

Marco Túlio de Urzêda Freitas

marcotulioufcultura@gmail.com

Rosane Rocha Pessoa

peessoarosane@gmail.com

Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica¹

Ruptures and continuities in Critical Applied Linguistics: A historiographic approach

RESUMO – Neste texto, valemo-nos de princípios da Historiografia Linguística para apresentar algumas rupturas e continuidades teóricas do conceito *Linguística Aplicada Crítica*. Amparados por pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Crítica, descrevemos e analisamos os cinco tipos de política apresentados por Alastair Pennycook na obra *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Ao final, concluímos que esses cinco tipos de política apontam para a politização dos estudos em Linguística Aplicada e, ao mesmo tempo, para a continuidade das reflexões que buscam legitimar a cientificidade e a relevância social desse campo de pesquisa.

Palavras-chave: rupturas e continuidades, linguística aplicada crítica, historiografia linguística.

ABSTRACT – In this text, we make use of principles of Linguistic Historiography to present some theoretical ruptures and continuities of the concept *Critical Applied Linguistics*. Supported by theoretical premises of Applied Linguistics and Critical Applied Linguistics, we describe and analyze the five types of politics presented by Alastair Pennycook in the book *Critical applied linguistics: a critical introduction*. In the end, we conclude that these five types of politics point to the politicization of Applied Linguistics, and simultaneously, to the continuity of the reflections that seek to legitimate the scientificity and the social relevance of this research field.

Key words: ruptures and continuities, critical applied linguistics, linguistic historiography.

As línguas são resultados de complexa evolução histórica e se caracterizam, no tempo e no espaço, por um feixe de tendências que se vão diversamente efetuando aqui e ali. O acúmulo e a integral realização delas [dependem] de condições sociológicas, pois, como é sabido, a estrutura da sociedade é que determina a rapidez ou lentidão das mudanças.

(Serafim da Silva Neto)

Introdução

Neste trabalho, valemo-nos de princípios da Historiografia Linguística para apresentar algumas rupturas e continuidades teóricas do conceito *Linguística Aplicada Crítica*, o qual remete a uma área de pesquisa que, segundo Pennycook (2001 p. 5), visa estabelecer uma ligação entre o campo da Linguística Aplicada – salas de aula, traduções, conversações e textos – e as questões mais amplas da sociedade. Tal objetivo se justifica pelo fato de que, embora haja trabalhos que focalizem as mudanças e continuidades paradigmáticas que vêm ocorrendo na Linguística Aplicada (Brown, 2000; Rampton, 2000),

parece não haver ainda reflexões de cunho historiográfico que busquem descrever e analisar o conceito Linguística Aplicada Crítica. No entanto, gostaríamos de ressaltar que não temos a intenção de registrar aqui uma historiografia da Linguística Aplicada, mas de apresentar, com base em princípios da abordagem historiográfica, um olhar descritivo e analítico sobre uma de suas várias correntes teóricas. Entre esses princípios, o que mais nos interessa é a noção de ruptura e continuidade (Milani, 2010).

Para esse autor, as etapas de um trabalho historiográfico-linguístico são determinadas pelo objeto que se pretende investigar: uma obra/livro, um conceito ou um indivíduo/autor(a)/obra completa (Milani, 2010, p. 10). Uma vez que o nosso objetivo neste texto é apresentar algumas rupturas e continuidades do conceito *Linguística Aplicada Crítica*, percorremos, então, quatro das oito etapas sugeridas pelo autor: (i) estabelecemos uma fonte básica para a discussão; (ii) fazemos uma breve contextualização do seu advento no campo de estudos em foco; (iii) trazemos reflexões an-

¹ Agradecemos ao Prof. Dr. Sebastião Elias Milani, fundador e coordenador do Grupo de Pesquisa em Historiografia Linguística IMAGO, pela leitura do texto e pelas contribuições feitas para a produção da versão final. Agradecemos, ainda, aos pareceristas da Revista Calidoscópico pelas valiosas críticas e sugestões apresentadas, as quais nos possibilitaram refletir sobre questões importantes não consideradas na primeira versão do trabalho.

teriores da área de pesquisa em que o conceito investigado está inserido; e, finalmente, (iv) apresentamos algumas rupturas e continuidades teóricas do referido conceito. A fonte estabelecida para o estudo foi o livro *Critical applied linguistics: a critical introduction*, de Alastair Pennycook (2001), que representa o marco dos estudos críticos em Linguística Aplicada. No decorrer do texto, procuramos contextualizar a sua emergência, revelando e contrastando os seus conceitos com teorizações precedentes. Todavia, considerando a vasta produção bibliográfica que precede o advento da Linguística Aplicada Crítica, decidimos fazer uso do princípio historiográfico da seleção (Altman, 1998) e enfocar teorizações que, em nosso ponto de vista, abarcam temas que vêm sendo explorados por estudiosos da língua(gem) desde o surgimento da Linguística Aplicada no território da ciência (Davis, 1948; Lado, 1964; Corder, 1973; Jakobovits e Gordon, 1974).

Afinal, o que é Linguística Aplicada Crítica? Como esse conceito se relaciona com reflexões anteriores sobre *língua(gem)* e *conhecimento* em Linguística Aplicada? Essas foram as perguntas que nos motivaram a escrever este artigo, o qual está dividido em quatro seções: na primeira, focalizamos a relevância da Historiografia para os estudos linguísticos (Milani, 1995, 2000, 2010; Nascimento, 2005; Godoy, 2009); na segunda, partilhamos uma série de reflexões teóricas sobre a natureza e escopo da Linguística Aplicada (Widdowson, 1984, 2000; Moita Lopes, 1996; McCarthy, 2001); na terceira, contextualizamos a emergência da Linguística Aplicada Crítica no campo da Linguística Aplicada (Pennycook, 1990, 1998, 1999); e, na quarta, descrevemos e analisamos os cinco tipos de política apresentados por Alastair Pennycook na obra *Critical applied linguistics: a critical introduction*, atendo-nos, de modo especial, a algumas de suas rupturas e continuidades teóricas. Nas considerações finais, retomamos as principais questões levantadas ao longo do texto para concluir a nossa ideia sobre o lugar da Linguística Aplicada Crítica nos estudos sobre língua(gem), explorando a sua relação com princípios da Historiografia Linguística.

Para compreender a relevância da Historiografia Linguística

Como aponta Godoy (2009), inicialmente a Historiografia procurava seguir os mesmos paradigmas dos estudos históricos. Entretanto, a autora adverte: enquanto a História estudava a narrativa dos acontecimentos históricos, a Historiografia “começou a estudar e registrar esses acontecimentos para reconstruir o passado por meio da interpretação dos fatos à luz do espírito de época” (p. 179). Nesse sentido, os maiores representantes dos estudos historiográficos, no início do século XX, foram os franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, membros da conceituada Escola dos Annales, a qual, segundo Rocha (2008), procurava romper com os modelos historiográficos

do século XIX, propondo novas formas de compreender a História e de produzir conhecimento historiográfico.

Tal concepção parece incorporar os princípios da Historiografia Linguística (doravante HL), já que, a partir do século XX, a língua começa a ganhar cada vez mais espaço nos estudos historiográficos. Com base em Koerner (1989), que descreve a importância de se conceber a HL como um modo de escrever cientificamente a história do estudo da linguagem, Godoy (2009) argumenta que, para entender melhor o escopo da HL, não devemos observar a história meramente como registro, mas também resgatar a história linguística. Para a autora, essa nova concepção

exige muito cuidado por parte do historiógrafo uma vez que a forma de observar a história será totalmente diferente daquela do historiador, pois o historiógrafo necessitará resgatar o passado linguístico porque esse resgate será importante para o momento em que a Historiografia Linguística se estabelecerá como disciplina. Para isso, o historiógrafo precisará perpassar por outras ciências, tais como, a Psicologia, a Sociologia e a Ciência Política. Portanto, o historiógrafo deve ter um conhecimento interdisciplinar para poder investigar os vários comportamentos do momento de sua pesquisa (Godoy, 2009, p. 182-183).

No Brasil, a HL se consolidou como disciplina somente na década de 1990, tendo como representantes Maria Cristina Fernandes Salles Altman, professora titular do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo, e Marcelo Luna de Freitas, professor do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Para esses e outros(as) historiógrafos(as) que se concentram nos estudos sobre língua(gem), a HL visa compreender os movimentos inscritos na história da ciência, o que pressupõe “uma atividade de seleção, de ordenação, reconstrução e interpretação dos fatos relevantes [...] para o quadro de reflexão que constrói o historiógrafo” (Altman, 1998, p. 24).

Com base nas reflexões de Koerner (1989) e Bastos e Palma (2004), Godoy (2009, p. 186) apresenta os três princípios básicos que orientam a pesquisa em HL: a *contextualização*, a *imanência* e a *adequação*. O princípio da *contextualização* remete o(a) historiógrafo(a) ao espírito da época investigada: ele(a) deve se preocupar com os pensamentos intelectuais e com os momentos socioeconômico, cultural e político desse tempo. Já o princípio da *imanência* conchama o(a) historiógrafo(a) a compreender o documento/conceito investigado dentro do momento histórico em que foi produzido/criado: ele(a) deve tentar ser fiel às circunstâncias históricas que possibilitaram a criação desse documento/conceito. Por fim, o princípio da *adequação* recomenda ao(à) historiógrafo(a) aproximar a época estudada do momento atual: ele(a) deve buscar teorias atuais para que os(as) leitores(as) compreendam a lógica do seu trabalho. Conforme Godoy (2009, p. 186), esses princípios são necessários porque, a partir deles, o(a) historiógrafo(a) “verificará, compreenderá e explicará as transformações que aconteceram durante o período a ser investigado”.

De modo similar, Nascimento (2005) afirma que as mudanças na sociedade se relacionam com o contexto histórico, estando, por conseguinte, correlacionadas às mudanças que ocorrem na língua. O autor destaca, entre outros, a natureza pluridisciplinar da HL, aspecto esse que possibilita o(a) pesquisador(a) conciliar perspectivas teóricas, históricas e socioculturais, agregando valores ao processo de compreensão e interpretação do documento/conceito investigado. Assim, o(a) historiógrafo(a) constrói um *modo de agir*, assumindo conceitos e metodologias próprias. Em outros termos, não há uma única abordagem em HL: cada pesquisador(a) encontrará meios específicos para conduzir as suas investigações, tendo como base os objetivos que as orientam. Aliás, como sugere Nascimento (2005, p. 3), “uma exigência de homogeneidade na forma de tratamento histórico da língua [...] seria até anticientífico”.

Esse autor considera que a HL “parte do princípio de que a língua, enquanto produto histórico-cultural, torna-se simultaneamente veículo e expressão de dados socioculturais que pressupõem um olhar histórico” (Nascimento, 2005, p. 3). Dessa forma, alega que o retorno do(a) pesquisador(a) ao passado, que se dá por meio da constante re-atualização dos dados contidos nos documentos/conceitos investigados, possibilita-lhe compreender o primeiro sentido que eles expressam e construir uma interpretação do ser humano, do passado e do presente. Nascimento (2005) acredita que as mudanças que operam na língua são resultado das mudanças que operam no ser humano. A língua não é apenas um instrumento de comunicação: “ela se manifesta como uma prática social, em sentido estrito, visto que o termo *social* se refere, em essência, ao [ser humano]” (Nascimento, 2005, p. 5, grifo no original). Além disso, a língua “é o próprio fundamento de tudo o que é social, já que o [ser humano] se define em referência a outros [seres humanos], isto é, no estabelecimento de relações num mundo de vinculações” (p. 5). Portanto, a aceitação da língua como prática social “faz com que o historiógrafo abandone a simples observação dos fatos lingüísticos” (p. 5). A HL propõe, então, uma abordagem de pesquisa inter e multidisciplinar, exigindo “de seu pesquisador, no processo de investigação, conhecimento lingüístico em diversos níveis, profundo conhecimento histórico e uma visão ampla de cultura” (Nascimento, 2005, p. 9).

Milani (1995, 2000) apresenta dois exemplos de como conduzir pesquisas em HL. No primeiro, uma adaptação de sua dissertação de mestrado, o autor investiga as ideias sobre língua defendidas por Wilhelm von Humboldt. Como se trata de um trabalho que teve

por objetivo pesquisar um autor, Milani (1995) busca vincular os fatos da vida pessoal de Humboldt àqueles de sua vida científica/acadêmica. Além disso, tendo como base os escritos do autor, procura evidenciar as características peculiares ao seu método mostrando a relevância dos seus conceitos para a época. Já no segundo trabalho, fruto de seus estudos de doutoramento, Milani (2000) focaliza o romantismo e o cientificismo-simbolismo presentes na história da linguística por meio das reflexões de Wilhelm von Humboldt, William Dwight Whitney e Ferdinand de Saussure. A sua tese é dividida em cinco capítulos: no primeiro, ele faz um panorama cultural do século XIX; no segundo, explora ideias lingüísticas de Humboldt; no terceiro, enfatiza os estudos de Whitney apoiando-se na obra *La Vie du Langage*; no quarto, focaliza o discurso semiológico de Saussure; e, no quinto, apresenta uma relação entre os três autores mencionados a fim de destacar a evolução social do discurso nos estudos lingüísticos do século XIX (Milani, 2010).

Em síntese, vemos que a abordagem historiográfica contribui significativamente para o desenvolvimento dos estudos lingüísticos, pois permite ao(a) pesquisador(a) compreender o tempo e as circunstâncias anteriores às teorias que fundamentam o seu trabalho, além de levá-lo(a) a utilizar tal compreensão histórica para refletir sobre as conjunturas científicas atuais. Nesse sentido, a HL nos possibilita conhecer, por exemplo, as reflexões de autores que precederam Saussure (1916), os quais acreditavam ser a língua um “instrumento” de compreensão da realidade e de produção de conhecimentos. Possibilita-nos, ainda, reconhecer alguns dos aspectos norteadores do estruturalismo, do gerativismo, do funcionalismo e até mesmo da pragmática nos escritos de pensadores como Platão, Locke, Humboldt e Whitney. Essas são algumas das características que, a nosso ver, conferem à HL o status de uma abordagem que visa não somente olhar um determinado objeto de longe, mas penetrar na estrutura de uma obra, de um conceito, de um(a) autor(a) e/ou de uma época para observar o que mudou (rupturas) e o que permanece (continuidades) nesse objeto (Milani, 2010).

Sobre a natureza e escopo da Linguística Aplicada

Segundo Moita Lopes² (1996), os estudos em Linguística Aplicada (doravante LA) possuem caráter aplicado em Ciências Sociais, pois visam compreender os problemas de uso da linguagem enfrentados pelos(as) participantes do discurso no contexto social; procuram analisar a linguagem de modo processual, visto que se

² Atualmente, este autor adota uma perspectiva indisciplinar de pesquisa em Linguística Aplicada, como se pode observar em Moita Lopes (2006) e Moita Lopes (2009). No entanto, consideramos que as suas reflexões anteriores nos permitem verificar algumas das concepções de pesquisa e produção de conhecimentos em Linguística Aplicada que precederam o advento da Linguística Aplicada Crítica.

interessam por questões ligadas à interação linguística; possuem natureza interdisciplinar e mediadora, utilizando conceitos teóricos de várias disciplinas; promovem a elaboração de teorias, colaborando para o avanço dos conhecimentos sobre língua(gem); e valem-se de métodos positivistas e interpretativistas de análise, pois lidam com subsídios quantitativos e com interpretações subjetivas de pesquisadores(as) e participantes.

Ao longo de sua discussão, o autor apresenta alguns estudos que se inserem nos paradigmas da LA, entre os quais focalizamos apenas dois. No primeiro, ele denuncia o fato de que no Brasil os(as) professores(as) de inglês como língua estrangeira tendem a seguir uma abordagem integrativa de ensino, isto é, uma abordagem que, ao privilegiar a aquisição da competência comunicativa por meio da aprendizagem de aspectos culturais da língua-alvo, inferioriza ou simplesmente desconsidera a realidade sociocultural dos(as) aprendizes. Moita Lopes (1996) sugere, então, que encaremos o inglês não como uma língua melhor do que as outras, mas como um instrumento que nos possibilita interagir com diferentes povos e culturas. Como ele próprio coloca, a questão não é ignorar a língua do imperialista, mas “saber fazer uso dela em benefício do Terceiro Mundo” (p. 59). Trata-se de uma postura muito semelhante à de hooks³ (1994, p. 169), que, ao denunciar as formas como o inglês foi imposto à população negra dos Estados Unidos, advoga o uso dessa língua como forma de resistência e ressignificação da “língua do opressor”. Já no segundo trabalho, o autor problematiza as ideologias colonialistas veiculadas por professores(as) brasileiros(as) de inglês na rede pública de ensino. Entre essas ideologias, destaca-se aquela que desmerece a capacidade intelectual de alunos(as) de classes menos favorecidas. Ao criticar essa postura, a qual deriva de uma situação político-social que concebe as classes dominadas como deficitárias, Moita Lopes (1996, p. 77) conclama os(as) linguistas aplicados(as) que trabalham na área de ensino de línguas “a voltar seu foco de ação para a educação em LEs das classes subalternas”. Trata-se de uma postura que parece encontrar respaldo em reflexões atuais sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras (Leffa, 2001; Paiva, 2011), as quais, em nosso ponto de vista, convidam os/as pesquisadores/as em Linguística Aplicada a concentrar os seus esforços, entre outros, na elaboração de teorias que atendam às necessidades das comunidades menos favorecidas que frequentam o contexto de educação pública no Brasil.

Por sua vez, Weedwood (1995, p. 11-12) define a LA como uma simples ramificação da Linguística que se ocupa da “aplicação das descobertas e técnicas do

estudo científico da língua para fins práticos, especialmente a elaboração de métodos aperfeiçoados de ensino de língua”. Sobre essa questão, Costa e Geraldí (2007) sugerem duas perspectivas teóricas e aplicadas para garantir o pertencimento da LA à base epistemológica da Linguística. Em primeiro lugar, alegam que os estudos em LA são *transdisciplinares*, buscando respaldo em outras áreas do conhecimento, tais como na Sociologia, na Psicanálise, na Antropologia, na Semiótica e na Educação, que operam sob fortes influências da Linguística. Em segundo lugar, afirmam que as modalidades empíricas da LA sempre remetem à *língua* e ao *uso da língua*, estando, por assim dizer, relacionadas a duas categorias paradigmáticas da Linguística e das Ciências Humanas: *estrutura e prática*. Desse modo, os autores concluem que a grande quantidade “de recortes empíricos e de categorias de análise que são pertinentes à LA [...] remetem à tradicional divisão de *língua e fala*” (Costa e Geraldí, 2007, p. 160, grifos no original).

Para Gimenez (2007), a distinção entre Linguística e Linguística Aplicada é um tema sobre o qual vários(as) pesquisadores(as) têm procurado refletir desde 1946, quando a disciplina *Linguística Aplicada* passou a fazer parte do currículo, em nível de graduação e pós-graduação, da Universidade de Michigan. No entanto, a autora propõe uma reflexão sobre algumas reinterpretações que, ao longo dos anos, têm dado suporte às pesquisas em LA. Com base em Cavalcanti (1998 in Gimenez, 2007, p. 100), ela evidencia a preocupação da área em se afirmar também como “produtora de teorias e não um lugar apenas de aplicações de teorias, como se podia imaginar quando ainda era vista essencialmente como o ensino de línguas a partir de intravisiões da linguística”. Já no que se refere à página da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) na Internet, a autora discute alguns princípios que geralmente restringem o campo da LA à resolução de problemas que envolvem o uso da linguagem, entre os quais a aquisição de língua materna e segundas línguas, o letramento, a variação, a discriminação linguística, os conflitos entre línguas e as políticas linguísticas. Por último, Gimenez (2007, p. 102, grifos no original) faz alusão à chamada Linguística Aplicada Crítica⁴ (doravante LAC), que, diferentemente de outras abordagens, extrapola as conexões “entre contextos lingüísticos da linguagem e contextos sociais”, visando “estabelecer conexões políticas, sociais e culturais mais amplas”, o que envolve “relações entre *conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, sexualidade, classe* e os textos que são objetos de análise”. Dessa forma, vemos que as reflexões

³ Mantemos, em nosso texto, o formato requisitado pela própria autora, que assina as suas obras com letras minúsculas alegando que ela não se reduz a um nome.

⁴ Este conceito será explorado mais detalhadamente nas próximas seções.

apresentadas por Gimenez (2007), especialmente aquelas embasadas por Cavalcanti e pelos pressupostos da LAC, estabelecem um conflito com as reflexões de Weedwood (1995, p. 11-12) e de Costa e Geraldi (2007) na medida em que parecem defender uma relativa autonomia da LA no campo de estudos sobre língua(gem).

Segundo Widdowson (1984), o objetivo mais importante da LA deveria ser o estabelecimento de conceitos apropriados ou modelos de língua no domínio pedagógico, mas sem compreendê-los como derivativos de um modelo formal e técnico de descrição Linguística. Essa ideia nos leva a uma questão importante para a área: Um modelo adequado e relevante para o ensino de línguas deve partir da perspectiva do(a) analista ou do(a) usuário(a)? Tal questionamento remete à outra pergunta não menos importante: O que é útil na aplicação e o que é válido na teoria? Embora os estudos tendam a privilegiar o modelo do(a) analista, o qual tende a focalizar a língua em detrimento de seu(sua) usuário(a), o(a) linguista aplicado(a) se depara com o problema da *adequabilidade*, visto que não há como determinar o que seria mais viável para as suas teorias sobre ensino de línguas: a perspectiva do(a) analista ou a perspectiva do(a) usuário(a). Entretanto, Widdowson (1984) insiste que apenas em abordagens que procuram distinguir o lugar da Linguística e da LA, como a *Suggestopedia*, há uma real preocupação com o(a) usuário(a) da língua. Assim, conclui:

I think that it is the responsibility of applied linguists to consider the criteria for 'an educationally relevant approach to language' and to avoid the uncritical assumption that applied linguistics must necessarily be the application of linguistics. [...] It has allowed applied linguistics to avoid what I have claimed here is its central task: the pursuit of pedagogic relevance, the search for a model which will draw on and appeal to the learner's experience as a language user (Widdowson, 1984, p. 20, grifos no original).

Esse excerto nos possibilita deduzir que, ao clamar por uma *relevância pedagógica* nas pesquisas em LA, o autor defende a busca por um modelo que privilegie a experiência do(a) aprendiz como usuário(a) da língua-alvo. Em outra oportunidade, Widdowson (2000, p. 4) afirma que, se a Linguística foi tradicionalmente definida como o estudo dos sistemas abstratos idealizados fora da língua como realidade experienciada, a tarefa dos(as) linguistas aplicados(as) parecia clara: trazer a língua de volta para a realidade. Dito de outra forma, se os(as) linguistas descontextualizavam a língua da realidade, os(as) linguistas aplicados(as) deveriam recontextualizá-la de modo a reconstruir a sua realidade. Para o autor, assim como para Moita Lopes (1996), a LA é uma disciplina mediadora, visto que as suas bases epistemológicas se localizam na fronteira de várias áreas do conhecimento. Trata-se de um campo de investigação multilateral que

pretende “relacionar e reconciliar diferentes representações da realidade, inclusive aquelas advindas da Linguística, mas sem excluir a possibilidade de diálogo com outras disciplinas”⁵ (Widdowson, 2000, p. 5).

Vemos, então, que o autor não se posiciona contra o uso do conhecimento produzido por linguistas em pesquisas que se inserem no campo da LA. O que ele contesta é a necessidade compulsória desse conhecimento, como se a LA dependesse dos(as) linguistas para existir e se firmar como disciplina. Em outros termos, se a LA

is to have any occupation it must, to my mind, avoid and indeed resist, the deterministic practices of linguistics applied. Its only claim to existence as a field of enquiry must rest on its readiness to enquire critically into the relevance of linguistic theory and description to the reformulation of language problems in the practical domain. Such an enquiry has to be linguistically informed without being linguistically determined, for these problems are inextricably bound up with other conceptions of reality, embedded in different discourses which have their own legitimacy, and these we have to somehow come to terms with. The business of applied linguistics in this view is to mediate between linguistics and other discourses and identify where they might relevantly interrelate (Widdowson, 2000, p. 23).

Como se pode notar, Widdowson (2000) defende uma relativa autonomia da LA em relação à Linguística e a outras áreas do conhecimento, colocando-a na posição de uma disciplina *consumidora e produtora* de teorias. Nesse sentido, McCarthy (2001) afirma que a LA se caracteriza como uma disciplina essencialmente orientada por problemas, e não por teorias:

[Applied Linguistics] must certainly account for, and be accountable to, the contexts in which they work and the problems with which they engage. An important component of this is not to shy away from stating the beliefs, claims and attitudes that inform their position on any given applied linguistic activity, whether it be solving a language-teaching problem or proposing a socio-political language-planning solution that might have wide humanitarian implications. This is one's theoretical *stance*. The obligation to espouse any particular establishment school of thought or canonical set of beliefs, claims and postulates consistently over time and across different situations, may be referred to as theoretical *allegiance*, which Widdowson (1980:21) rightly suspects is 'essentially conformist'. Thus the question 'What school of thought do you belong to?' or 'What is your theoretical position?' will likely be misdirected if put to an applied linguist. 'What is your theoretical *stance* with regard to this problem or set of problems?' is a question we have every right to ask of our applied linguist peers (McCarthy, 2001, p. 6-7, grifos no original).

Tal concepção nos leva a perceber que o autor se posiciona contra o estabelecimento de teorias universais para a LA, visto que a base de conhecimento de um(a) linguista aplicado(a) é determinada pelas necessidades do problema investigado. A conclusão é que não há como

⁵ Todas as citações em inglês incorporadas ao texto foram traduzidas pelo autor e pela autora deste trabalho.

estabelecer um campo teórico fixo para os estudos em LA, pois uma de suas características é exatamente a flexibilidade teórica e, como aponta Moita Lopes (1996), a *interdisciplinaridade* e a *mediação* entre diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, McCarthy (2001, p. 7) afirma: “ser teórica e ser justificável são dois lados da mesma moeda. Encontrar problemas e adotar estratégias convincentes para resolvê-los é o que define a linguística aplicada como disciplina”. No que se refere ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas, o autor também enfatiza a natureza multifacetada da LA: é necessário explorar os vários níveis pelos quais determinados problemas vêm à tona. O que McCarthy (2001) parece sugerir é que a falta de uma definição monolítica para a LA e a falta de unidade teórica e de fronteiras disciplinares bem definidas se configuram como aspectos positivos desse campo de pesquisa (McCarthy, 2001).

Linguística Aplicada Crítica: uma breve contextualização

Embora o livro *Critical applied linguistics: a critical introduction*, de Alastair Pennycook, publicado em 2001, seja o marco dos estudos críticos em LA, consideramos importante mencionar que as reflexões apresentadas nessa obra derivam de reflexões anteriores, principalmente no que se refere a três trabalhos desenvolvidos pelo próprio autor⁶: um artigo publicado em 1990, um livro publicado em 1998 e um artigo publicado em 1999.

No primeiro trabalho, Pennycook (1990) denuncia o fato de que a aprendizagem de línguas está intimamente relacionada à manutenção das desigualdades sociais, impossibilitando uma reflexão mais crítica sobre o mundo em que vivemos e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de transformá-lo. O autor, então, conclama os(as) linguistas aplicados(as) a examinar a base do conhecimento que produzem, tentando avaliar as formas pelas quais o seu trabalho contribui com a manutenção das hegemonias. Tal postura implica, a nosso ver, o surgimento de uma abordagem crítica para os estudos em LA, especialmente para aqueles relacionados ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas, o qual, segundo Pennycook (1990), parece estar mais vinculado à perpetuação do *status quo* do que a qualquer noção de acesso ao poder. Portanto, se estamos preocupados(as) com as óbvias e múltiplas formas de desigualdade social, devemos começar a “assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias”, o que requer uma quebra dos “modos de investigação que sejam associativos, apolíticos e a-históricos” (Pennycook, 1990, p. 43).

Já no segundo trabalho, Pennycook (1998, p. 2) explora a complexa relação entre a língua inglesa e as ideologias coloniais, visto que “a prática do colonialismo produziu formas de pensar, dizer e agir que perduram no seio das culturas e nos discursos dos países colonizados”. Para tanto, o autor focaliza os construtos hegemônicos do colonialismo, os quais determinam, por exemplo, quem tem autoridade para falar inglês e que valores devem estar agregados à aprendizagem dessa língua no mundo. Além disso, problematiza o lugar do inglês na China, na Índia, na Austrália e em outros países onde essa “marvellous tongue” é ensinada como primeira língua, como segunda língua ou como língua estrangeira. Outra questão levantada por Pennycook (1998) diz respeito à natureza do discurso: um modo de organização do conhecimento que define e limita nossas formas de compreensão da realidade. O autor assume que “não há realidade fora dos discursos que constroem as nossas realidades, mas apenas a possibilidade de analisar criticamente os verdadeiros efeitos desses discursos” (Pennycook, 1998, p. 164). Nesse sentido, ao se referir ao inglês como uma “marvellous tongue”, entendemos que Pennycook (1998) está tentando chamar a nossa atenção para a necessidade de problematizar a visão idealizada (“marvellous”) que muitas vezes recai sobre tal língua, visão essa que tende a camuflar os discursos coloniais que perpassam as práticas de ensino de língua inglesa mundo afora. Veja-se, por exemplo, o seguinte excerto, que sintetiza as problematizações do autor:

We need alternative representations, alternative stories, alternative possibilities, and these need to be in our classes, our English classes, our linguistics and applied linguistics classes, our ESL classes, our teaching materials. We need to work in and against English to find cultural alternatives to the cultural constructs of colonialism; we desperately need something different. But unless we can work alongside each other both to dislodge the discourses of colonialism from English and to generate counter-discourses through English, colonialism will continue to repeat itself, in Australia, in English classes, in many contexts around the world. (Pennycook, 1998, p. 217-218)

Além de ilustrar o que acreditamos ser a proposta do autor no livro em destaque, este excerto nos permite observar que, além de desarticular os discursos coloniais impregnados no ensino da língua inglesa, Pennycook (1998) sugere o uso do inglês como forma de se articular contra-discursos, o que, em nosso ponto de vista, significa utilizar a “língua do opressor” (hooks, 1994, p. 169) em nosso próprio benefício, isto é, para fazer valer a nossa voz, o nosso corpo e as nossas identidades, bem como para buscar melhorias para o nosso contexto social. Poderíamos, enfim, dizer que o autor nos convida não a

⁶ Temos consciência de que Alastair Pennycook se baseou nas teorizações de vários/as autores/as para elaborar o seu conceito. No entanto, levando em conta o nosso principal objetivo neste texto, optamos por explorar apenas três de suas próprias reflexões teóricas que precederam o advento da Linguística Aplicada Crítica. Acreditamos que essas reflexões nos possibilitam observar como tal conceito foi gradativamente construído no decorrer da década de 1990.

rejeitar o inglês, como pode parecer em princípio, mas a questionar os discursos atrelados às suas origens, de modo que possamos, do lugar (social e discursivo) onde estamos, *speak and write back* como forma de resistência à imposição do inglês no cenário global.

Por fim, no terceiro trabalho mencionado, Pennycook (1999) dá continuidade a essas reflexões, principalmente àquelas apresentadas no artigo de 1990. Em princípio, ele nos instiga a refletir sobre as características de uma abordagem crítica no ensino de inglês: Afinal, o que caracteriza um trabalho crítico em LA? Para o autor, um trabalho crítico procura “explorar as múltiplas formas através das quais o poder opera na vida social” (Pennycook, 1999, p. 331). Compreendemos que essa definição aponta para o fato de que, no contexto de ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua, o trabalho crítico se caracteriza como uma atividade que tenta relacionar o ensino de inglês com questões sociais e políticas mais amplas. Todavia, o próprio autor adverte: não basta tentar promover essa relação; é necessário focalizar questões de poder, acesso, desigualdade e resistência. Em outros termos, é necessário *politizar* o ensino de língua inglesa, o que não significa simplesmente adotar uma postura de esquerda, mas questionar as implicações éticas e políticas do nosso trabalho como professores(as) de inglês nos contextos micro e macro onde atuamos.

Esses trabalhos são importantes na medida em que nos permitem compreender as raízes da LAC, que, como já mencionado, se consolida como campo de pesquisa em 2001, com a publicação do livro *Critical applied linguistics: a critical introduction*. No entanto, como pudemos observar, a década de 1990 foi um período de extrema importância no amadurecimento das reflexões que mais tarde definiriam os princípios teóricos da LAC. Além disso, trata-se de um período em que as teorias pós-modernas (Hall, 1992) e pós-coloniais (Bhabha, 1994) se firmaram no campo científico, desencadeando uma reelaboração das questões ligadas à língua(gem), ao corpo, às identidades e à justiça social. Já não bastava, portanto, associar os princípios da LA ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas/inglês, bem como associá-los à resolução de problemas de uso da língua(gem): era preciso observar como esses princípios se articulam com os anseios de um mundo cada vez mais globalizado e multicultural. É como se não fizesse mais sentido teorizar sobre a aquisição de uma segunda língua fora do contexto social em que ela ocorre, desconsiderando a voz, o corpo e as identidades dos sujeitos envolvidos, bem como o seu papel na desconstrução dos discursos hegemônicos do colonialismo e da modernidade.

Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica

Nesta seção, apresentamos algumas rupturas e continuidades teóricas da LAC. Para tanto, propomos uma descrição e análise dos capítulos em que Pennycook (2001) explora questões conceituais da LAC. Essas questões estão divididas em cinco tipos de política: a *política do conhecimento*; a *política da língua*; a *política do texto*; a *política da pedagogia*; e a *política da diferença*.

A política do conhecimento

Segundo Pennycook (2001), há quatro posturas e/ou maneiras de se caracterizar a relação entre língua, conhecimento e política nos estudos em LA: o *ostracismo liberal*, a *autonomia anarquista*, o *modernismo emancipatório* e a *prática problematizadora*.

O *ostracismo liberal* defende a adoção de políticas liberais ou conservadoras, mas não procura observar conexões entre essas políticas e o conhecimento produzido em LA: “entende essa produção de conhecimento como um domínio autônomo desconectado de questões políticas mais amplas” (Pennycook, 2001, p. 29). Por sua vez, a *autonomia anarquista*, comumente associada ao trabalho de Noam Chomsky, combina uma política de esquerda mais radical com uma visão de que os estudos linguísticos não têm nada a ver com essa política: “a separação do estudo da língua de questões políticas lembra o estruturalismo liberal [...] e, uma vez mais, desconecta o político do teórico” (p. 35). Já o *modernismo emancipatório*, embora pretenda relacionar os estudos linguísticos a uma política de esquerda, falha em acreditar que a consciência pode levar à emancipação: “esse tipo de modernidade emancipatória sugere que há de fato um estado iluminado, uma situação de fala ideal que existe fora das relações de poder” (p. 40-41).

O autor aposta na visão de LAC como *prática problematizadora*, que, ao se basear em perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais⁷, concebe a língua como sendo inerentemente política e o poder como estando sempre relacionado a questões de *classe*, *raça*, *gênero*, *etnia*, *sexualidade* etc. Pennycook (2001, p. 44) argumenta que “precisamos ser capazes de criticar o trabalho crítico mais do que qualquer outro tipo de trabalho”, haja vista a sua condição “demasiadamente normativa e prontamente acabada em relação às suas teorizações” (p. 45). A nosso ver, tal concepção, além de conchamar um constante questionamento dos próprios domínios da LAC, requer uma visão de que todo conhecimento é político. Ademais, requer uma problematização da ideia de língua como mero reflexo da sociedade ou como ferramenta de manipulação ideológica.

⁷ Embora possam ser teoricamente articulados, *pós-estruturalismo*, *pós-modernismo* e *pós-colonialismo* são conceitos diferentes. Para uma visão mais detalhada de cada um deles, recomendamos a leitura de Weedon (1987), Hall, (2006 [1992]) e Bhabha (1998 [1994]), respectivamente.

Vemos, assim, que a ruptura mais notável da LAC no que se refere à *política do conhecimento* se sustenta na relação entre língua, conhecimento e sociedade. Se, em uma concepção mais tradicional de LA a língua é definida como uma estrutura independente de seus(as) usuários(as) e do mundo no qual eles(as) vivem, na concepção da LAC usar uma língua significa se posicionar ideológica e politicamente, além de assumir uma postura de conhecimento que reflete nossas marcas identitárias, entre as quais a *classe*, o *gênero*, a *sexualidade* etc. Trata-se, portanto, de uma concepção diferente daquela proposta por Widdowson (1984), segundo o qual a LA deveria se ocupar do estabelecimento de conceitos apropriados ou *modelos de língua* no domínio pedagógico. Na LAC, a língua não desempenha uma função de *modelo*, mas de *prática social*. Uma vez que o conhecimento se torna possível por meio da língua, tanto o conhecimento quanto a língua são definidos, então, como meios que nos possibilitam compreender e transformar as relações sociais.

Entretanto, vemos que a LAC continua a buscar uma legitimidade científica que, desde a inauguração da LA como disciplina, faz-se presente nas reflexões de vários(as) pesquisadores(as) da área (Widdowson, 1984, 2000; Weedwood, 1995; Costa e Geraldi, 2007). Em outras palavras, apesar de oferecer novos conceitos de *língua e conhecimento*, a LAC dá continuidade aos debates que visam firmar a LA como ciência, isto é, como uma área de estudos que produz conhecimentos *sobre e para* o mundo social.

A política da língua

No que se refere à *política da língua*, Pennycook (2001) alega que áreas como a Sociolinguística e as Políticas Linguísticas não constituem uma base para os estudos em LAC, pois as suas teorizações, na maioria dos casos, apresentam visões acrílicas e estáticas sobre *língua e sociedade*.

Destarte, para realizar trabalhos críticos em LA, faz-se necessário refletir sobre o conceito e as características do pós-colonialismo, um construto que deve ser visto não como uma mera progressão temporal, mas como uma proposta de reescrita do colonialismo que se dá por meio do uso das ferramentas coloniais para fins e propostas de ação pós-coloniais. Nas palavras de Pennycook (2001, p. 66), o pós-colonialismo se caracteriza como “um movimento político e cultural que procura desafiar as histórias e as ideologias coloniais, abrindo espaço para a insurgência de outros tipos de conhecimentos”. A nosso ver, esse conceito abre espaço para posturas de *resistência e apropriação*, as quais, em diálogo com as teorias pós-modernas e pós-coloniais, denotam uma negação de categorias estáticas como *etnicidade* e *pertencimento*, bem como um reconhecimento “de que uma língua utilizada como instrumento de opressão [...] pode ser voltada contra si mesma” (p. 69).

Em linhas gerais, o autor defende que a LAC desenvolva: uma teoria crítica capaz de lidar com os discursos que corroboram a manutenção das desigualdades sociais; uma concepção de língua que extrapole a descrição para sugerir mudanças; o entendimento das falhas de um modelo que procura enfatizar a relevância da apropriação; e, por último, uma visão de língua como ferramenta que produz e, ao mesmo tempo, reflete as relações sociais. Nesse sentido, concordamos que a LAC precisa de subsídios analíticos que sirvam como guias para a ação, o que requer dos(as) pesquisadores(as) não somente a elaboração de teorias em larga escala, mas também a busca por alternativas que possibilitem a mudança e a resistência. Dito de outra forma, precisamos de uma “linguística aplicada crítica posicionada, que abra espaço para uma interação mais direta entre a língua e as relações sociais, que considere a potencialidade do nosso trabalho para promover mudanças” (Pennycook, 2001, p. 73).

Com base nessas reflexões, vemos que, assim como a política do conhecimento, a *política da língua* na LAC promove uma ruptura que perpassa o conceito de *língua*, mas agora focalizando a sua capacidade de produzir ações em âmbito social. Como já mencionado, Widdowson (2000, p. 4) sugere que, se os(as) linguistas enxergavam a língua fora da realidade, os(as) linguistas aplicados(as) deveriam trazer essa língua de volta para a realidade. Todavia, percebemos que o autor não oferece qualquer indício dos discursos e práticas que constituem essa realidade, tampouco apresenta conceitos que nos permitam enxergar a língua como agente das relações sociais. Na perspectiva da LAC, a língua deixa de ser vista como mero reflexo da realidade e passa a ser compreendida como instrumento de ação, mudança e resistência: se é a língua que produz a hegemonia e reproduz os discursos coloniais, é por meio dela que se deve lutar para subverter os discursos e práticas hegemônicas do colonialismo.

No entanto, embora a LAC apresente novos conceitos de língua, permitindo-nos reavaliar o seu papel na transformação das desigualdades sociais, vemos que ela tenta justificar o seu lugar nos estudos em LA. A questão parece ser a seguinte: não basta apresentar novas propostas conceituais para o termo *língua*; é preciso estabelecer um conceito que opere diretamente na legitimação da LAC como campo de pesquisa. Em resumo, por mais que se tente olhar a língua por outro ângulo, a *definição de língua* (o que é língua?) continua sendo uma preocupação recorrente nas teorizações da LAC.

A política do texto

Conforme Pennycook (2001), a *política do texto* busca respaldo em três campos de pesquisa, os quais representam uma possibilidade de mudança para os construtos que orientam a LA: o *letramento crítico*, a *análise de discurso crítica* e a *consciência crítica sobre língua*.

Para o autor, o *letramento crítico* se configura como uma prática social que pressupõe o uso da leitura e da escrita como instrumentos de mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e emancipação política. Entretanto, não basta abrir novas dimensões ou simplesmente contextualizar as práticas de letramento: é necessário politizá-las, estabelecendo críticas a concepções que visem à transformação social. Na mesma linha de raciocínio, Pennycook (2001) nos recomenda compreender a *análise de discurso crítica* como uma área que se concentra no conteúdo dos textos, procurando desvelar os meios pelos quais as ideologias são (re)produzidas através do discurso. Nesse sentido, o objetivo da análise crítica de discurso é desnaturalizar ideologias que foram naturalizadas; “é tornar esses sistemas ideológicos transparentes e mostrar como eles estão relacionados à sociedade mais ampla” (Pennycook, 2001, p. 81). Por fim, a *consciência crítica sobre língua* é definida como uma versão mais pedagógica da análise de discurso crítica. Um de seus aspectos cruciais é o empoderamento dos(as) alunos(as), os(as) quais são levados(as) a avaliar criticamente certas convenções linguísticas/textuais que, na maioria das vezes, refletem e produzem ideologias dominantes.

Segundo Pennycook (2001), tais reflexões: sugerem uma compreensão do letramento como ato político; operam por meio de uma visão que define os textos e o processo de letramento como estando imbricados no contexto social; e concebem os textos como tendo sentido e significado somente a partir de uma determinada interpretação. Em outras palavras, trata-se de conceitos que definem as relações sociais como produzidas *na e através da* língua. Desse modo, compreendemos que uma abordagem textual, na perspectiva da LAC, requer um tipo de ação pedagógica por meio da qual os(as) alunos(as) possam “resistir e modificar os discursos que constroem as suas vidas” (Pennycook, 2001, p. 112). É preciso encorajar os(as) alunos(as) a perceber que os textos estão carregados de significados excludentes e que a sua interação com eles pode abrir espaço para a construção de novos significados no mundo social.

A nosso ver, a ruptura mais evidente na *política do texto*, assim como ocorre nas políticas do conhecimento e da língua, refere-se à definição de *língua*, que, ao ser compreendida como instrumento de ação, passa a ser uma “ferramenta” de grande importância na transformação das relações sociais. Essa primeira ruptura nos leva à outra: a abordagem crítica de textos em LAC por meio de uma concepção crítica de letramento, análise de discurso e consciência sobre língua. Se em reflexões anteriores o foco dos estudos em LA, como se pode notar em Moita Lopes (1996), Widdowson (1984, 2000) e McCarthy (2001), era o processo de aquisição de uma segunda língua, agora a aprendizagem de qualquer língua se configura como campo de pesquisa legítimo para os(as) linguistas aplicados(as), visto que o letramento escolar pressupõe o trabalho com

a leitura e a produção de textos, a saber, atividades que constroem e refletem as conjecturas de um mundo marcado por ideologias dominantes. Entretanto, faz-se necessário pontuar que a LAC continua a definir a sala de aula como o contexto de maior interesse da LA e a estabelecer maneiras mais efetivas de aprendizagem, ainda que por meio de outros conceitos e à luz de outras teorias.

A política da pedagogia

Pennycook (2001) discute a *política da pedagogia* por meio de cinco domínios: *o contexto da sala de aula*, *as questões de estrutura, agência e resistência*, *a reprodução social e cultural na educação*, *a pedagogia crítica* e *as questões de ética no pós-modernismo*.

No que se refere ao *contexto da sala de aula*, o autor alega que, embora grande parte dos trabalhos em LA compreenda a sala de aula como um ambiente neutro onde os(as) professores(as) estão interessados(as) em transmitir o seu conhecimento linguístico aos(as) alunos(as), é preciso entender que as relações sociais e ideológicas que ocorrem nesse ambiente são reflexos das relações que ocorrem na sociedade mais ampla. Trata-se de uma postura que “concebe a política e as relações de poder como estando presentes em tudo que fazemos e dizemos” (Pennycook, 2001, p. 116).

Ao focalizar *questões de estrutura, agência e resistência*, o autor apresenta um dos principais objetivos de um trabalho crítico: identificar as estruturas sociais e ideológicas que limitam as nossas possibilidades de reflexão. Isso significa dizer que tudo que fazemos, pensamos e dizemos é sempre afetado por questões mais amplas de poder social que, em certo nível, reproduzem as mesmas relações (Pennycook, 2001). Assim, o desafio que se apresenta é

to find ways to theorize human agency within structures of power and to theorize ways in which we may think, act, and behave that on the one hand acknowledge our locations within social, cultural, economic, ideological, discursive frameworks but on the other hand allow us at least some possibility of freedom of action and change (Pennycook, 2001, p. 120).

Já no que diz respeito à *reprodução social e cultural na educação*, Pennycook (2001, p. 121) denuncia o fato de que as escolas têm funcionado muito mais como ambientes reprodutores de relações sociais do que ambientes voltados à transformação social. Por esse motivo, nos recomenda refletir sobre como as escolas operam dentro de relações sociais mais amplas e como elas têm contribuído com a manutenção do *status quo*. A nosso ver, tal reflexão implica não somente o reconhecimento das práticas que ocorrem na sala de aula, mas também, e principalmente, o reconhecimento de que, na condição de professores(as), podemos fazer algo para transformar as relações de desigualdade. Essas questões, em contra-

partida, remetem à discussão sobre *pedagogia crítica*, a saber, uma abordagem que explora a marginalização e a exclusão no ambiente escolar para que os(as) alunos(as) tenham a oportunidade de desenvolver uma voz própria (Pennycook, 2001, p. 130). Todavia, mesmo buscando respaldo em teorias pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-coloniais, a pedagogia crítica corre o risco de simplesmente reiterar o discurso da modernidade ao procurar meios que possibilitem a todos/as *ter uma voz*, deixando de lado as possibilidades de *mudança social*.

Por fim, o autor discute as *questões de ética no pós-modernismo*, um conceito que nega a unidade, a totalização, os significados transcendentais e a crença na existência de um conhecimento desinteressado. Pennycook (2001, p. 137) defende que o trabalho ético em LAC não deve ser compreendido como um código de princípios morais que guiam o nosso comportamento, mas como uma forma de pensar e agir que sempre resulta de relações sociais, culturais e políticas mais amplas. Talvez a questão não seja estabelecer uma postura moral, mas “procurar novas formas de pensamento e conduta éticas”, o que requer uma visão de LA não como um conjunto de teorias normativas sobre aquisição de língua, métodos de ensino, tradução etc., mas como um “projeto que inclui as demandas éticas da educação de línguas, da mundialização do inglês, das escolhas disponíveis para a tradução, da língua no ambiente de trabalho, das complexidades do letramento” (p. 138). Nesses termos, o trabalho crítico permite observar “como ações micro podem exercer forças macro e como, dentro dessas forças macro da sociedade, nós ainda temos a chance de mudar, resistir e agir com certo grau de autonomia” (p. 139).

Com base nessas reflexões, vemos que as políticas do conhecimento, da língua e do texto se fundem nas rupturas da *política da pedagogia*, as quais nos convidam a perceber o conhecimento, a língua e os textos como instrumentos políticos e performativos destinados à transformação social. Se, como afirma Widdowson (1984), a LA deveria buscar abordagens pedagogicamente relevantes para a aprendizagem de línguas, a LAC extrapola o contexto da sala de aula, das regras gramaticais e do desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas ao enxergar os(as) alunos(as) e os(as) professores(as) de línguas como sujeitos corporificados e a sala de aula como um ambiente no qual as relações sociais são constantemente reproduzidas e modificadas. Em outras palavras, se antes a busca por uma *relevância pedagógica* fazia alusão, quase que essencialmente, à adoção de regras pré-concebidas e ao processo de aquisição da língua-alvo em si, sob a ótica da LAC a experiência dos(as) aprendizes deve se somar ao poder que a língua e a educação exercem na (re)construção das práticas sociais. Dessa forma, compreendemos que Pennycook (2001) defende uma virada política e performativa no ensino de línguas, embora pareça continuar buscando

alternativas que deem legitimidade ao processo de aprendizagem de línguas, ao trabalho dos(as) professores(as) de línguas e às reflexões e conhecimentos produzidos pelos(as) pesquisadores(as) em LA.

A política da diferença

Segundo Pennycook (2001, p. 142), muitos trabalhos em LA têm aversão ao engajamento com as diferenças, postura essa que parece decorrer das abordagens positivistas de pesquisa que, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, tentam simplesmente quantificar a experiência de aprendizagem dos(as) alunos(as). Como resultado, os estudos sobre aquisição de segunda língua “tem ignorado o contexto de aprendizagem, enxergando os ambientes de aprendizagem e os(as) próprios(as) aprendizes como *variáveis* que precisam ser controladas” (Pennycook, 2001, p. 143, grifo no original).

Ao defender que as identidades são construídas *na e através da* língua, o autor alega que a aprendizagem de uma determinada língua está diretamente ligada à formação das identidades, as quais são constantemente produzidas de acordo com as posições que as pessoas ocupam no discurso. Desse modo, “a questão da possibilidade, das formas possíveis que podemos criar, reconhecer ou nos opor torna-se crucial se vista sob a ótica dos(as) alunos(as), professores(as) ou pesquisadores(as)” (Pennycook, 2001, p. 150). Tal compreensão requer, em nosso ponto de vista, uma postura política dos(as) professores(as) de línguas e/ou pesquisadores(as) em LAC, os(as) quais terão de reconhecer como a vida social, a aprendizagem de línguas e as questões de *gênero, classe, etnia, raça, idade, conhecimento, sexualidade* etc., se interseccionam dentro e fora da sala de aula.

Como sugere Pennycook (2001), ao concebermos a identidade como algo performado *na e através da* língua, nos afastamos das visões essencialistas de identidade propagadas pela grande maioria dos trabalhos em LA, visto que essas visões, que operam contra qualquer possibilidade de engajamento com as diferenças, tendem a trabalhar contra as metas progressistas da LAC. Uma vez que as diferenças estão circunscritas em nossos corpos, a LAC procura trazer o corpo para o centro das teorizações sobre língua(gem) e educação, considerando, por conseguinte, todos os aspectos corporificados da vida, entre os quais a *raça, o gênero, a sexualidade, a deficiência* etc. Nessa perspectiva, o corpo reaparece não como um significante estático da identidade, “mas como uma superfície na qual as identidades estão inscritas, como um lugar onde as nossas subjetividades são geradas e corporificadas” (Pennycook, 2001, p. 163).

Assim como o autor, entendemos que essa postura implica uma refocalização do trabalho crítico transformador, o qual não pode mais ser definido com base em uma discussão racional ou em uma suposta consciência crítica

sobre as relações sociais: é preciso reconhecer que as narrativas e a memória operam nas práticas pedagógicas e na pesquisa não somente como possibilidades de se contar histórias ou compartilhar experiências, mas como instrumentos que permitem observar como os nossos corpos e desejos foram/são construídos. Para ilustrar essa reflexão, Pennycook (2001) conta que há alguns anos, enquanto ministrava um curso de LAC em Melbourne, ele e seus(as) alunos(as) tiveram que interromper a discussão sobre análise crítica de discurso, políticas linguísticas e diferentes tipos de pedagogias feministas para contar as suas histórias de vida e, assim, observar como essas histórias influenciavam a sua criticidade. O autor, então, conclui que, na medida em que nos engajamos criticamente, poeticamente, historicamente, hermenêuticamente e narrativamente, precisamos encontrar caminhos “para nos engajar com vidas, corpos e desejos. E é por isso que a linguística aplicada crítica se configura mais como uma maneira de pensar e ser do que como uma série de temas que devem ser discutidos” (Pennycook, 2001, p. 163).

Tais reflexões nos levam a identificar três rupturas na *política da diferença* em LAC: o *engajamento com as diferenças*, a *emergência do corpo* e a *tomada de uma postura transdisciplinar*. No que se refere à primeira ruptura, como alega Pennycook (2001, p. 142), os estudos em LA parecem nunca ter se preocupado em trazer questões de alteridade para a sala de aula de línguas. Se nos ativermos às reflexões de Widdowson (1984, 2000) e McCarthy (2001), veremos que seus principais objetivos são: encontrar meios efetivos para a aprendizagem de línguas e destacar as particularidades da LA como campo de investigação científica. Já na perspectiva da LAC, uma vez que as identidades de *gênero*, *raça*, *classe*, *sexualidade*, entre outras, são performadas *na e através da língua*, a aprendizagem de línguas deve adotar uma postura crítica no sentido de considerar essas diferenças no contexto da sala de aula. Tal postura requer uma compreensão do corpo como um lugar onde essas identidades/diferenças estão inscritas/marcadas. Vemos, então, que, embora haja, como no caso de Widdowson (1984), uma preocupação em privilegiar a perspectiva do(a) usuário(a) na elaboração de métodos de ensino de línguas, a imagem desse(a) usuário(a) tende a ser descorporificada, vista fora de um contexto socio-histórico e alheia a qualquer tipo de marcação identitária. Em contrapartida, essas são características essenciais aos estudos em LAC, visto que apontam para uma politização da língua, da educação e do próprio ensino de línguas.

Por fim, no que tange à tomada de uma postura transdisciplinar em LAC, Pennycook (2001) afirma que não basta dialogar com outras áreas do conhecimento: é necessário adotar uma postura que compreenda a LAC com um campo de investigação híbrido, isto é, que busca respaldo não somente em áreas afins, como a Educação e a Psicologia, mas também em estudos pós-coloniais,

feministas, antirracistas e queer, os quais possibilitam uma visão mais ampla e crítica das relações sociais. Assim, a única continuidade que parece marcar a *política da diferença* em LAC é a discussão referente aos interesses e domínios da LA, o que acaba retomando discussões anteriores acerca dos objetivos e das bases epistemológicas desse campo de pesquisa. Afinal, o que interessa à LA? Quais campos do saber constituem a LA e para quais campos do saber a LA está voltada? Qual/Quais o/s foco/s do trabalho em LA? Para quem servem os conhecimentos produzidos pela LA? Essas são algumas questões que, em nosso ponto de vista, continuam fazendo parte das reflexões teóricas construídas pela LAC no que tange à *política da diferença*.

Apontamentos e articulações finais

As descrições e análises apresentadas no decorrer do texto mostram que as teorizações da LAC ampliaram o debate sobre o papel da LA na sociedade. Além disso, mostram que essas teorizações refletem a insatisfação de Pennycook (2001) em relação aos interesses e domínios da LA como área de pesquisa. Tais observações corroboram um dos principais objetivos do trabalho historiográfico: verificar, compreender e explicar as transformações que aconteceram durante o período investigado (Godoy, 2009, p. 186). Nesse sentido, considerando a repercussão das teorias pós-modernas e dos estudos pós-coloniais na década de 1990, bem como as discussões apolíticas acerca da natureza e escopo da LA, Pennycook (2001) sugere alguns questionamentos: Como é possível realizar trabalhos mais críticos em LA? Como a língua, o conhecimento e o poder se articulam nos domínios da LAC?

Por meio de uma atividade de seleção, ordenação e interpretação da obra analisada (Altman, 1998), vimos que os princípios norteadores da LAC abarcam cinco tipos de política. Todavia, é interessante notar que, embora cada um desses tipos de política apresente as suas particularidades em termos de ruptura e continuidade teórica, todos apontam para uma grande ruptura e uma grande continuidade, a saber, a politização da LA e o aprofundamento das discussões acerca da legitimidade e relevância dos estudos em LA, respectivamente.

Atendo-nos à grande ruptura, poderíamos questionar: Como detectar ou mesmo explicar essa politização? Inicialmente, tal ruptura pode ser observada na própria sugestão de Pennycook (2001), que é estabelecer, por exemplo, uma “política” do conhecimento, e não uma “análise” do conhecimento. Percebe-se, dessa forma, que a politização da LA parte da nomeação de seus campos de estudo: o conhecimento, a língua, o texto, a pedagogia e as diferenças. Além disso, uma concepção política de LA requer uma postura indisciplinar e contra-hegemônica dos(as) pesquisadores(as): é preciso entender que tudo que fazemos, pensamos e dizemos como professores(as)

e/ou pesquisadores(as) reflete e produz ideologias que podem tanto manter quanto ressignificar os discursos que promovem desigualdade e dependência no mundo social.

Por sua vez, atendo-nos à grande continuidade, poderíamos indagar: Como as discussões acerca da legitimidade e relevância dos estudos em LA se articulam com as propostas da LAC? Embora haja uma nítida diferenciação entre as questões exploradas por Widdowson (1984, 2000) e McCarthy (2001), e aquelas apresentadas por Pennycook (2001), é também nítido que essa diferenciação emerge das inúmeras tentativas de legitimação e reconhecimento da importância da LAC no campo científico. De tal modo, por mais que haja um certo rompimento com visões mais tradicionais de LA, o autor continua tentando provar que vale a pena desenvolver estudos em LA, uma área que, vista sob uma ótica pós-estruturalista, pós-moderna e pós-colonial (Pennycook, 2001), possibilita não somente a aquisição de uma determinada língua ou de certas habilidades, mas o desvelamento e a problematização dos discursos e práticas hegemônicas que operam na construção dos sujeitos e da realidade social.

No entanto, compreender a LAC como uma versão politizada e socialmente comprometida da LA requer um engajamento com as diferenças em uma perspectiva transgressiva e pluriépistemológica: é necessário romper com os campos disciplinares que nos separam de outras áreas do conhecimento, tais como o feminismo e a teoria queer, e das lutas por justiça social (Pennycook, 2006). Nessa perspectiva, entendemos que politizar a LA significa conceber os nossos corpos e as nossas práticas como estando circunscritas em uma realidade cujos valores são (re) produzidos *na e através da* língua. Além disso, significa entender que o *fazer pesquisa em LA* é um ato de escolhas (teóricas, práticas, políticas etc) que envolve uma reflexão sobre o que se pretende com a pesquisa, bem como sobre os deveres éticos e políticos do(a) pesquisador(a). Afinal, como aponta Cook (2003, p. 76, grifo no original), a LAC “se torna intrinsecamente ‘crítica’ no sentido de ser politicamente comprometida e desafiadora”.

Esse compromisso político da LA, que, a nosso ver, está diretamente relacionado às teorizações da LAC, pode ser observado, entre outros, nos trabalhos de Moita Lopes (2002), que analisa a construção linguístico-discursiva das identidades de *raça, gênero e sexualidade* em sala de aula; de Fabrício (2004), que problematiza a ideia de *identidades generificadas* produzida por textos midiáticos escritos; de Ferreira (2006), que defende uma abordagem de ensino de línguas que propicie a reflexão crítica sobre os temas *raça e racismo*; de Almeida Silva (2009), que mostra como as percepções e práticas de duas professoras de inglês negras estão intimamente relacionadas aos seus corpos e às suas experiências de vida como mulheres negras no Brasil; de Rodrigues-Júnior (2010), que focaliza como personagens gays e suas realidades/experiências são representadas no discurso literário;

de Urzêda-Freitas e Pessoa (2012), que refletem sobre como as categorias identitárias *gênero e sexualidade* aparecem nas reflexões pedagógicas de professores/as de línguas estrangeiras em contato com teorias críticas diversas; de Osterman e Meneghel (2012), que mostram como os estudos de fala-em-interação podem contribuir para humanizar os atendimentos à saúde, tendo como referência questões de gênero e poder; e de Pessoa e Urzêda-Freitas (2012, no prelo), que problematizam a experiência de um professor de inglês com o ensino crítico de línguas, uma abordagem que tem por objetivo relacionar o ensino de línguas a questões mais amplas de poder, acesso, desigualdade e resistência.

Apesar de se apoiarem em perspectivas teóricas distintas e de terem objetivos também diversificados, esses estudos se aproximam na medida em que apontam para a natureza política e performativa da língua(gem), bem como para a necessidade de se politizar as pesquisas que buscam investigar o uso da língua(gem) no mundo social. Além disso, vemos que esses estudos, ao problematizarem questões de *raça, gênero e sexualidade*, analisando como essas categorias são construídas e operam em diferentes espaços via língua(gem) e discurso, voltam-se diretamente para o *corpo*, aqui entendido como “uma superfície na qual as identidades [e diferenças] estão inscritas” (Pennycook, 2001, p. 163). A nosso ver, tal percepção mostra que a LAC modificou a forma como alguns/algumas pesquisadores/as brasileiros/as encaram a produção de conhecimentos em LA, abrindo espaço para um maior engajamento ético e político com questões de poder, identidade, diferença e justiça social. Nessa perspectiva, poderíamos dizer que os estudos mencionados atendem as demandas do que o próprio Pennycook (2006, p. 77) chamou de “viradas linguística, somática e performativa”, as quais, grosso modo, nos convidam a refletir sobre o papel do discurso na constituição do sujeito e da realidade que o cerca, bem como sobre a importância de fazermos uso da reflexividade na produção de conhecimentos. Ao que nos parece, o impacto da LAC no campo da LA tem levado muitos/as linguistas aplicados/as a se verem como *ativistas políticos/as*, haja vista a sua preocupação não apenas em descrever a realidade, mas em “pesquisar problemas sobre os quais os estudos possam trazer mudanças para a realidade”, propondo “saídas para problemas de linguagem no mundo real e [mudando] as circunstâncias de desigualdade” (Damianovic, 2005, p. 193). No entanto, apesar de essas novas formas de produção de conhecimentos em LA nos darem uma sensação muito forte de ruptura, concordamos com Fabrício (2006, p. 49) quando ela diz que precisamos ter consciência de que “toda idéia de reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistências e descontinuidades”, dando lugar a “um território multifacetado no qual convivem múltiplas vozes”. De certo modo, as nossas descrições e análises corroboram essa ideia.

Por último, consideramos importante ressaltar que esses apontamentos e articulações advêm da relação que procuramos estabelecer com a noção de ruptura e continuidade da HL (Milani, 2010) e, ainda que em um nível mais tímido, com dois dos princípios historiográficos sugeridos por Koerner (1989), Bastos e Palma (2004) e Godoy (2009): a *contextualização*, que nos permitiu identificar algumas das reflexões que precederam o advento da LAC no campo da LA; e a *adequação*, que nos permitiu buscar reflexões contemporâneas para atualizar as descrições e análises apresentadas. Ademais, ao buscar respaldo em princípios da abordagem historiográfica, bem como nos pressupostos teóricos da obra analisada, acabamos percebendo que a LAC e a HL convergem na definição de *língua como prática social*: “o próprio fundamento de tudo o que é social, já que o [ser humano] se define em referência a outros [seres humanos], isto é, no estabelecimento de relações num mundo de vinculações” (Nascimento, 2005, p. 5). Esse talvez seja um dos achados mais importantes do nosso trabalho.

Referências

- ALMEIDA SILVA, P. 2009. *Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula: uma pesquisa com duas professoras de inglês negras*. Goiânia, GO. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, 162 p.
- ALTMAN, M.C.F.S. 1998. *Pesquisa Lingüística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo, Humanitas, 317 p.
- BASTOS, N.B.; PALMA, D.V. 2004. *História Entrelaçada: a construção de gramáticas e o Ensino de Língua Portuguesa do Século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro, Lucerna, 160 p.
- BHABHA, H.K. 1998 [1994]. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 395 p.
- BROWN, G. 2000. Changing views of language in Applied Linguistics. In: H. TRAPPE-LOMAX (ed.), *Change and continuity in Applied Linguistics*. Great Britain, Run Press Ltd, p. 1-14.
- COOK, G. 2003. *Applied linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 144 p.
- CORDER, S.P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middx., Penguin, 392 p.
- COSTA, A.; GERALDI, J. W. 2007. O paradoxo aplicado. *Signótica*, 19(3):157-175.
- DAMIANOVIC, M.C. 2005. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, 8(2):181-196.
- DAVIS, A.L. 1948. Editorial. *Language Learning*, 1(1):1-2. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1948.tb01359.x>
- FABRICIO, B.F. 2004. Mulheres emocionalmente descontroladas: identidades genericadas na mídia contemporânea. *D.E.L.T.A.*, 20(2):235-263.
- FERREIRA, A.J. 2006. *Formação de professores: raça/etnia*. Cascavel, Coluna do Saber, 146 p.
- GIMENEZ, T. 2007. A relevância social dos estudos da linguagem. In: D.A. CORREA, (ed.), *A relevância social da lingüística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 94-109.
- GODOY, E.V. 2009. Historiografia lingüística: um percurso histórico lingüístico. *Revista Múltiplas Leituras*, 2(2):177-188.
- HALL, S. 2006 [1992]. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 102 p.
- HOOKS, b. 1994. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York, Routledge, 216 p.
- JAKOBOVITS, L.; GORDON, B. 1974. *The context of foreign language teaching*. Rowley, Newbury House Publishers, 286 p.
- KOERNER, K. 1989. *Practicing Linguistic Historiography: Select Essays*. Amsterdam e Philadelphia, John Benjamins, 457 p.
- LADO, R. 1964. *Language teaching: a scientific approach*. New York, McGraw-Hill, 239 p.
- LEFFA, V.J. 2011. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: D.C. LIMA (ed.), *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 15-31.
- McCARTHY, M. 2001. *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 175 p.
- MILANI, S.E. 1995. *As idéias lingüísticas de Wilhelm Von Humboldt*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 179 p.
- MILANI, S.E. 2000. *Humboldt, Whitney e Saussure: romantismo e cientificismo-simbolismo na história da Lingüística*. São Paulo, SP. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 166 p.
- MILANI, S. 2010. *Continuidade conceitual e ruptura metodológica*. Disponível em: http://www.letras.ufg.br/imago/?menu_id=1236617364&pos=esq&site_id=155. Acesso em: 20/02/2011.
- MOITA LOPES, L.P. 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, 192 p.
- MOITA LOPES, L.P. 2002. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, Mercado de Letras, 232 p.
- MOITA LOPES, L.P. 2006. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: L.P. MOITA LOPES (ed.), *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 85-107.
- MOITA LOPES, L.P. 2009. Da aplicação de lingüística à Lingüística Aplicada Indisciplinar. In: R.C. PEREIRA; P. ROCA (eds.), *Lingüística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Contexto, p. 11-24.
- NASCIMENTO, J.V. 2005. *Concepção e princípios da historiografia lingüística*. Disponível em: http://www.unigran.br/revistas/interletras/ed_antiores/n2/inter_estudos/concepcao.html. Acesso em: 20/02/2011.
- OSTERMANN, A.C.; MENEGHEL, S.N. 2012. Humanização, gênero e poder nos atendimentos à saúde: possibilidades que se apresentam a partir dos estudos de fala-em-interação. In: A.C. OSTERMANN; S.N. MENEGHEL (ed.) *Humanização. Gênero. Poder: contribuições dos estudos de fala-em-interação para a atenção à saúde*. Rio de Janeiro e Campinas, Editora Fiocruz e Editora Mercado de Letras, p. 11-32.
- PAIVA, V.L.M. O. 2011. Ilusão, aquisição ou participação. In: D.C. LIMA (ed.), *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 33-46.
- PENNYCOOK, A. 1998 [1990]. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: I. SIGNORINI; M.C. CALVALCANTI (eds.), *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, Mercado de Letras, p. 23-49.
- PENNYCOOK, A. 1998. *English and the discourses of colonialism*. Londres, Routledge, 256 p.
- PENNYCOOK, A. 1999. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(3):329-348. <http://dx.doi.org/10.2307/3587668>
- PENNYCOOK, A. 2001. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 224 p.
- PENNYCOOK, A. 2006. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: L.P. MOITA LOPES (ed.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p. 67-84.
- PESSOA, R.R.; URZÉDA-FREITAS, M.T. 2012. Challenges in critical English teaching. *TESOL Quarterly* [no prelo]. <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.46>
- RAMPTON, B. 2000. Continuity and change in views of society in Applied Linguistics. In: H. TRAPPE-LOMAX (ed.), *Change and continuity in Applied Linguistics*. Great Britain, Run Press Ltd, p. 97-113.
- ROCHA, S.M. 2008. Marc Bloch, Lucien Febvre e a historiografia alemã do séc. XIX. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA, Ouro Preto, 2008. *Anais...* Ouro Preto, 2:1-8. Disponível em: <http://www.seminariodehistoria.ufop.br/seminariodehistoria2008/t/sabri.pdf>. Acesso em: 20/02/2011.

- RODRIGUES-JUNIOR, A.S. 2010. Representação gay em corpus literário paralelo. *RBLA*, **10**(3):603-624.
- SAUSSURE, F. 2006 [1916]. *Curso de lingüística geral*. 27ª ed., São Paulo, Cultrix, 280 p.
- URZÊDA FREITAS, M.T.; PESSOA, R.R. 2012. Gênero, sexualidade e ensino crítico de línguas estrangeiras: intersecções com a formação de professores/as. In: A.J. FERREIRA (ed.) *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, Pontes Editores, p. 145-165.
- WEEDON, C. 1987. *Feminist Practice & Poststructuralist Theory*. Cambridge, Blackwell Publishers, 187 p.
- WEEDWOOD, B. 2002 [1995]. *História concisa da lingüística*. São Paulo, Parábola Editorial, 165 p.
- WIDDOWSON, H.G. 1986 [1984]. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 272 p.
- WIDDOWSON, H.G. 2000. On the limitations of Linguistics Applied. *Applied Linguistics*, **21**(1):3-25.
<http://dx.doi.org/10.1093/applin/21.1.3>

Submissão: 19/03/2012
Aceite: 14/08/2012

Marco Túlio de Urzêda Freitas

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Letras, 131, Campus II
74001-970, Goiânia, GO, Brasil

Rosane Rocha Pessoa

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Letras, 131, Campus II
74001-970, Goiânia, GO, Brasil