por meio da língua que agimos sobre o mundo e especialmente umas/uns sobre as/os outras/os (Fairclough, 1992).

Esse contraste entre perspectivas linguísticas é evidenciado por Bruna ao tratar das contradições das matérias de linguística ensinadas na faculdade. A aluna argumenta que apesar de no curso de Letras defenderem a pluralidade linguística, as/os discentes devem escrever pautadas/os numa norma única, conforme podemos perceber na seguinte interação relacionada à discussão de língua como poder e opressão:

[8]

Professora: But we have to fight it, we have to fight this idea of standard language, so I teach Standard English but questioning that.

Superman: Do you remember the discussion we had about not Standard English but Standard language...

Joana: Is like we learn Portuguese, for example, we need to learn Standard Portuguese...

Superman: Academical language ...

Joana: But we can learn another kind of Portuguese too...

Professora: Yes, of course.

Bruna: Cause in the linguistics here... I don't know if everybody presented, presenciou this...

Superman: Presented.

Professora: Has seen, no?

Bruna: Presented this, but the linguistics here...

Professora: Experienced.

Bruna: If someone say, 'Oh fulano speaks wrong', they almost reach you in the face, because for linguistics nobody speaks wrong, but if you do a paper, an article, and if do something wrong and if you don't write well, they will take points, and this is very hard!

Adriano: Yes.

Professora: So, tell me, what happens?

Bruna: Cause linguistics, especially from first period, we are always talking about what is language, what is the write, we speak e tananan. And if you say someone speaks wrong, they are angry because nobody speaks wrong, that's not wrong, there are varieties, but if you do a paper or article and you don't write well or if you do a seminário and you don't speak well, they will take points of you. (Interação de sala de aula, 20/12/2016).

Bruna afirma ser muito difícil lidar com as contradições que ela aponta existir entre o que é ensinado na faculdade e o que é cobrado na avaliação. Se, por um lado, as/os linguistas apregoam que ninguém fala “errado”, por outro, as/os alunas/os devem falar e escrever em uma língua única, sob pena de receber notas ruins. Percebe-se que, embora haja o entendimento de que existem variações e

que elas devem ser respeitadas, a pedagogia moderna que instituiu uma norma única, ainda não conseguiu ser refutada nas práticas avaliativas acadêmicas, e acaba funcionando como instrumento de opressão. Principalmente no curso de Letras, local em que se forma professoras/es e é esperado que as/os alunas/os estudem gramática normativa. Além disso, como já discutido, historicamente o curso possui dificuldades em se abrir para conhecimentos não-tradicionais, priorizando o canônico (Bagno, 2017). Acreditamos que o estudo de diferentes recursos seja enfatizado, sejam normativos ou não. O problema, conforme o relato, é quando a escolha de um único recurso resulta em opressão linguística.

Apesar de muitas/os autoras/es acreditarem que vivemos na pós-modernidade, não se percebe uma quebra epistemológica no que concerne à ideologia colonial, que prega a homogeneidade e estabilidade de linguística. Permanece ainda a lógica de emancipação de culturas ditas atrasadas e a necessidade de aperfeiçoamento até que se chegue à maioria alcançada por sociedades europeias (Castro-Gómez, 2005). Dessa forma, a obrigação de escrever de acordo com a norma padrão perpetua o entendimento da necessidade de emancipar povos menos escolarizados que norteia o discurso etnocêntrico, e a linguística permanece afetada por uma visão moderna que não concebe a dissociação da lógica de uma língua, um território, uma nação. De acordo com Castro-Gómez (2005), a escrita disciplinar é a condição necessária para definir o sujeito detentor de direitos do Estado moderno. Desse modo, às ciências sociais é conferida a condição de fenômeno constitutivo da organização política do estado nação

Conforme Rezende (Manuscrito, p. 4) discute, “as práticas pedagógicas manifestam as teorias, as políticas e as concepções que as sustentam” e que “não há prática que não seja atravessada por ideologias”. É importante observar que parece haver um descompasso no curso de Letras em questão, com base nas falas das/os alunas/os, ao evidenciar a valorização da pluralidade, em detrimento da exigência de práticas hegemônicas por meio de correção. Esse descompasso reflete e refrata a característica aristocrata e elitista difícil de ser corrompida em cursos de Letras, onde por muito tempo se valorizou (e ainda se valoriza) formas canônicas de se expressar (Bagno, 2017). Sendo assim, entendemos que cabe ao curso de Letras problematizar este descompasso e pensar formas de lidar com os diversos recursos linguísticos trazidos pelas/os alunas/os. Isso não significa um abandono a formas canônicas de linguagem, reconhecidas como normativas, mas, em primeiro lugar, uma problematização e reconhecimento histórico do que levou a determinadas formas a serem consideradas como padrão, e, em segundo lugar, o entendimento de que a norma padrão é apenas um conjunto de formas linguísticas e o estudo de outras formas concomitantemente não significa um enfraquecimento da língua, mas um reconhecimento de outras maneiras que constituem diversos modos de falar e escrever.

Considerações finais

Neste artigo, refletimos sobre as *colonialidades linguísticas* expressas por estudantes da disciplina de Prática Oral II de um curso de Letras. Ainda que tenhamos nos esforçado em trazer considerações e reflexões sobre os efeitos nefastos da conceptualização de língua como objeto autônomo e sistêmico, compreendemos que interpretações sugeridas neste estudo são carregadas de representações modernas que a própria utilização do termo “língua” sugere. Por estarmos inseridos em uma lógica permeada por uma ideologia colonial, acreditamos que não há como haver um rompimento completo com as

bases que norteiam o mundo ocidental, mas há sim espaços para esforços decoloniais, que podem ser fomentados por meio de discussões que questionem hegemonias e relações hierárquicas naturalizadas.

Desta forma, no que tange aos efeitos da invenção da língua, as reflexões feitas apontam para a manutenção da epistemologia colonial. Apesar de se mostrar evidente nos relatos das/dos discentes uma diversidade de experiências e entendimentos, demonstrando o percurso individual de cada um na compreensão da língua portuguesa, foi possível perceber relações entre língua e subalternidade. A apregoada homogeneidade da língua, e consequente obrigação de “viver” sob os ditames da dita norma padrão, mostrou-se responsável por situações humilhantes e vexatórias. A desconsideração da hibridez em todas as línguas e o estabelecimento da norma padrão como condição para ser cidadão no Estado Moderno foi evidenciada nas experiências debatidas pelas/os alunas/os. Por outro lado, as discussões ratificaram a resistência do discurso hegemônico por partes das/os discentes, no sentido de perceber que há outras maneiras legítimas de expressão, e de que a língua, ao invés de ser neutra, é utilizada nas divisões de poder.

Já as discussões das/dos discentes com relação as suas experiências em um curso de letras evidenciaram contradições. Se por um lado, debates que evidenciam variedades linguísticas foram promovidos no âmbito acadêmico, por outro, no âmbito avaliativo foram cobradas formas hegemônicas de linguagem. Esse paradoxo parece espelhar o atual momento geopolítico em que incertezas e desestabilizações permeiam as mais diversas práticas e provocam movimentos de fluxos e refluxos nas instituições e, por conseguinte, na educação linguística.

Com essas considerações em mente, questionamos: Devemos considerar as contradições parte integrante do ensino de línguas? Será que a necessidade de escondê-las, ou mesmo ignorá-las não é mais uma herança colonialista? Essas dúvidas perpassam ambivalências, já que, se, por um lado, parecemos presos a heranças coloniais, por outro, a presença de contradições nas práticas educativas pode significar quebras em concepções e práticas estáveis e homogêneas. Esse entendimento advém do fato de que, quando compreendemos a herança colonial de nossas ideologias linguísticas, percebemos, também, as desestabilizações decorrentes dessa compreensão. Logo, discutir essas tensões e contradições linguísticas em sala aula cujo foco seja a formação de professoras/es, pode trazer subsídios para que essas/esses futuras/os docentes lidem com a complexidade que caracteriza a contemporaneidade. Os desafios presentes nos mais diversos contextos que venham a trabalhar podem ser encarados como parte integrante de uma profissão que lida com formação linguística e, dessa forma, com discursos e processos imbricados em relações coloniais que podem manter, ou não, relações hierárquicas.

Referências

BAGNO, M. 2019. *Objeto Língua*. 1ª ed., São Paulo, Parábola, 264p.

BAGNO, M. 2001. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. *Veredas*, 5(2):71-83.

BAGNO, M. 2017. Curso de Letras? Pra quê? Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letras-para-que-1>. Acesso em: 12/11/2020.

BASTOS, P. A. L.; PESSOA, R. R. ; FERREIRA, F. C. C. ; SOUSA, L. P. Q. 2021. Ensinando para

a incerteza da comunicação: O desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. In: R. R. PESSOA, J. A. da SILVA; C. C. de FREITAS. (ed.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo, Pá de Palavra, p. 25-46.

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12/11/2020.

CANAGARAJAH, S. 2013. *Translingual practice: global English and cosmopolitan relations*. 1ª ed., New York, Routledge, 224 p. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>

CASTRO-GÓMEZ, S. 2005. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: E. Lander (ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Tradução Julio Cesar Casarin Barroso Silva. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso, p. 87-95. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 12/11/2020.

DUSSEL, E. 1994. *1492: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz, Plural Editores/UMSA., p. 160-169.

DUSSEL, E. 2005. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: E. LANDER (ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Tradução Julio Cesar Casarin Barroso Silva. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso, p. 24-32.

FAIRCLOUGH, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge, Polity Press. 250 f.

FERREIRA, Fernanda C. C. Problematizando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FIORIN, J.L. 2006. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Linguas & Letras*, 7(12):11-25.

HOOKS, b. 1994. Language: teaching new worlds/ new words. In: b. hooks. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York, Routledge, p. 164-175.

MACIAS, Patrick. 1991. He’s getting to learn the language. San Francisco, San Francisco Examiner.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. 2007. Disinventing and reconstituting languages. In: S. MAKONI; A. PENNYCOOK (eds.), *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 1-41. <https://doi.org/10.21832/9781853599255-003>

METZ, M. 2019. Accommodating linguistic prejudice: examining English teachers’ language ideologies. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(1):19-35. <https://doi.org/10.1108/ETPC-09-2018-0081>

MIGNOLO, W. 2005. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: E. LANDER (ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, p. 71-103. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 23/04/2022.

MIGNOLO, W. 2003. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 482 p.

MILROY, J. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4):530-555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>

MOITA LOPES, L.P. (ed.). 2013. *Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. 1ª ed. São Paulo, Parábola, 400 p.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagma Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 283-303.

PINTO, J.P. 2012. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. *Muitas Vozes*, 1(2):171-180. <https://doi.org/10.5212/MuitasVozes.v.1i2.0001>

PINTO, J.P. 2013. Prefigurações identitárias e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: L.P. MOITA LOPES (ed.), *Português no século XXI: ideologias linguísticas*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 120-143.

REZENDE, T.F. 2015. Ensino intercultural de português para indígenas. In: Anais do VII Encontro Nacional do grupo de estudos de linguagem do centro-oeste (GELCO). Cidade de Goiás, p. 427-443.

REZENDE, T.F. Políticas e práticas interculturais de letramento: formação de professorxs de línguas. *Manuscrito não publicado*, p. 1-20.

SADIN ESTEBAN, Maria Paz. O rigor científico na pesquisa qualitativa. In: _____. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SIGNORINI, I. 2002. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: M. BAGNO (ed.) *Linguística da norma*. São Paulo, Loyola, p. 93-125.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. 2011. *Projeto pedagógico do curso de Letras: Inglês* (licenciatura). Goiânia, UFG, Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/2014_PPC_ing.pdf. Acesso em: 24/06/2020.

VERONELLI, Gabriela A. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. *Hipatia*, 31(2):404-420. <https://doi.org/10.1111/hypa.12238>

Submetido: 29/04/2022

Aceito: 08/11/2022