

Por uma linguística aplicada de contato nas posturas praxiológicas do ensino básico e da formação docente de língua inglesa

Towards an applied linguistics of contact in the praxiological postures of basic education and english teacher education

Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle¹
Universidade Federal de Goiás (UFG)
hoelzletras@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8686-4920>

Camila dos Passos Araujo Capparelli²
Universidade Federal de Goiás (UFG)
camila.capparelli@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1511-3481>

Resumo: Neste estudo, temos como objetivo refletir sobre a relevância da linguística de contato (Pratt, 2013) como um esforço decolonial no confronto aos efeitos linguísticos advindos da colonialidade do poder na educação linguística – especialmente no ensino básico e na formação docente de língua inglesa. Para tanto, à luz das considerações prattianas (2013), analisamos o padrão de homogeneidade inerente à comunidade imaginada e refletido na comunidade linguística. A fim de apresentar alternativas que vão de encontro a atitudes limitantes no ensino/formação de língua inglesa, recontextualizamos dois exemplos. O primeiro demonstra uma atividade sobre gênero trabalhada a partir da autorreflexão de uma professora em uma sala de aula de ensino básico (Pessoa; Hoelzle, 2017), confrontando simultaneamente um exemplo de diálogo típico de materiais didáticos de inglês. Tal diálogo configura-se como uma amostra fiel da perspectiva de uma linguística de comunidade, envolto por padrões de homogeneidade e linearização. O segundo exemplo, num momento de formação docente (Bastos et al, 2021), traz uma atividade que desconstrói o modelo ideal de falante nativo. Acreditamos que ações como essas, que abraçam a perspectiva de uma linguística de contato

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Goiás (UFG). É professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Goiânia.

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

diante de uma língua ainda considerada hegemônica, estabelecem caminhos viáveis para o combate às utopias linguísticas (Pratt, 2013) nas escolas e nas universidades.

Palavras-chave: linguística de contato; praxiologias; ensino básico; formação docente.

Abstract: In this study, we aim to reflect about the relevance of linguistic contacts (Pratt, 2013) as a decolonial effort to confront the linguistic effects arising from the coloniality of power in language education – especially in basic education and english teacher education. Therefore, grounded on Prattian considerations (2013), we analyze the pattern of homogeneity inherent to the imagined community and reflected in the linguistic community. In order to present alternatives that go against limiting attitudes of the english language teaching education course, we re-contextualize two examples. The first, refers to an activity on gender based on the self-reflection of a teacher in an elementary school classroom (Pessoa; Hoelzle, 2017), simultaneously confronting an example of a typical dialogue in english teaching materials. Such dialogue is configured as a faithful sample of the perspective of a linguistic community, surrounded by patterns of homogeneity and linearization. The second example, at a time of teacher education (Bastos et al, 2021), brings an activity that deconstructs the ideal model of native speaker. We believe that actions like these, which embrace the perspective of a linguistics of contact in the face of a language still considered hegemonic, establish viable paths to combat linguistic utopias (Pratt, 2013) in schools and universities.

Keywords: contact linguistics; praxiologies; basic education; teacher education.

Introdução

Como ponto de partida para este estudo, convidamos as leitoras e os leitores para criarem em suas mentes a imagem do pátio de uma escola, no momento em que dezenas de alunas/alunos se encontram e dialogam durante um intervalo entre as aulas. Evocamos tais circuitos de fala – propositalmente encenados no espaço de uma escola pública, lócus de enunciação da primeira autora deste texto – com a intenção de demonstrar o quanto eles se afastam de casos prototípicos (como no famoso diagrama de Saussure) de homogeneidade linguística e social. Ali se encontram diferentes corpos, com identidades específicas, cada qual permeada por diferentes marcas linguísticas e de pertencimento, denotando a impossibilidade de considerar uma língua como uma substância pura e apartada das realidades sócio-históricas de suas/seus falantes.

O pensamento que subjaz a manutenção do afastamento da língua em relação às realidades sócio-históricas de suas/seus falantes decorre de uma lógica colonialista que reverbera em diferentes níveis de hierarquização. Tais reverberações – sejam elas advindas de categorizações raciais, étnicas, heteropatriarcais, religiosas ou linguísticas – foram originadas no colonialismo e são entendidas como colonialidades (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2005). Ainda que o colonialismo tenha sido abolido, tais colonialidades continuam permeando os modos de vida e delineando um modelo cognitivo hegemônico.

Amparado pelo nexos da razão e pelo apagamento das experiências, esse padrão hegemônico do Norte acaba se refletindo nas políticas educacionais e, por conseguinte, nas políticas linguísticas e no ensino de

línguas. Veronelli (2021) pontua que os efeitos linguísticos advindos da colonialidade do poder reforçam o fato de que o colonialismo ainda está em constante operação nas sociedades contemporâneas.

Em busca de caminhos que reacendam as discussões sobre uma nova configuração epistêmica a partir da geopolítica e da corpo-política³ (Mignolo, 2017) é que surgem esforços para destronar a lógica da matriz colonial. Esses esforços se constituem como pensamentos decoloniais e buscam confrontar as colonialidades presentes na geopolítica, na geocultura e na geoeconomia do mundo. Para fins deste artigo, focalizamos os efeitos linguísticos (Veronelli, 2021) provenientes da colonialidade de poder na área de ensino de línguas e de formação docente, e buscamos apresentar praxiologias – compreendidas como decoloniais e amparadas pela linguística de contato (Pratt, 2013) – que se constituem como esforços no combate aos ruídos colonialistas que sustentam a língua como desvinculada de experiências sociais. Em outras palavras, embora Pratt (2013) não situe suas reflexões no que se convencionou chamar de pensamento decolonial, acreditamos que a noção de linguística de contato se configura como uma tentativa de colapsar as ideologias homogeneizantes de língua que emergiram com o colonialismo europeu.

Assim, na contramão de reflexões acerca da estrutura interior de uma língua como um sistema autônomo – pelas quais as pessoas e suas histórias são apagadas –, este estudo tem como objetivo construir uma compreensão sobre a relevância da linguística de contato (Pratt, 2013) no ensino básico e na formação docente da área de língua inglesa. Tal perspectiva se constitui como alternativa viável para a centralização de práticas de linguagem pautadas nas linhas da diferenciação social e, conseqüentemente, da justiça social. Acreditamos que um trabalho que se pauta pela justiça social é empreendido na tentativa de mitigar assimetrias de poder responsáveis por causar sofrimento a certos grupos e corpos. Logo, considerando que a Linguística Aplicada da contemporaneidade visa “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14), urge pensar alternativas capazes de enfrentar ideologias linguísticas utópicas que desconsideram as realidades sociais no processo de uso real da linguagem.

Assim, dividimos este trabalho em três partes: esta *Introdução*, que já abarca articulações das praxiologias acadêmicas sobre a comunidade imaginada e seus reflexos na comunidade linguística, bem como a relevância da linguística de contato na educação linguística. Em seguida, na seção intitulada *Contexto e discussão*, após explicarmos o conceito de *entextualização*, apresentamos dois exemplos de posturas vistas sob a égide da linguística de contato. No primeiro, reentextualizamos uma atividade sobre gênero – discutida no trabalho de Pessoa e Hoelzle (2017) – em uma sala de aula de língua inglesa do ensino básico, que confronta uma amostra de diálogo típica de materiais didáticos advindos de países hegemônicos e retrata fielmente os padrões de uma linguística de comunidade. No segundo exemplo, mobilizamos uma atividade no contexto de formação docente (Bastos et al, 2021) que desconstrói o modelo ideal do falante nativo. Por fim, nas *Considerações Finais*, concluímos, esperançosas, que a discussão e as atitudes elucidadas se tornem caminhos viáveis para o combate de utopias linguísticas (Pratt, 2013) nas escolas e universidades.

³ Mignolo (2017, p. 6) entende a geopolítica e a corpo-política como a “configuração biográfica de gênero, religião, classe, etnia e língua”.

Respalhada pelo uso do termo *comunidade* proposto por Anderson (1983), Pratt (2013) argumenta que as comunidades são distintas não pela sua autenticidade, mas pelo modo como são imaginadas. Nessa direção, a estudiosa expõe os três aspectos que caracterizam o estilo no qual a nação moderna (estado-nação moderno) é imaginada. O primeiro concerne ao modo limitado como é pensada, pela finitude de suas fronteiras; um segundo quesito pelo qual seria imaginada repousa na soberania; e o terceiro corresponde à maneira camarada e fraternal pela qual é idealizada. A partir das características elencadas para o imaginário da nação moderna, Pratt (2013) pondera que “a nação comunidade é corporificada metonimicamente na pessoa finita, soberana e fraterna do cidadão-soldado” (Pratt, 2013, p. 439).

Quijano (2005) também levanta aspectos importantes ao discutir o Estado-Nação moderno como uma forma de homogeneização das pessoas e de uma suposta participação democrática. Entretanto, como o próprio estudioso questiona, como falar em democracia, ou seja, sugerir cidadania como igualdade jurídica e civil de pessoas que estão desigualmente situadas nas relações de poder? Além dos Estados Unidos, o autor cita o Cone Sul na América Latina para reforçar as tentativas de homogeneização dos membros da sociedade imaginada de uma perspectiva eurocêntrica, característica do Estado-Nação moderno. Em busca da homogeneização dos membros da sociedade, indígenas, negros e mestiços foram massivamente eliminados. O resultado dessa busca, que permanece até a contemporaneidade, é a colonialidade do poder que ainda exerce seu domínio contra a democracia, a cidadania e a nação, especialmente na América Latina.

Os atributos que compõem o imaginário da nação moderna (comunidade imaginada) e que estão visivelmente materializados no sujeito finito da modernidade se encontram também refletidos no objeto de estudo imaginado da linguística: a comunidade de fala. Seguindo esse raciocínio, Nascimento (2017) pondera que a compreensão epistemológica que fundamenta as práticas e concepções da linguagem hegemônicas está alicerçada no pensamento racional moderno. Em outras palavras, a fraternidade limitada, soberana e horizontal é a imagem através da qual a comunidade de fala frequentemente é concebida na linguística moderna. Assim, neste estudo, compartilhamos da descrição de Modernidade delineada por Szundy e Fabrício (2019, p. 64) em seu estudo, quando as autoras sinalizam que essa caracterização se dá:

a partir de uma certa visão de linguagem que consagrou a Linguística Moderna como campo científico válido. Nele, parâmetros de purismo, isolamento, isomorfismo e transparência desligou a fluidez do corpo, a variabilidade, a desordem e a inconstância do mundo social das práticas linguísticas.

Essa dimensão utópica da linguagem – e também do código e da competência –, compartilhada por boa parte da linguística modernista, Pratt (2013) chamou de linguística de comunidade. Nessa direção, uma régua também utópica e purista pareceu aferir as análises sociais da linguagem feitas pela academia, regulando as línguas como sistemas fechados em comunidades discretas e homogêneas de fala, conduzidas por uma competência compartilhada entre todos os membros.

Com o intuito de confrontar essa linguística da comunidade e seu projeto utópico de mundos sociais idealizados, Pratt (2013) nos convida a pensar sobre uma linguística que descentralize a comu-

nidade, colocando como foco central a operação da linguagem por meio das linhas da diferenciação social. Uma linguística com as lentes voltadas para os modos e zonas de contato. Como sugere Pratt (2013, p. 452):

Imagine, então, uma linguística que descentralizasse a comunidade, que colocasse em seu centro a operação da linguagem através das linhas de diferenciação social; uma linguística que focalizasse os modos e zonas de contato entre grupos dominantes e dominados, entre pessoas de diferentes e múltiplas identidades, falantes de diferentes línguas; que focalizasse o modo como essas/es falantes se constituem umas/uns às/aos outras/os relacionalmente e na diferença, como encenam diferenças na língua.

Segundo a mesma autora (1991), uma zona de contato se configura como um contraste, uma oposição aos ideais de comunidade que permeiam os pensamentos acadêmicos sobre linguagem, comunicação e cultura. Pratt (1999) argumenta que lança mão desse conceito em suas discussões como sinônimo de “fronteira colonial”. Elucida, entretanto, que, enquanto esta última expressão se pauta numa perspectiva expansionista europeia, “zona de contato” se constitui como uma tentativa de discutir simultaneamente a presença espacial e temporal de sujeitos antes afastados por descontinuidades históricas e geográficas, mas com trajetórias que agora se entrelaçam. Segundo a estudiosa, além de priorizar as dimensões interativas e improvisadas dos encontros coloniais, geralmente esquecidas pelos relatos dos conquistadores, a “perspectiva de contato” assume a questão relacional entre os sujeitos. Dessa maneira, aborda as relações “em termos da presença comum, interação, entendimentos e práticas interligadas, frequentemente dentro de relações radicalmente assimétricas de poder” (Pratt, 1999. p. 32).

Nessa direção, resgatamos a ideia de Veronelli (2021) ao confrontar o substantivo “linguagem” e a ação “linguajar”. Para fins de analogia com este estudo, acreditamos que o substantivo linguagem se alinharia à ideia de uma linguística de comunidade enquanto o verbo “linguajar” conduz para uma linguística de contato. A linguística de comunidade pressupõe “um repertório comum que pertence a todas/os e que todas/os buscam usar de formas apropriadas e ordenadamente” (Pratt, 2013, p. 447), tal como a ideia de algo pronto e preestabelecido conforme o substantivo “linguagem” analisado por Veronelli (2021). Já a ação “linguajar” faria alusão ao sentido de maleabilidade e continuidade, ressaltando as interações entre os usuários, incluindo a complexidade relacionada ao poder e às situações de dominação. Nessa perspectiva, “linguajar” se alinharia à linguística de contato, que enfoca as interações, especialmente em seu caráter relacional e na diferença.

O que ambas as estudiosas propõem são reposicionamentos de referenciais estáveis e unificados. Nos termos de Pratt (2013), o propósito é alcançar uma linguística que centralize – e não limite – os trabalhos de linguagem por meio “das linhas de diferenciação social de classe, raça, gênero, idade” (Pratt, 2013, p. 453). No pensamento de Veronelli (2021, p. 93), a ideia gira em torno de um “linguajar” que estará sempre “relacionado à materialidade da vida cotidiana, o que facilita uma forma de entender as práticas e experiências dos interlocutores.”

Nesse sentido, é possível afirmar que o referencial estável da nação moderna como comunidade imaginada deixou marcas contundentes nas maneiras como o ideal de língua foi estabelecido e conse-

quentemente sobre os papéis (de)limitados de seus interlocutores. Pensando nesse “ideal” linguístico, recorreremos também ao pensamento de Makoni e Pennycook (2007), que, quando argumentam sobre a invenção das línguas, destacam que tal invenção foi parte de um projeto colonial/nacionalista cristão e que fez emergir também ideologias de línguas como categorias separáveis e enumeráveis. Essa categorização acabou por deslegitimar os grupos sociais que fazem uso dessas línguas; na luta contra tal classificação, Oliveira e Pinto (2011) sinalizam a importância de destacar vozes não hegemônicas.

Todo esse processo imaginativo, que influenciou no modo como as línguas devem ser entendidas, se reproduziu também na “imagem de um letramento universalmente compartilhado” (Pratt, p. 11, 1991). Dessa forma, as consequências estão refletidas no campo educacional e na maneira como as políticas linguísticas são estruturadas. Nesse sentido, importantes discussões ganharam forma no que concerne às atuais reformas da educação básica “sob o argumento de que a ideia de um currículo escriturístico como projeto de nação é um modo de produção epistemicida” (Süssekind, 2019, p. 91). Ao tratarem da invisibilidade estabelecida pelas linhas abissais inerentes às políticas de unificação curriculares, Süssekind e Santos (2016) advogam que tais linhas pressupõem a barreira entre o verdadeiro/falso, sendo que a ciência moderna carrega o monopólio da distinção universal entre eles. A partir de tais ponderações acerca de políticas de unificação curricular, fica perceptível o quanto os argumentos de Pratt (2013) em relação aos reflexos da homogeneidade da comunidade imaginada na comunidade de fala e na língua alcançam também as políticas curriculares. É preciso mencionar também que a universidade é carregada por presunções de totalidade que seguem direcionando a produção hegemônica do conhecimento (Nascimento, 2017). Castro-Gomes (2007) assevera que essa instituição reflete as dimensões da colonialidade por assumir o aspecto de neutralidade – *hybris del punto cero* – capaz de selecionar e ratificar determinados tipos de conhecimento e descartar outros.

Pratt (2013) se inquieta em relação ao mundo social unificado e homogêneo no qual a língua impera como um patrimônio comum. A estudiosa ressalta que tal inquietação também tem sido alvo de críticas de estudiosas/os que têm buscado ressignificar as maneiras como a linguística moderna da língua, do código e da competência, contribuem para imaginar a comunidade. Dentre essas estudiosas e estudiosos, nos deparamos com Bastos et al (2021, p. 28), que, ao buscarem refletir sobre o distanciamento de ideologias modernas de língua na educação linguística e na formação docente questionam: “por que continuamos valorizando a norma-padrão na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas?”. Assim, apresentam praxiologias – uma delas será discutida neste estudo posteriormente – que buscam confrontar ideologias de língua padrão, no caso do inglês, advogando ainda acerca da imprescindibilidade de contemplar aspectos como o corpo, o contexto e outros múltiplos recursos linguísticos na comunicação.

Ainda nesse sentido, Pratt (2013) considera que a busca pela simultaneidade entre o mundo social e o mundo linguístico é refletida no ambiente da sala de aula, muitas vezes percebido como espaço harmonioso e repleto de estabilidades. Deste modo, entender as salas de aula como “comunidades”, no sentido descrito por Pratt (2013), ofusca o fato de que esses locais são “lugares onde as coisas mudam o tempo todo, onde alunas/os fazem e dizem coisas diferentes de um dia para outro porque a educação e a socialização estão em processo” (Pratt, 2013, p. 443). Todas essas considerações afetam e são afetadas pelos aspectos da sala de aula de línguas e, conforme ponderam Pessoa e Hoelzle (2017, p. 787),

talvez de maneira mais incisiva no ensino de língua inglesa, já que existe uma tradição eurocêntrica muito forte em vários aspectos praxiológicos da educação linguística, mas especialmente na concepção de língua que temos, ainda assentada na tríade colonialista – um povo, uma língua, uma nação.

Destacamos ainda o fato de que a escolha obrigatória da língua inglesa pela Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) no ensino médio desconsidera “questões sociais, culturais e históricas que atravessam as comunidades escolares nas mais diversas regiões do Brasil” (Pessoa; Hoelzle, 2017, p. 783). Todo esse processo corrobora o argumento de Pennycook (2007) quando o autor avalia que, apesar de ser a língua da comunicação internacional, está fortemente envolvida nos processos lesivos da globalização. Em outras palavras, a prescrição da língua inglesa vai de encontro ao multilinguismo e ao plurilinguismo que marcam a sociedade brasileira (Szundy et al, 2016), refletindo a fraternidade, soberania e horizontalidade da comunidade de fala. Esse apagamento condiz com os pensamentos de Lowy e Mignolo (2002; 2004) citados por Oliveira e Pinto (2011), quando debatem a ideia de que imposições como essa assinalam a sobreposição da epistemologia ocidental, que, em sua neutralidade e objetividade, recusa corpos localizados em contextos históricos específicos.

Na língua inglesa, como componente curricular, impera ainda a noção de que, para se dominar esse idioma, é necessário falar como a/o nativa/o advinda/o, sobretudo, das versões hegemônicas norte-americana e/ou britânica. Em contrapartida, muitas/os educandas/os, e até mesmo docentes que buscam se conectar ao modelo desse falante e não obtêm sucesso, são tomadas/os por um sentimento de inautenticidade e frustração. Assim sendo, na seara da língua inglesa, descentrar a comunidade é, sobretudo, mostrar que, na zona de contato entre a língua do dominador (caracterizada pela hegemonia da língua inglesa) e a língua do dominado (aprendizes e professoras/es para quem a língua inglesa não é a primeira língua), a experiência linguística pode ser fraturada, entre outras maneiras, por meio da desconstrução de padrões hegemônicos de fala e pela valorização de temáticas que abarquem saberes e vivências situadas relacionadas à justiça social. Nessa direção, descentramos um modelo de ser/fazer eurocêntricos, mantendo a identidade e a constituição de falantes com valores locais, além de estabelecer a língua como espaço de luta social significativo e de reconhecimento das diferenças.

Uma pedagogia de ensino de língua inglesa cristalizada e focada no código, na competência, e em estruturas linguísticas anteriores às práticas, se intercala ao pensamento do letramento universal discutido por Pratt (2013), sustentando a ideia de que a aprendizagem de regras possibilita a apropriação do idioma. Reverenciar tais posturas é contribuir para o silenciamento do currículo no que diz respeito, sobretudo, a temas como raça, gênero, etnias entre outros. Nessa direção, é útil a perspectiva da linguística de contato advogada pela estudiosa, pois tal noção nos faz pensar que as aulas de língua inglesa ou os momentos de formação docente não podem ser contemplados como períodos de “artificial suspensão temporária das performances relacionadas ao mundo contemporâneo movente” (Rocha, 2014, p. 133).

Ademais, conforme ponderam Szundy e Fabrício (2019, p. 69), acreditar na neutralidade de textos e discursos é deixar de lado a “complexa operação semiótica envolvida na projeção, manutenção ou

desafio de posicionamentos identitários”, o que acaba fortalecendo as utopias linguísticas. Nesse contexto, as aulas de línguas, tanto em instituições escolares quanto em espaços universitários, não devem se regular por etapas preestabelecidas e controladas. Tais aulas deveriam “fomentar o uso espontâneo de repertórios e a criação de novas formas, expressões e normas linguísticas sendo construídas interativamente” (Bastos et al, 2021, p. 44). Às ponderações desse grupo de estudiosas/os, acrescentamos ainda que, para além do critério interacional, tais aulas devem ser contempladas especialmente em seu caráter relacional e na diferença (Pratt, 2013).

Contexto e discussão

Em busca de alternativas que questionem as utopias linguísticas (Pratt, 2013) em espaços de ensino/formação docente da língua inglesa, recontextualizamos exemplos praxiológicos que falam pelas linhas da diferenciação social, implicando numa educação compromissada com a justiça social. Tal justiça, especialmente no ensino da língua inglesa, pode ser alcançada a partir do estranhamento de ações que ainda posicionam o inglês como uma língua imperial. Neste estudo, lançaremos um olhar mais direcionado para duas dessas ações que desafiam a homogeneidade linguística nos espaços de aprendizagem. A primeira delas diz respeito a uma atividade de inglês que foge ao letramento tradicional no ensino fundamental da escola pública, e foi delineada, sobretudo, a partir das vivências da docente e dos discentes (Pennycook, 2001). O segundo exemplo lida com a desconstrução do falante nativo ideal como modelo a ser seguido, num movimento de desconstrução epistêmica do inglês padrão durante um momento de formação docente. Ao ladear exemplos de trabalhos feitos na escola pública e na universidade, estamos legitimando ciclos de formação vinculados à crítica social e seus reflexos em salas de aulas, rompendo com a ideia de uma “educação básica descompromissada com a justiça social e com os direitos humanos como princípios para vida em comunidade” (Cadilhe, 2020, p. 59).

Em nossas trajetórias de pesquisa no campo da Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), temos aprendido com autoras e autores decoloniais que as aulas de línguas precisam ser pensadas para além da homogeneidade linguística. Assim como salienta Pratt (2013), cremos que essa visão de homogeneidade é incapaz de dar conta das complexidades que caracterizam as sociedades contemporâneas. Para a autora, uma sociedade unificada e homogênea, na qual a língua existe como um patrimônio compartilhado, é utópica e demasiadamente divergente do real uso da linguagem, que, por sua vez, é marcado por ruídos, dissensos e conflitos diversos (Pratt, 2013).

Nesse sentido, acreditamos que os exemplos mobilizados nesta pesquisa, embora já tenham sido discutidos à luz de outras perspectivas praxiológicas, podem inaugurar sentidos novos que, por sua vez, contribuem para vislumbrar uma linguística aplicada de contato nas posturas praxiológicas do ensino básico e da formação docente. Dos exemplos trazidos por nós, a Carta para Michael Morones (Figura 2) foi vivenciada pela primeira autora deste artigo, e constitui-se como um recorte do material empírico gerado ao longo de sua pesquisa de mestrado. Tal opção foi utilizada para confrontar uma

amostra de diálogo do livro *Headway Upper Intermediate*⁴, imbricado por ideologias linguísticas utópicas no ensino de línguas. O segundo exemplo, discutido por Bastos et al (2021) e não vivenciado por nenhuma das autoras⁵, configura-se como alternativa que nos leva (e pode levar outras pessoas) a (re) pensar a prática docente em aulas de línguas. Nesse sentido, operamos aqui com o conceito de *entextualização* (Blommaert, 2010), cujo sentido de mobilidade transitória, inerente à natureza discursiva da linguagem, permite pensar os deslocamentos dos textos e suas inúmeras possibilidades de recontextualização (Guimarães; Moita Lopes, 2020).

Nascimento (2020, p. 76) explica que as entextualizações podem ser entendidas como “processos que possibilitam que o discurso, ou partes dele, seja extraído de um contexto interacional e levado para outro contexto”. Essas trajetórias textuais, marcadas pelo deslocamento do(s) discurso(s), engendram significados que extrapolam o previsível, acenando para o caráter fluido e volátil da linguagem. Portanto, adiante, ao reentextualizarmos os exemplos que figuram esta pesquisa, estamos ampliando as possibilidades de sentido a partir de outras lentes praxiológicas, bem como dando continuidade às reflexões outrora realizadas, uma vez que entendemos que os textos, quando entextualizados:

[...] são negociados através de processos interpretativos com base em sistemas sociais e históricos estabilizados. Interpretações específicas surgem e os textos são renomeados e reenquadrados no encontro interacional, constituindo certas redes de significados repetidas ao longo do tempo. O foco na linguagem em uso é, assim, ampliado para além dos eventos comunicativos específicos circunscritos para o estudo do texto percorrendo múltiplas trajetórias. (Guimarães; Moita Lopes, 2020, p. 404).

No artigo *Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero*, Pessoa e Hoelzle (2017) advogam que o ensino de línguas é palco de política linguística, uma vez que esta é constituída por atividades que envolvem desde as políticas locais a políticas mais complexas elaboradas por entidades governamentais. Segundo as estudiosas, tais atividades se constituem como verdadeiros campos de disputa, refletindo as diferentes ideologias das pessoas que delas tomam parte. Nesse sentido, focalizam em seu estudo dois destes campos valendo-se do mais recente texto da BNCC. O primeiro deles diz respeito à escolha da língua inglesa como componente curricular obrigatório para os anos finais do ensino e o segundo trata da supressão dos termos gênero e orientação sexual deste documento. Estes dois campos corroboram as nuances de uma linguística de comunidade. Primeiramente, e como mencionado no início do estudo, pela premissa de que o inglês se constitui como um repertório comum, o que invisibiliza os conhecimentos em outras línguas, deslegitimando grupos sociais cujas práticas são edificadas a partir de conhecimentos dessas “outras” línguas. Segundo, a supressão do termo *gênero*, como bem sinaliza Pratt (2013, p. 445) demonstra que “a linguística da comunidade tem sido também um projeto androcêntrico, relutante em abordar as diferenciações

⁴ Importante salientar que ambas as atividades (Carta para Michael Morones (Figura 2) e o diálogo do livro *Headway Upper Intermediate*) foram discutidas numa perspectiva de políticas linguísticas em outro artigo.

⁵ O autor e as autoras do artigo em questão (Bastos et al, 2021) são integrantes da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas – grupo do qual nós, autoras deste artigo, também fazemos parte.

linguísticas segundo modelos de gênero”. Nesse sentido, a supressão do termo, além de reforçar os pressupostos que reproduzem socialmente a dominação masculina (Pratt, 2013), sufoca as possibilidades de discussões sobre os problemas estruturais do país como

a violência contra a mulher, a cultura do estupro, a desigualdade salarial entre homens e mulheres, os assassinatos de travestis e transgêneros (o Brasil é o país que mais mata essa população no mundo), o modelo predominante de estética que desqualifica, por exemplo, as mulheres negras. (Basílio, 2017 citado por Pessoa; Hoelzle 2017, p. 784).

No estudo das autoras, é apresentado um diálogo típico de materiais didáticos produzidos em países hegemônicos e que, portanto, enaltecem a/o falante nativa/o de língua inglesa, evidenciando uma amostra fiel da perspectiva de uma linguística de comunidade:

Figura 1: amostra de diálogo em língua inglesa

The screenshot shows the Headway Online interface. At the top left is the OXFORD UNIVERSITY PRESS logo. At the top right is the Headway logo. Below the logos is a purple breadcrumb trail: Students > Headway Student's Site > Upper-Intermediate Fourth Edition > Everyday English > Dialogue 4: Showing interest and surprise. On the left is a navigation menu with buttons for Grammar, Vocabulary, Everyday English, Audio and Video Downloads, and Test Builder. In the center, there is a dropdown menu labeled 'Choose ...'. Below the dropdown is the title 'Showing interest' in red. Underneath is the instruction: 'Read and listen to the conversation. Then click one of the 'Hide/Show' buttons. Complete the conversation and then listen and check.' To the right of the text is a small image of two women sitting at a table, talking. Below the image is a list of dialogue lines: A: Jade's got a new boyfriend. B: A new boyfriend? Good for her! A: Apparently, he lives in a castle. B: Does he? How amazing! A: Yes. She met him in Slovenia. B: In Slovenia? That's interesting. A: Unfortunately, he can't speak much English. B: Can't he? I thought everyone could these days!

Fonte: Headway Online. Headway Upper Intermediate. Oxford University Press.

Ambas as interlocutoras detêm a pronúncia padrão do inglês do sul da Grã-Bretanha – o que pode ser comprovado pelo áudio da lição – prevalecendo a ideologia do falante nativo acerca de normas sintáticas e modelos comunicacionais. Entretanto, para além dos aspectos linguísticos, ficam perceptíveis também padrões de sexualidade “já que Jade tem um namorado e não uma namorada; normas de gênero, já que é “bom pra ela” ter um namorado; normas de classe, já que o namorado mora em um castelo” (Pessoa; Hoelzle, 2017, p. 789). Assim, o diálogo contribui para a construção de uma compreensão crítica sobre a existência dos princípios de cooperação e homogeneidade discutidos por Pratt (2013) acerca da “camaradagem profunda e horizontal” tratada por Anderson. A estudiosa discute esse aspecto enfatizando como a pragmática e a teoria do discurso ainda reproduzem língua em

consonância com as perspectivas de uma comunidade imaginada. A conversa ora apresentada abriga um ato de fala em perfeitas condições para o entendimento compartilhado, bem como a sincronia de competência para o uso da língua inglesa entre as interlocutoras:

Modelos envolvendo jogos e jogadas são frequentemente usados para descrever a interação e preservam o sentido de opções finitas, a presença de fronteiras, regras compartilhadas entre jogadores iguais. Apesar de quaisquer diferenças sociais que possam estar em funcionamento, é suposto que todas/os as/os participantes estão engajadas/os no mesmo jogo e que o jogo é o mesmo para todas/os as/os jogadoras/es. (Pratt, 2013, p. 442).

Ao demonstrar este exemplo, no qual as duas mulheres estão engajadas “no mesmo jogo” (Pratt, 2013), retomamos a discussão proposta por Veronelli (2021). A estudiosa afirma que o diálogo foi colonizado e, para robustecer tal afirmação, ela busca respaldo em Bakhtin (Bakhtin ([1979] 2002 citado por Veronelli, 2021), argumentando que o filósofo estipula como condição essencial do diálogo que o falante implique em sua enunciação “uma compreensão ativa repleta de resposta” (p. 258 citado por Veronelli, 2021, p. 94). Seguindo essa linha de raciocínio, fica compreensível que é justamente esse papel ativo do outro dentro do processo comunicacional real que a colonialidade apaga ao negar aos colonizados a capacidade e agência comunicativa (Veronelli, 2021). Nessa direção, o exemplo de diálogo retratado nega a quem manuseia esse tipo de material os papéis ativos de pessoas reais no circuito da comunicação, bem como nega corpos reais e práticas locais. Ao advogar que, inobstante as diferenças sociais, prevalece a ideia de que todos estão envolvidos no mesmo jogo, Pratt (2013) parece direcionar a nossa atenção para a última frase do diálogo: B: *Can't he? I thought everyone could these days!*. A afirmação levanta questionamentos como: todo e qualquer corpo tem acesso ao ensino de língua inglesa? Quais corpos falam como neste diálogo de entendimentos compartilhados (Pratt, 2001)?

Acerca dessa compreensão que parece fundir língua e corpos para fins meramente estruturais, Pratt (2013, p. 443) adverte que o “impulso para unificar o mundo social e linguístico substitui outras lógicas sociais bastante convincentes”. Trazendo a discussão para o universo da sala de aula, a estudiosa fala sobre a ironia de pensar tais espaços como estáticos, livres de problemas. Ampliando o debate para o campo da educação, Sússekind (2019) argumenta que a ideia de conhecimento como quantificação tem orientado metodologias e políticas, contribuindo para anular “a vida e o sangue que corre nas escolas” (Sússekind, 2019, p. 95).

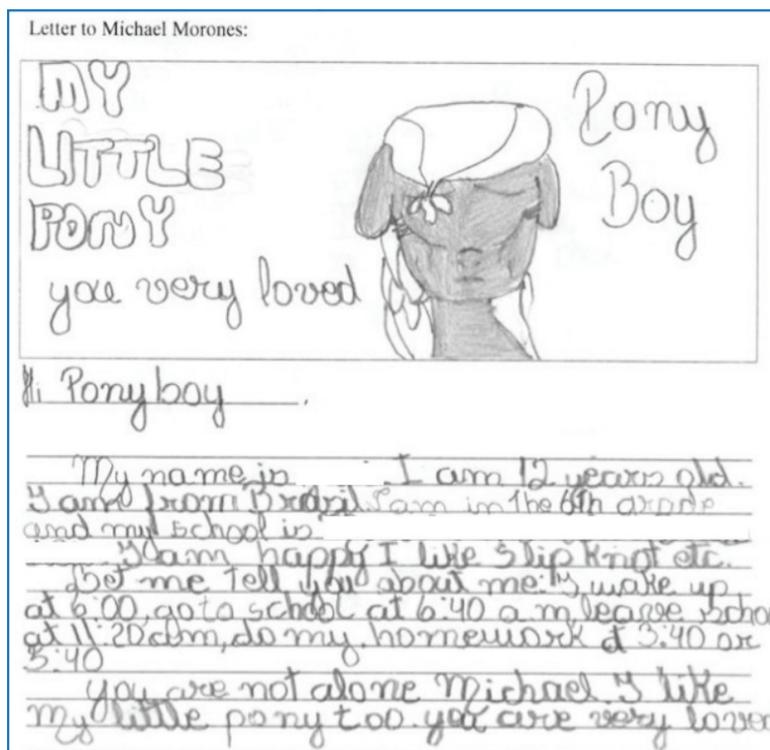
Em se tratando do Componente Curricular língua inglesa da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental (BNCC), Duboc (2019) demonstra que, apesar de o texto introdutório abarcar conceitos e categorias que nos fazem pensar em um inglês local e criativo em seu posto de língua franca, os quadros didáticos denunciam um ensino tradicional pautado na linearidade dos conteúdos. Sob o ponto de vista daquelas/es que se solidarizam com o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), a pesquisadora (Duboc, 2019) reconhece como positivos os esforços de ruptura com práticas convencionais. Por outro lado, para aquelas/es que criticam esse conceito, o ILF vai ao encontro de um projeto homogeneizante. Para professoras e professores que aderem ao *script* proposto (Pessoa; Borelli; Silvestre, 2018) em textos curriculares normativos – a exemplo dos quadros didáticos constantes no componente de língua inglesa da BNCC – ou em materiais produzidos por países hegemônicos, sem questioná-los ou mesmo readaptá-los para seus contextos, a tendência é que mais circuitos de fala

como o do exemplo anterior sejam reproduzidos em salas de aula. Tais circuitos emergem a partir de um conjunto essencializado de regras e de compreensão compartilhada entre falantes limitando a interação a um conjunto de ações finitas e fronteiriças (Pratt, 2013).

Em contrapartida, as estudiosas exibem o recorte do trabalho de Hoelzle (2016), pautado pelo desenvolvimento de um currículo próprio a partir de autorreflexões numa escola pública de ensino fundamental em Goiânia. As atividades problematizam estereótipos de gênero, reforçando os argumentos de Pratt (2013) no que concerne a uma linguística de contato que centraliza as práticas de linguagem por meio das linhas de diferenciação social (Pratt, 2013). Essa escolha confirma também a ideia de que, ao elucidar questões de gênero numa aula de língua inglesa, privilegia-se não o ensino da língua, mas as pessoas que fazem uso desta língua (Pessoa; Hoelzle, 2017).

A atividade ilustrada a seguir foi traçada depois da leitura de um texto sobre Michael Morones, um menino de 11 anos de idade que tentou suicídio após reiteradas práticas de *bullying* exercidas pelas/os colegas, devido ao fato de Michael gostar do desenho *My Little Pony*. No decorrer da atividade, foi solicitado às/aos educandas/os – na faixa etária de 11 anos – que escrevessem uma carta para Morones. No exemplo, o aluno de pseudônimo *Ghost Lol* se solidariza com a criança americana afirmando que Michael não estava só, pois ele também apreciava o mesmo desenho:

Figura 2: Carta para Michael Morones⁶



Fonte: Hoelzle (2016, p. 90).

⁶ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG). CAAE: 33557114.5.0000.5083. Parecer: 787.066.

Essa atividade demonstra a possibilidade de reposicionar subjetivamente educandas e educandos, permitindo que suas vivências sejam entrelaçadas às problematizações ocorridas na sala de aula de ensino de língua inglesa. As discussões de Pessoa e Hoelzle (2017) foram delineadas a partir praxiologias da Linguística Aplicada Crítica, da Pedagogia Queer e do Pensamento Decolonial. Para este estudo, no entanto, mobilizamos a perspectiva da linguística de contato proposta por Pratt (2013), pois esse tipo de atividade confronta o que a estudiosa define como linguística de comunidade, ou seja, um repertório único e homogêneo inerente a todas/os e que pressupõe o uso de formas adequadas e lineares. Assim, é possível afirmar que a perspectiva da linguística de contato ativa o que Pessoa e Hoelzle (2017), respaldadas por Biesta (2015), sinalizam como o domínio da subjetificação, “maneira com que crianças e jovens se constroem como sujeitos de iniciativa e responsabilidade em vez de objetos das ações de outras pessoas” (Pessoa; Hoelzle, 2017, p. 786).

Outro exemplo que confronta a perspectiva de uma linguística de comunidade foi mobilizado por Bastos et al (2021). Impulsionados pelo desejo de refletir sobre a dura tarefa de se distanciar de ideologias modernas de língua na educação linguística e na formação docente, o estudioso e as estudiosas se questionam sobre a valorização da norma padrão valendo-se de uma discussão acerca de uma interação em uma aula, proveniente de uma experiência crítica de formação de professoras/es de línguas, “na qual as/os alunas/os analisaram a competência comunicativa de uma mulher brasileira que gravou um vídeo em Londres, usando repertórios de inglês e português e negligenciando a norma-padrão” (Bastos et al, 2021, p. 28):

Hi, Basil. Today [tudei] is my last [lesti] day in London cause [câsi] a very beautiful city [siti] e I love [lovi] Londres [londis] e I say to [tu] you, “Save money [moni] cause [câsi] everybody [evibari] who travel is very [veri] poor [pór]”, like us. They travel [tavel] with a hostel, sleep [islipi] together [tugueder], make friends [frendis]. We can eat [iti] in a supermarket que no hostel tem micro-ondas to esquentar a food [fudi] e they are very [veri] lovely, do speak a lot [spiqui a loti]. You talk about [abauti] everything [everfing]. Eles understand [andarstendi]. Às vezes, não understand [num andarstendi], mas faz yes, yes. Não tem problema. I love travel [tavel], gente. Eu vou agora. Now I just travel [tavel] a lot [loti] cause [câsi] now I can speak English very [veri] well. I wanna take the bus, the 94 [noti for], the 94 for Notting [notim] Hill, do filme do Hugh Grant [ragui grenti], que é excelente movie. I speaking a lot [loti] with the people, but I’m back [bequi] to Brazil another [anoder] day, another [anoder], not [noti] now cause [câsi] now I go to another [anoder]..., another [anoder], but I... See you, see you (Janda TV, 2017, online). (Bastos et al, 2021, p. 29-30).

Ao selecionarem esse exemplo representativo da vida real, e que traz a hibridização linguística, afastam a práxis das ideologias modernas de língua, e ativam a linguística de contato defendida por Pratt (2013), uma vez que a estudiosa argumenta que essa perspectiva está intimamente ligada por processos de apropriação, penetração e cooptação da língua de um grupo pelo outro. Contudo, a nossa pretensão para este estudo não é investigar, tampouco distinguir esses três tipos de contato. De modo geral, buscamos discutir a hibridização trazida pelo exemplo como uma forma de ratificar a ideia de que o uso dos dois repertórios linguísticos – em língua inglesa e em língua portuguesa – traz à tona o fato de que “o mundo de ninguém será considerado linguística ou subjetivamente homogêneo” (Pratt,

2013, p. 455). Nessa direção, ao privilegiar exemplos como este durante a formação, privilegia-se também o fato de que a língua não pode ser contemplada como um sistema unívoco, e sim como um espaço de reprodução social.

Pratt (2013) advoga que em uma linguística do contato, a distinção entre a produção e a recepção da fala ganha maior relevância do que para a linguística de comunidade. A estudiosa defende a ideia de que a perspectiva de contato se interessa, sobretudo, pelo fato de que pessoas consigam entender maiores variedades de discurso ou de língua do que elas possam produzir. Em relação a tais competências privilegiadas em uma linguística de contato, Pratt (2013, p. 456) pondera:

O que Bernstein chamaria de falantes de “código restrito” necessariamente têm competências extensivas em “códigos elaborados”, pelo menos na recepção final, competências que elas/es desenvolvem em negociações contínuas com códigos elaborados nos locais de trabalho, em instituições educacionais, na mídia, na participação política ou religiosa, negociações com o estado e assim por diante.

A fala da mulher organizada com o intuito de ser reproduzida na mídia confronta a norma-padrão por meio da mobilização de diferentes repertórios linguísticos. Tal fala foi construída na zona de contato entre a língua inglesa e a língua portuguesa, abarcando significados e diferenças sociais. Parece-nos útil, neste momento, resgatar a ideia do texto de Guaman Poma, indígena andino que escreveu uma carta ao Rei Felipe III da Espanha, misturando o quéchuá e o espanhol. O intuito era propor uma nova visão de mundo, pautada pela reescrita da história da cristandade com a inclusão dos povos indígenas da América, bem como relatos sobre os modos de vida dos andinos. Assim como nos propõe Pratt (1991, p. 8), se pensarmos sobre o caráter estrutural e discreto das culturas e literaturas, “o texto de Guaman Poma, e, de fato, qualquer trabalho autoetnográfico, parece anômalo e caótico”. Entretanto, afastando a ideia de uma monocultura ou de padrões hegemônicos de língua, o texto de Poma é simplesmente heterogêneo, assim como a fala da mulher mostrada na aula. Pratt (1999) demonstra que esse texto intercultural de Poma exemplifica as possibilidades de escrita naquilo que a autora gosta

de chamar de “zonas de contacto”, espaços sociais onde culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam uma com a outra, frequentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação — como o colonialismo, o escravagismo, ou seus sucedâneos ora praticados em todo o mundo (Pratt, 1999, p. 32).

É provável que leitoras/es estudosas/os das possibilidades de rupturas com o pensamento racional moderno questionem a mistura de línguas – desviantes da norma – como uma forma colonial de analisar essas falas, uma vez que tanto Guaman Poma, quanto a mulher do vídeo, estão linguajando a partir de suas identidades e com a mobilização de repertórios linguísticos heterogêneos. Entretanto, o que queremos destacar aqui, nos termos de Pratt (1999) e de sua perspectiva de contato, são relações entre dominadores e dominados “não em termos de separação ou segregação, mas em termos da presença comum, interação, entendimento e práticas interligadas, frequentemente dentro de relações radicalmente assimétricas de poder” (Pratt, 1999, p. 32).

E ainda, especialmente sobre a mulher brasileira, ao explicitar sua pronúncia, tal como consta no artigo mencionado, a intenção é a de valorizar a mobilização espontânea de diferentes repertórios linguísticos ao longo da interação. Em consonância com as ponderações de Pratt, nos valendo do termo *contato*, o intuito “é enfatizar as dimensões interativas e improvisadas dos encontros coloniais, tão facilmente ignoradas ou suprimidas pelos relatos difundidos de conquista e dominação” (Pratt, 1991, p. 32). Assim sendo, ao privilegiar o uso de repertórios linguísticos que destoam do considerado “correto”, o que obviamente seria descartado por princípios estruturalistas e práticas metodológicas de pesquisa eurocêntrica, nos pautamos pela constituição do sujeito na e pela relação uns com os outros. Ademais, cabe lembrar que, mesmo com a tentativa de transcrição da pronúncia da mulher, quando diferentes pessoas ouvem/assistem o vídeo, provavelmente escutarão de formas diferentes, o que afasta ainda mais a ideia de um inglês estático e preestabelecido.

Ainda que o texto de Poman tenha sido na modalidade escrita, é interessante intercalá-lo ao vídeo mostrado no estudo de Bastos et al (2021), uma vez que a fala da mulher demonstra repertórios se imbricando e se chocando, “ferindo” a realidade do inglês como língua padrão ou a própria ideia de padrão linguístico. Exemplos como esses, além de colaborarem para o afastamento de noções monolíngues, consideram todos os recursos semióticos envolvidos no processo de construção de significados (expressões faciais, gestos e o contexto físico da comunicação); tal como no texto de Poman, em que as ilustrações significam e completam o sentido da carta, ainda que no polo da recepção significaria diversamente para leitoras/es monoculturais, espanhóis ou andinos.

Considerações finais

Insistir nas nuances de uma linguística de comunidade é perpetuar dimensões epistemológicas que apagam aspectos políticos, sociais e ideológicos. Esse apagamento, ainda profundamente imbricado na educação linguística e na formação docente – língua padrão, norma culta e popular, variedades –, contribui para a manutenção de narrativas de uma comunidade imaginada e como consequência, de indivíduos descorporificados.

Refletir sobre alternativas para uma linguística aplicada de contato no contexto do ensino-aprendizagem e da formação docente da área de língua inglesa, é se pautar por escolhas compromissadas com a justiça social e com a valorização das subjetividades, bem como buscar a desterritorialização de uma língua hegemônica. Tais escolhas só podem “se materializar se docentes trouxerem para a sala de aula narrativas/discursos do mundo plural em que vivemos” (Pessoa; Hoelzle, 2017, p. 797), para que educandas/os, bem como professoras/es em formação, possam não só perceber as heterogeneidades que nos constituem, mas também caminhar rumo a um sentido de si mesmas/os (Moita Lopes, 2002) nos espaços de aprendizagem.

O exemplo de atividade mobilizado por Pessoa e Hoelzle (2017), que problematiza o construto gênero, mergulha em aspectos apagados dos livros didáticos e das histórias reais (especialmente daquelas camufladas por lógicas curriculares), procurando confrontar normas preestabelecidas durante as aulas de inglês. A situação abordada por Bastos et al (2021) pode ser desestabilizadora uma vez que atrita construções solidificadas da língua do “dominador”, representada pelo imperialismo linguístico

do inglês, acionando uma zona de contato que se abre para a elaboração de significados sociais e para a autenticidade das subjetividades.

Ambas as ações ativam as ideias defendidas por Pratt (1999) acerca de uma perspectiva de contato, uma vez que se constituem como tentativas de posicionar subjetiva, espacial e temporalmente aquelas/es que lidam com uma língua considerada hegemônica, não permitindo que sejam subjugadas/os ou rebaixadas/os por essa língua, mas deixando que suas trajetórias se entrelacem, priorizando questões relacionais.

Assim é que a linguística de contato procura centralizar práticas de linguagem pautadas nas linhas da diferenciação social e conseqüentemente, da justiça social. Acreditamos que os exemplos mostrados, avessos a visões homogêneas e limitantes na área da língua inglesa, são caminhos viáveis para o combate de utopias linguísticas (Pratt, 2013) nas escolas e em espaços de formação universitária. Ademais, as ponderações de Pratt (2013) acenam para a premente necessidade de vislumbrar as comunidades linguísticas não como entidades separadas e estáveis, mas interseccionadas e conflituosas, em que diferentes repertórios linguísticos são mobilizados durante as interações. Parâmetros homogeneizantes não só camuflam as relações de poder subjacentes ao uso da língua, como também demarcam uma indisposição para a comunicação intercultural.

Referências

- ANDERSON, B. 1983. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Revised Edition. London: Verso.
- BASTOS, P. A. L.; et al. 2021. Ensinando para a incerteza da comunicação: o desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). 2021. *Praxiologias do Brasil Central: sobre educação linguística crítica*. São Paulo, Pá de Palavra. p. 25-46.
- BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. 2008. In: Signorini, Inês (Org.) *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 152 p.
- CADILHE, A. J. 2021. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *Raído*, 14(36):56-79.
- CASTRO-GÓMEZ, S. 2007. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, p. 79-91.
- DUBOC, Ana Paula M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019.
- FABRÍCIO, B. F; MOITA LOPES, L. P. 2002. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *VEREDAS – Revista de Estudos da Linguagem*, Juiz de Fora, 6(2):11-29.

GUIMARÃES, T. F.; MOITA LOPES, L. P. 2020. Entextualizações criativas de discursos sobre raça em práticas discursivas multissituadas na periferia brasileira. *Raído*, **14**(36), 400–421.

HOELZLE, M. J. L. R. 2016. *Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de Língua Inglesa de uma escola pública..* Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 173 p.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. 2007. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S; PENNYCOOK, A. (ed.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MALDONADO-TORRES, N. 2007. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROFÓGUEL. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editore. p. 127-167

MIGNOLO, W. 2017. Colonialidade: o lado obscuro da modernidade. Introdução de The darker side of western modernity: global futures, decolonial options (Mignolo, 2011), traduzido por Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. (32)94.

MOITA LOPES, L. P. (Org) 2006. *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

NASCIMENTO, A. M. 2017. A queda do céu: elementos para a descentralização epistemológica dos estudos da linguagem desde visões indígenas. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). *Linguagens e descolonialidades: práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo*, Vol.2. Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 55-78.

NASCIMENTO, A. M. 2019. Letramentos acadêmicos no espaço da diferença colonial: reflexões sobre trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação. *Raído*, **13**(33): 66-92.

OLIVEIRA, E. A; PINTO, J. P. 2011. Linguajamentos e contrahegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. *Linguagem em (Dis)curso*, **11**(2): 311-335.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V. 2018. “Speaking Properly”: Language Conceptions Problematized in English Lessons of an Undergraduate Teacher Education Course in Brazil. *Ilha do Desterro*, **71**(3):81-98. <https://dx.doi.org/10.5007/%202175-8026.2018v71n3p81>.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. 2017. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, **56**(3):781-800.

PENNYCOOK, A. 2001. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

PENNYCOOK, A. 2007. The myth of English as an international language. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 90-115

PRATT, M. L. 1991. *Arts of Contact Zone*. Profession, p. 33-40.

PRATT, M. L. 1999. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Trad. Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP, EDUSC, p. 23-38.

PRATT, M. L. 2013. Utopias Linguísticas. Trad. André Marques do Nascimento e Joana Plaza Pinto. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. **52**(2):437-459

QUIJANO, A. 2005. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, p. 107-130.

ROCHA, L. L. 2014. Pensar fora da caixa: teorias queer e a tradição do ensino de inglês na escola. *Ecos de Linguagem*, **3**: 124-140.

SÜSSEKIND, M. L. 2019. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e má-lévolas. *Retratos da Escola*, **13**(2):91-107.

SÜSSEKIND, M. L.; SANTOS, W. L. 2016. Um Abaporu, a Feiúra e o Currículo: Pesquisando os Cotidianos nas Conversas Complicadas em uma Escola Pública do Rio de Janeiro. *Momentos - Diálogos em Educação*, **25**: 273-288.

SZUNDY, P. T. C.; FABRÍCIO, B. F. 2019. Linguística Aplicada e indisciplinaridade no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios epistemológicos. In: SZUNDY, P. T. C.; TILIO, R.; MELO, G. C. V. (Org.). *Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. Campinas, Pontes, p. 63-89.

SZUNDY P. T. C.; et al. 2016. Nota de Repúdio à MP 746.

VERONELLI, G. 2021. Sobre a colonialidade da linguagem. *Revista X*, **16** (1): 80-100.

Submetido: 29/04/2022

Aceito: 20/11/2022