

DESESTABILIZANDO IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM UMA SALA DE AULA DE INGLÊS¹

DESTABILIZING LANGUAGE IDEOLOGIES IN AN ENGLISH
LANGUAGE CLASSROOM

DESESTABILIZANDO IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EN UN SALA DE
CLASE DE LENGUA INGLESA

Fernanda Caiado da Costa FERREIRA^{*}
Rosane Rocha PESSOA^{**}

Resumo: Neste artigo, problematizamos as percepções de cinco alunas e dois alunos acerca das discussões sobre língua, ocorridas em uma sala de aula de Prática Oral 2 de Inglês, de um curso de licenciatura em Letras: Inglês, no segundo semestre de 2016. As discussões foram realizadas em inglês por meio de textos ensaísticos e literários sobre o tema. O material empírico aqui apresentado, gerado por meio de entrevista, evidencia que as discussões foram relevantes no processo de desinvenção de ideologias linguísticas, tendo as/os licenciandas/os sublinhado a ampliação de seu conceito de língua ao relacionarem-na a contexto, poder e sociedade. Dessa forma, as discussões tiveram desdobramentos em sua formação como professoras/es ao promover reflexões acerca do papel da língua na construção de realidades desiguais e subalternas. As reflexões aqui feitas se fundamentam em teorizações críticas e decoloniais, que evidenciam que todo conhecimento é imbricado em relações de poder que precisam ser compreendidas.

Palavras-Chave: Ensino de língua inglesa; Formação docente; Ideologias linguísticas; Língua.

Abstract: In this article, we problematize the perceptions of five female and two male students about discussions on language that took place in an English Oral Practice 2 classroom of an undergraduate English teacher education course (*Letras: Inglês*) in the second half of 2016. The discussions were held in English by means of essays and literary texts about the topic. The empirical material presented here, generated by

¹ Agradecemos à CAPES pela bolsa concedida à primeira autora, que possibilitou a realização da pesquisa de mestrado de que este estudo é um recorte, e à Profa. Dra. Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado por fazer a revisão do resumo em espanhol.

^{*} Mestre em Letras e Linguística, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Goiânia. Contato: fernandacferreira@gmail.com.

^{**} Professora associada de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da UFG, Regional Goiânia, e doutora em Linguística Aplicada pela UFMG. Contato: pessoarosane@gmail.com.

means of interview, evidences that the discussions were relevant in the process of language ideologies disinvention, and the students emphasized the expansion of their concept of language by relating it to context, power and society. Thus, the discussions echoed in their education as teachers by promoting reflections on the role of language in the construction of unequal and subaltern realities. The reflections made here are based on critical and decolonial theorizations, which show that all knowledge is imbricated in relations of power that need to be understood.

Keywords: English language teaching; Teacher education; Language ideologies; Language.

Resumen: En este artículo, problematizamos las percepciones de cinco alumnas y dos alumnos acerca de las discusiones sobre lengua, ocurridas en una sala de clase de Práctica Oral 2 de Inglés, de un curso de profesorado en Letras: Inglés, en el segundo semestre de 2016. Las discusiones se realizaron en inglés por medio de textos ensayísticos y literarios sobre el tema. El material empírico aquí presentado, generado por medio de entrevista, evidencia que las discusiones fueron relevantes en el proceso de desinvencción de ideologías lingüísticas, teniendo las/os graduandas/os subrayado la ampliación de su concepto de lengua al relacionarla a contexto, poder y sociedad. De esa forma, las discusiones tuvieron desdoblamientos en su formación como profesoras/es al promover reflexiones acerca del papel de la lengua en la construcción de realidades desiguales y subalternas. Las reflexiones aquí hechas se fundamentan en teorizaciones críticas y decoloniales, que evidencian que todo conocimiento es imbricado en relaciones de poder que necesitan ser comprendidas.

Palabras clave: Enseñanza de inglés; Formación docente; Ideologías lingüísticas; Lengua.

Introdução

A língua, tal como ensinada em diversos contextos educacionais, ou seja, como objeto autônomo e com vida própria, é desconectada das relações de poder que a permeiam, e seu ensino funciona como promotor da manutenção das diferenças entre povos e indivíduos. Com efeito, tradicionalmente, professoras/es de línguas estrangeiras tendem a ignorar aspectos ideológicos e políticos de suas práticas discursivas e educacionais (KUMARAVADIVELU, 2012; PENNYCOOK, 2001; PESSOA, 2013). Acreditamos poder afirmar que, na educação linguística, tem prevalecido o foco na forma desde a criação dos métodos de ensino de língua, e, dessa forma, as relações hierárquicas estabelecidas pela língua têm sido naturalizadas e tidas como verdades inquestionáveis.

Compreendemos, tal como evidenciado por estudos afiliados à perspectiva crítica, que o ensino de línguas deve problematizar práticas sociais hegemônicas e produzir um conhecimento linguístico que compreenda o caráter social da linguagem. Diante disso, faz-se necessário, de acordo com autoras/es como Freire (2004), Pennycook (1989; 2001), Pessoa (2013; 2016), Menezes de Souza (2011) entre outras/os, considerar os interesses a que servem os conhecimentos que produzimos por meio de uma contínua autorreflexão. Consideramos que, como professoras/es de línguas, devemos ponderar sobre nossas ações, já que elas podem funcionar como reprodutoras ou contestadoras de discursos hegemônicos.

Da mesma maneira, o próprio conceito de língua deve ser problematizado, já que autoras/es contemporâneas/os, pautadas/os pelo pensamento decolonial, têm confrontado, com argumentos contundentes, a associação entre língua e território (IRVINE; GAL, 2000; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MIGNOLO, 2003, 2005) e, por conseguinte, defendido que as línguas, antes de serem realidades descobertas, são realidades inventadas, e as metalinguagens utilizadas nessas invenções são parte central do funcionamento da linguagem em uso. Dessa maneira, o próprio entendimento de língua deve ser debatido para que, assim, seu estudo seja compreendido como lugar de reconstrução de saberes.

É esse entendimento de língua como lugar de reconstrução que orienta a configuração desta pesquisa, já que coaduna com o nosso próprio processo de formação docente, permeado de ressignificações quanto ao conceito de língua e realidade. Tal compreensão nos leva a perceber que todo conhecimento é político e que nossas escolhas no que se refere às práticas e aos currículos implementados em sala de aula refletem ideologias que irão reverberar na construção de saberes das/os discentes. Assim, o cerne da problemática motivadora desta pesquisa foi refletir a respeito das percepções de cinco alunas e dois alunos acerca das discussões sobre língua ocorridas em uma sala de aula de Prática Oral 2 de Inglês, de um curso de licenciatura em Letras: Inglês, no segundo semestre de 2016.

Para tanto, realizamos um pesquisa interpretativista, pois, na esteira de Moreira e Calleffe (2006, p. 63), consideramos que “[...] o conhecimento é possível apenas por meio dos processos interpretativos que o pesquisador apreende do seu encontro com outros sujeitos”.

Nesse tipo de pesquisa, a linguagem é vista como um sistema simbólico sobre o qual há divergências de entendimento quanto ao seu significado, dada a existência de diversos paradigmas quanto à sua compreensão. Pensando nesses processos interpretativos, entendemos importante ressaltar que as problematizações aqui debatidas partem do preceito de que a construção social da língua é vinculada aos projetos colonialistas e nacionalistas estruturados a partir de uma lógica de controle e exploração de indivíduos (IRVINE; GAL, 2000; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MIGNOLO, 2003, 2005).

A geração do material empírico em sala de aula ocorreu no período de outubro à dezembro de 2016, enquanto as entrevistas, que serviram de aporte para a problematização aqui apresentada, ocorreram entre abril e maio de 2017, ou seja, são respostas a essa entrevista que serão utilizadas para problematizar a seguinte pergunta: Quais são as percepções das/os alunas/os acerca das discussões sobre língua em uma turma de Prática Oral 2 de Inglês de um curso de licenciatura em Letras: Inglês?

Na próxima seção, contextualizamos este estudo, descrevendo as aulas e os textos que foram considerados pelas/os alunas/os em suas respostas à entrevista. Posteriormente, apresentamos algumas teorizações e as reflexões das/os alunos acerca das discussões de língua em sala de aula numa mesma seção, com intuito de deixar mais fluidas as relações entre as teorizações e o material empírico. Como conclusão, trazemos algumas considerações finais, retomando o questionamento proposto na pergunta que pauta este estudo.

Contextualização

Para este estudo, realizamos um recorte do material empírico gerado para a pesquisa de mestrado da primeira autora deste texto (FERREIRA, 2018), selecionando algumas respostas das entrevistas, que foram realizadas individualmente com as/os alunas/os entre abril e maio de 2017. A turma era composta de cinco alunas e dois alunos, e todas/os aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento. Os nomes fictícios aqui utilizados foram escolhidos por elas/es. Nosso foco, com as entrevistas, era ouvir a opinião das/dos alunas/os sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora, segunda autora deste estudo, as quais foram objeto de observação

durante o período de outubro a dezembro de 2016 para posterior problematização na dissertação. A pesquisa em sala de aula, sobre a qual as/os discentes discorreram em sua resposta, consistiu na problematização do tema *língua*. A escolha do tema foi decidida juntamente com as/os alunas/os no dia 20 de outubro de 2016, quando aconteceu o fechamento do primeiro bimestre e o debate sobre as expectativas para o segundo bimestre, tendo a professora solicitado que elas/es sugerissem temas que as/os interessassem.

O eixo orientador da disciplina de Prática Oral 2 de Inglês é o desenvolvimento de habilidades orais. A prática proposta para desenvolver essas habilidades consistiu na problematização de textos ensaísticos e literários que deviam ser lidos em casa. Na maioria dos casos, após a leitura, a professora solicitou às/aos alunas/os que transcrevessem fonologicamente², definissem as palavras desconhecidas e elaborassem perguntas sobre o texto. Cada discente deveria elaborar dez perguntas e, em sala, deveria direcioná-las às/aos colegas.

Nas aulas do dia 25 e 27 de outubro, período em que a primeira autora iniciou a observação em sala de aula, o eixo temático foi trabalhado por meio do texto *He's getting to learn the language*, de Macias (1991) escritor e editor do jornal *San Francisco Bay Guardian*, cujo trabalho consiste na publicação de artigos da cultura pop japonesa (informação retirada do site Wikipédia, disponível on-line, no dia 10 de agosto de 2017). No texto, a experiência de crescer nos Estados Unidos, no estado da Califórnia, é narrada por Macias, filho de pais mexicanos. Ele lembra que, a despeito de suas origens, nunca aprendeu a língua espanhola, ainda que sua mãe fosse professora de espanhol, e afirma que cresceu distante dessa língua e da cultura mexicana. Ele narra a forte influência que as séries (*sitcoms*) tiveram em sua formação e o estranhamento que sentia no contato com seus parentes

² A contradição entre esse trabalho de transcrição, que reforça a concepção de inglês como língua única e pertencente a um determinado povo e país, e as concepções de língua trabalhadas em sala por meio dos textos e das reflexões propostas pela professora é discutida na dissertação. Em uma das aulas gravadas para a pesquisa, a professora explicou que, ao mesmo tempo em que busca desconstruir ideologias dominantes que pregam a uniformidade da “norma padrão”, trabalha com aspectos linguísticos, haja vista a exigência dessa norma em testes de proficiência a que as/os alunas/os se submetem para serem admitidas/os como docentes em instituições educacionais.

mexicanos. No final do texto, no entanto, o autor reconhece que passou a compreender a língua espanhola como parte de sua educação. Nas duas aulas, além da transcrição fonológica e da definição de palavras desconhecidas, foram debatidas as ideias principais do texto, o que permitiu a emergência de diversos discursos relacionados à produção de identidades subalternas e fragmentadas.

No dia 22 de novembro, as aulas foram retomadas depois de serem paralisadas em decorrência do movimento denominado *Ocupação*, e, por entender que o hiato havia sido longo, a docente retomou o texto *He's getting to learn the language*. Assim, o texto foi novamente debatido, e, no final da aula, a docente preparou as/os discentes para a leitura a ser trabalhada na aula seguinte: *The struggle to be an all-American girl*. A autora do texto, Wong (1980), é uma premiada dramaturga americana, escritora, ensaísta social e professora adjunta da Universidade do Sul da Califórnia (USC) na Escola de Teatro (informação retirada do site Wikipédia, disponível on-line, no dia 10 de agosto de 2017). No texto, ela descreve a difícil experiência de crescer num ambiente bicultural da região de Chinatown, em Los Angeles. Wong relata que, quando crianças, tanto ela quanto seu irmão eram obrigados por sua mãe a frequentar uma escola chinesa; no entanto, eles rejeitavam e estranhavam vários aspectos dessa cultura. Afirma também que via a língua chinesa como uma forma de constrangimento da qual tentava se desassociar. Sendo assim, tanto para ela quanto para seu irmão – descrito como ainda mais “fanático” pela língua inglesa –, falar inglês fluente era a principal prioridade. Não obstante, no final do texto, ela lamenta seu distanciamento da cultura de seus antepassados.

Em seguida, foi trabalhado o texto *No speak English*, escrito por Cisneros (1984) e extraído do livro *The house on Mango Street*, composto de pequenas crônicas ambientadas no bairro em que a escritora residiu quando era jovem. *No speak English* conta, de forma poética, a história de Mamacita, uma imigrante mexicana que vai com seu bebê para os Estados Unidos, após seu marido economizar dinheiro por dois anos para comprar as passagens. Depois de se instalar nesse país, ela nunca sai de casa e se recusa a ter qualquer contato com a cultura estadunidense, apesar dos apelos de seu marido para que aprenda a língua inglesa. Mamacita, então, passa seus dias ouvindo rádios mexicanas, na esperança de voltar para sua terra natal. No

desfecho, seu bebê começa a falar inglês e a protagonista começa a chorar, numa alusão à perda da última conexão que acreditava ter com sua cultura mexicana; conexão esta representada pela aprendizagem da língua inglesa por seu filho.

Nessa aula, os aspectos principais do texto foram debatidos e refletidos, além de serem realizados exercícios de fonética e léxico. Nos últimos 15 minutos da aula, o texto de hooks (1994), *Language: teaching new worlds/new words*, foi introduzido pela docente por intermédio de perguntas utilizando o título, os principais tópicos e alguns trechos do texto, às quais as/os alunas/os deveriam responder com inferências sobre o que viria a ser o conteúdo do texto. Mais conhecida como bell hooks, Gloria Jean Watkins é uma autora feminista e ativista. Sua escrita incide sobre a interconectividade de raça, capitalismo e sexo (informação retirada do site Wikipédia, disponível on-line, no dia 10 de agosto de 2017). No texto, a autora questiona a apologia ao inglês padrão e às opressões decorrentes desse enaltecimento, em detrimento de outras línguas existentes nos Estados Unidos.

Diante disso, hooks (1994) propõe uma resignificação dos usos linguísticos como forma de emancipação das pessoas oprimidas ao ressaltar o lugar da linguagem nas relações de poder. Para ela, o inglês padrão representa a língua da conquista e da dominação e, nos Estados Unidos, “[...] é a máscara que esconde a perda de tantas línguas, todos aqueles sons da diversidade, comunidades nativas que nunca ouviremos” (HOOKS, 1994, p. 168). A autora pontua a dificuldade de comunicação entre as/os africanas/os que, ao serem levadas/os para os Estados Unidos como escravas/os, viram-se obrigadas/os a aprender o inglês, língua que, apesar de representar o colonizador, tornou-se um possível espaço de ligação e resistência entre os povos africanos. Diante disso, os povos colonizados reinventaram a língua para “[...] além das fronteiras da conquista e da dominação” (HOOKS, 1994, p. 170), e o inglês falado na boca das pessoas negras se tornou uma língua diferente, uma contralíngua. Entretanto, ela assevera que, nos círculos acadêmicos, pouco tem sido feito no sentido de legitimar a utilização do vernáculo negro. Ainda hoje, de acordo com a autora, em discussões sobre diversidade e multiculturalismo, a questão da língua é ignorada. Por isso, destaca-se, no seu ponto de vista, a necessidade de “[...] mudar as maneiras

convencionais de pensar sobre as línguas, criando espaços onde vozes diferentes possam falar em outras palavras além do inglês ou em fala vernácula, imperfeita” (HOOKS, 1994, p. 173).

No dia 20 de dezembro, esse texto foi debatido, e os exercícios referentes à transcrição e à definição de palavras desconhecidas foram trabalhados. Durante as interações, as/os discentes tiveram a oportunidade de trocar experiências e discutir várias situações em que a linguagem é utilizada como forma de poder e opressão.

Na dissertação, foram então problematizadas as ideologias linguísticas manifestas nas discussões sobre os textos, e, como sugestão de participantes do Grupo de Estudos Transição³, foi também realizada uma entrevista semiestruturada com as cinco alunas e os dois alunos, objetivando aprofundar alguns aspectos que julgamos relevantes e focalizar questões pedagógicas e formativas. As perguntas iniciais da entrevista foram assim formuladas:

1. O que você entende por língua?
2. Você se lembra dos sentidos de língua que foram debatidos durante as discussões em sala de aula?
3. Por que discutir concepções de língua em um curso de formação de professoras/es de inglês?
4. Você acha que discussões como as que foram feitas em sala de aula influenciam ou podem influenciar a prática pedagógica das/os alunas/os do curso? Como?
5. Como eram trabalhados os textos em sala de aula? E na prova, o que foi avaliado? O que você achou das práticas pedagógicas e avaliativas da disciplina? Explique.

As entrevistas foram agendadas por e-mail, conforme a disponibilidade das/os alunas/os, e ocorreram nas dependências da Faculdade de Letras. Essas cinco questões foram utilizadas como um guia, tendo em vista que os comentários das/os alunas/os foram considerados para o desenrolar do diálogo estabelecido. A escolha por esse tipo de entrevista foi feita, pois, segundo Lankshear e Knobel

³ O Grupo de Estudos Transição, coordenado por Rosane Rocha Pessoa, autora deste artigo, e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, é vinculado ao Grupo de Pesquisa “Formação de professoras/es de línguas”, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq.

(2004), ela encoraja a elaboração de temas importantes passíveis de surgimento durante a interlocução.

Desestabilizando ideologias linguísticas em sala de aula

Na tentativa de refletir sobre as percepções das/os alunas/os acerca das discussões sobre língua ocorridas em sala de aula, entendemos ser necessário, primeiramente, traçar um percurso da constituição da língua inglesa, tal como entendida no imaginário moderno, tendo em vista que a disciplina teve como foco a prática oral dessa língua. Para tanto, nos servem de aporte as discussões empreendidas por Milroy (2001) no que concerne à língua inglesa, para confrontar as ideias de *unidade*, *historicidade* e *continuidade* da língua, que são características atribuídas às línguas no estado moderno.

Milroy (2001) ressalta que, no período histórico da língua inglesa conhecido como Middle English (1100-1500), os dialetos escritos eram bastante divergentes uns dos outros e apresentavam variações internas quanto à morfologia e à fonologia. Como exemplo, cita a palavra *through* que apresentava 500 grafias diferentes. Conforme aponta, a partir do século XVI, a língua inglesa passa por um processo de padronização bastante dependente da escrita, mas que carecia de desenvolvimento com relação à fonética. A tendência *natural* da língua em se divergir social e regionalmente não havia sido controlada pela padronização institucionalizada.

Essa necessidade de padronização da língua é um importante fator na constituição de uma nação e da nacionalidade, considerando que, de acordo com Signorini (2002), torna visível a unidade de um território e atende, dessa maneira, às necessidades da colonialidade. Daí a ocorrência desse fenômeno durante o período em que acontecia a expansão europeia. Segundo a autora, a problemática da língua nacional está bastante conectada à da língua padrão, já que esses dois construtos ideológicos e norteadores do estado moderno partilham essas três características: unidade, autonomia e estabilidade. Milroy (2001) esclarece que, dada a complexidade da língua, seu processo de padronização não consegue ser plenamente alcançado, e a norma está sempre em processo de manutenção. Daí a necessidade da historicização das línguas como forma de legitimá-las. Essa legitimação ocorre em decorrência de entendimentos que levam a crer

não haver sérios problemas na continuidade da transmissão da língua, respaldados pela historicização. Dessa forma, a padronização passa a ser vista como progressiva. Com relação à língua inglesa, Milroy (2001) argumenta que a língua desenvolveu níveis cada vez maiores de padronização e difusão do conhecimento com a utilização de gramáticas e dicionários, acarretando grande aceitação da ideologia da língua padrão. Nesse sentido, assevera que linguistas históricos tiveram importante papel na constituição da língua padrão, devido sua importância para a formação dos estados-nação, ao ser compreendida como parte da identidade desses estados.

Além disso, Milroy (2001) lembra que o dialeto *Received Standard*, considerado legítimo durante o período vitoriano na Inglaterra, era baseado apenas no dialeto rural e ignorava o dialeto urbano falado por grande parte da população. Para os dialetologistas vitorianos, os dialetos rurais permitiam reconstruir estágios iniciais do inglês e, por consequência, sua história, fator preponderante para sua legitimação. Por outro lado, os falares urbanos não eram considerados dialetos. Eram caracterizados como tentativas vulgares e ignorantes de imitar o inglês padrão e, dessa forma, ameaçavam a integridade da língua. Outro importante fator para sua desconsideração era o fato de que esses dialetos, sob esse ponto de vista, não tinham histórias próprias.

O autor também ressalta que as ideias e atitudes sobre línguas legítimas, apesar de serem consideradas *common sense*, eram consubstanciadas em descobertas científicas de linguistas históricos. Considerando tais argumentos, Milroy (2001) afirma que as histórias sobre o inglês foram concebidas como parte da estrutura interna da língua, representativas da decodificação da estrutura da norma padrão e de sua função como língua de um estado-nação. Suas argumentações demonstram que a historização da língua ocorreu de maneira arbitrária e permeada por relações de poder, tendo se distanciado muito de uma descrição linguística. Dessa forma, foi assegurada à língua uma história contínua e ininterrupta, uma ancestralidade respeitável e legitimada, bem como um longo pedigree. São atribuídos 1500 anos de história ao inglês, apesar de os escritos em *Old English* serem inacessíveis às/aos leitoras/es modernas/os e dificilmente serem distinguidos de dialetos germânicos. A necessidade de atribuir continuidade à história da língua inglesa fez com que as discrepâncias

encontradas entre o *Old English* e o *Present English* fossem ignoradas, com o objetivo de que a juventude inglesa e americana se tornasse ciente de sua ancestralidade saxônica.

Ademais, essa preciosa herança deveria ser mantida, e, de acordo com Milroy (2001), importantes autores do século XIX também defenderam a necessidade de proteger a língua da corrupção e decadência, alegando a possibilidade de distinguir mudanças linguísticas de deturpações. Nessa mesma linha de pensamento, Pennycook (2007) ressalta que a língua inglesa tem sua invenção fortemente associada a sua construção histórica, e que, antes de argumentar que as pessoas que acreditam em sua invenção são equivocadas, devemos compreender as realidades produzidas como consequência dessa invenção. Pennycook (2007) esclarece que o inglês padrão, antes de produzir uma língua, considerando o fato de que os falantes de uma língua utilizam sempre formas híbridas de linguagem, produziu metalinguagens.

Ao debater sobre o que chama de *o mito da língua internacional*, Pennycook (2007) denuncia a falta de veracidade das argumentações de que o inglês se espalhou de forma natural, neutra e benéfica. Segundo o autor, entendemos que o inglês é uma língua internacional, mas desconsideramos que se trata de uma língua envolvida em processos perniciosos de globalização; compreendemos que seu aprendizado é uma forma de desenvolvimento social para aqueles que a aprendem, mas desconsideramos sua relação com posições sociais específicas.

Da mesma maneira, a perspectiva que norteia a ideia de *World Englishes* também é confrontada por Pennycook (2007). Para ele, essa perspectiva pressupõe que o inglês se tornou um conjunto de línguas regionais e, assim, apenas pluraliza a noção de inglês enquanto o posiciona no núcleo dessa entidade, desestabilizando qualquer outra possibilidade que desafie a ideia do inglês como língua global. De acordo com o autor, a ideia de *World Englishes* desafia a concepção monolítica do inglês que emana das instituições anglófonas centrais da hegemonia global, mas não questiona a infundada neutralidade do inglês em contextos coloniais e a inadequação do círculo concêntrico para capturar a complexidade dos *Englishes*. Dessa forma, essa perspectiva acaba reproduzindo o paradigma linguístico que cai na armadilha da crença da língua nacional ao desconsiderar o processo de

comunidades imaginadas, além de não compreender que as línguas fazem parte do processo dialético de imaginação. Sendo assim, a ideia de *World Englishes* negligencia diferenças entre regiões, e às línguas são atribuídas características baseadas em políticas históricas pós-coloniais.

Segundo Jordão (2016a), a conexão que o inglês tem com discursos de globalização, internacionalização, eficácia, competitividade e neoliberalismo traz como consequência para a educação o entendimento de que práticas baseadas no pensamento crítico, ao desestabilizar tais conexões, se opõem a um sistema que funciona para promover o desenvolvimento. Quando a língua é concebida como um sistema gramatical autônomo, correspondente a perspectivas bem delimitadas e domínios de estados-nações, não há surpresa em associar línguas específicas a culturas específicas. Além disso, quando se ignora que tais perspectivas foram construídas por linguistas baseadas em abstrações e generalizações, não é difícil cair na armadilha da colonização. Para a autora, essa concepção não permite que se vejam as línguas como espaços abertos para a construção de significados e, simultaneamente, espaços conectados e libertadores de determinadas ideologias.

Essas ideologias terão consequência na construção de currículos educacionais, como é o caso do ensino da língua inglesa, em que alguns conhecimentos são selecionados em detrimento de outros. Essa seleção, portanto, será baseada em concepções de ensino que, aqui, chamamos de tradicionais/modernas e críticas/decoloniais. A relação de antagonismo e semelhança que estabelecemos entre os termos se dá consubstanciada no entendimento de que, enquanto teorias orientadas por ideologias tradicionais e modernas são apresentadas como neutras, científicas e desinteressadas, as teorias críticas e o pensamento decolonial são vistos como implicados em relações de poder (SILVA, 2010⁴). As teorias tradicionais e modernas, conforme explica o autor, são teorias de aceitação, ajuste e adaptação e contribuem para a formatação da escola como um espaço de reprodução do modelo capitalista. Segundo o autor, as matérias escolares, nessa perspectiva, reproduzem a ideia de que os arranjos

⁴ Essa obra foi publicada pela primeira vez em 1999 e está na sua terceira edição.

sociais existentes são bons e desejáveis, e os currículos são baseados em critérios de eficiência e racionalidade burocrática.

Silva (2010) argumenta que um currículo consubstanciado em teorias críticas, por outro lado, foca na necessidade de pensar em como são produzidas as diferenças e, conseqüentemente, as relações de poder imbricadas nessa produção. Já as teorias pós-críticas questionam as pretensões totalizantes das grandes narrativas e as pretensões emancipatórias de pedagogias críticas, além de ampliarem o entendimento de dominação para além de classe social, considerando, assim, questões de gênero, etnia, raça e sexualidade (SILVA, 2010). No entanto, na concepção do autor, ainda que as teorias pós tenham questionado alguns dos princípios da teoria crítica, tais questionamentos não devem representar superações. As teorias devem se combinar no intuito de compreender os processos decorrentes das relações de poder responsáveis pela constituição do que somos. Quanto à deconialidade, Mignolo (2014, 71) esclarece que antes de um método, é uma “maneira de pensar e estar no mundo”, e pensar decolonialmente significa “[...] desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseadas na diferença entre o sujeito cognoscente e o objeto a conhecer”. Sendo assim, apesar de considerarmos as divergências entre as diversas teorias e perspectivas debatidas e, em especial, entre a teoria crítica e a decolonial, já que a teoria crítica surge e se desenvolve desde a modernidade e não afeta as causas e as conseqüências da colonialidade, acreditamos que as reflexões que se originam dessa perspectiva são válidas para problematizar a língua e seu ensino de forma mais ampla.

Considerando tais teorizações, ao analisar a ementa da disciplina de Prática Oral de Inglês 2 da sala de aula observada, podemos ver uma preocupação com a estrutura: “Aprimoramento da capacidade de expressão oral, compreendendo as competências gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica. Estudo da fonologia da língua inglesa.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p. 26-41). A ementa nos permite afirmar que o desenvolvimento da expressão oral das/os discentes pressupõe a aprendizagem de estrutura, gramática e fonologia, ou seja, ainda que haja uma preocupação com o aspecto social da linguagem, aspectos sistêmicos são percebidos como necessários para o desenvolvimento linguístico das/os docentes em formação.

No entanto, a prática da professora, que há treze anos desenvolve estudos no campo da Linguística Aplicada Crítica, parece coadunar com um posicionamento pós-crítico ao problematizar o tema *língua* valendo-se de textos escritos por corpos subalternos, tais como Macias (1991), Wong (1980), Cisneros (1984 e bell hooks (1994), representantes de grupos minorizados estadunidenses. É importante ressaltar que as relações de subalternização linguística não são estabelecidas sem que geopolíticas de poder influenciem nessa caracterização subalterna, em que o corpo, ou seja, a raça, será um fator determinante na construção de identidades, considerando que, de acordo com Mignolo (2017, p. 10), vivemos sob a égide de uma “formação racial global”. Já com relação à escolha do tema *língua*, ao debater sobre um processo crítico de formação de professores, Silvestre (2017) argumenta sobre a necessidade de promover problematizações que ampliem o conceito de língua. Compreendendo o papel do currículo e das práticas na transformação ou reprodução do *status quo*, concordo com a autora quando afirma que a língua não é só um “[...] meio para ensinar o conteúdo de qualquer disciplina, para os/as professores/as de línguas, ela é, ao mesmo tempo, meio e conteúdo” (SILVESTRE, 2017, p. 124). No mesmo sentido, Moita Lopes (2012, p. 12 apud SILVESTRE, 2017, p. 125) argumenta sobre a necessidade de compreensão, por parte de professoras/es em formação, da língua como prática social e como “lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana”.

Pennycook (2001) argumenta que a língua é não só um meio de problematização, como deve ter seu conceito problematizado, entendimento que vem a ser corroborado por Jordão (2016b, p. 49), para quem a língua “[...] é espaço de construção de sentidos e assim informa nossas identidades, nossas relações, nossos saberes e as formas como construímos os outros e seus saberes”. Sendo assim, as dimensões sociais do letramento só podem ser compreendidas em suas relações de poder e funcionamento ao considerar contextos de práticas específicas. Para a autora, é preciso considerar a sala de aula como um espaço no qual diferentes possibilidades de construção de sentido são debatidas, para que possamos perceber não só a identificação de certas pessoas com determinados *loci*, mas também a maneira em que esses *loci* constroem realidades sociais, políticas e educacionais. Conforme Jordão (2016b), no letramento crítico, as/os leitoras/es são tanto

posicionadas/os pelos textos como as/os autoras/es de seus textos. As verdades são contingentes, além de serem situadas e determinadas em contextos de práticas com tempo e lugar específico. Desse modo, viver sob a égide do letramento crítico “[...] significa então perceber que somos, simultaneamente, algozes e vítimas da sociedade, ou melhor, que não somos vilões nem heróis, uma vez que essas categorias são essencializações construídas, que não expressam quem somos, mas sim onde estamos posicionados” (JORDÃO, 2016b, p. 50).

Ao serem questionados durante as entrevistas sobre o porquê de discutir língua em um curso de formação de professoras/es de língua, Júlia, Batman e Maria reportaram o reconhecimento das variedades e a modificação de sua prática no sentido de respeitar as diferenças.

Júlia afirmou ter entendido que a linguagem pode ter efeitos nefastos sobre as pessoas e que ela, como professora, reprimia suas/eus alunas/os quando não usavam a norma padrão:

[1]

Eu: Por que discutir língua em um curso de formação de professoras/es de inglês?

Júlia: Para mim, foi um divisor de águas, porque eu fui entender como eu fui humilhada pela língua depois que li os textos, depois do curso mesmo. Porque, assim, as vezes nós, professores, reprimimos o aluno, ‘Ah, não é assim que fala’. E não é bem por aí, língua não é só forma estrutural correta, tem variedades.

(Entrevista, 27/04/2017).

Sua fala parece ir ao encontro do argumento de Jordão (2016b), ao se reconhecer tanto como vítima quanto como algoz. Ao compreender que, só após a leitura dos textos e dos debates em sala de aula, ela se reconheceu humilhada pela linguagem, Júlia passa a ver esse construto de uma outra perspectiva, o que nos remete à ideia de que a prática problematizadora se dá no exercício da suspeita, definido por Silvestre (2017, p. 102) como “[...] o estranhamento e a desconfiança de noções, conceitos e verdades naturalizadas”. Da mesma maneira, Júlia expande a sua concepção de ensino de línguas:

[2]

Eu: Você acha que discussões, como as que foram feitas em sala de aula, podem influenciar ou influenciam sua prática pedagógica?

Júlia: Muito, eu não conhecia nada sobre ensino crítico. Eu passei a tentar adaptar minhas aulas para dar mais sentido, envolver mais com a realidade, por exemplo, eu fui introduzir o conteúdo do ‘Can’, daí eu fiz um slide explicando como usar o ‘can’ em ‘permission’. Eu escrevi várias frases sobre, por exemplo, ‘Can a woman abort in Brazil?’, esse tipo de coisa, e era para eles ordenarem as palavras. Depois de ordenadas, eu fiz eles discutirem sobre o tema. Aí envolvia posse de arma, droga, fumar em local fechado, esse tipo de coisa. (Entrevista, 27/04/2017).

Júlia tentou dar mais sentido aos conteúdos ensinados em sala de aula ao relacioná-los à realidade. O desenvolvimento da criticidade da aluna-professora e sua conexão com as discussões são evidenciadas ao tentar ensinar conteúdos linguísticos associados a temas críticos. De acordo com Maldonado-Torres (2005, p. 159 apud SILVESTRE, 2017, p. 141), o conceito de agência na perspectiva decolonial pressupõe “[...] capacitar o suboutro a tomar uma posição no qual ele ou ela pode se reconhecer e fazer as coisas por si mesmo ou si mesma – ou seja, agir”. No mesmo sentido, Menezes de Souza (2011) pontua que as novas formas de aprendizagem valorizam a capacidade de as/os alunas/os buscarem novos conhecimentos e de se autoatualizarem, passando de indivíduos passivos a agentes fazedoras/es. Júlia demonstra essa agência e sua prática evidencia sua subjetificação como professora, já que, segundo Monte Mór (2014, p. 237), a subjetificação se caracteriza como

[...] a função voltada ao desenvolvimento de independência e ação, considerando-se que se descola da inserção e inclusão dos aprendizes às normas sociais existentes, porém em movimento de expansão, possibilitando ou estimulando o aprendiz a se sentir livre das ordens vigentes, quando assim for necessário.

Batman, que também já atuava como professor, fez uma reflexão semelhante a de Júlia no excerto 1, que evidencia uma atitude menos rígida em relação à norma padrão:

[3]

Eu: Por que discutir língua em um curso de formação de professoras/es de inglês?

Batman: Isso é fundamental, primeiro porque a gente chega aqui com um conceito de língua que é muito superficial, então acho que faz parte a gente desenvolver. Uma coisa que acontece comigo como professor, às vezes os alunos perguntam: ‘Eu posso falar da forma y e não x?’ É uma oportunidade de dizer para eles: ‘Olha, existe uma variedade linguística.’ Vou dar um exemplo muito clichê, mas na Inglaterra eles falam assim, nos Estados Unidos eles falam assado.

Eu: Então você acha que te ajuda?

Batman: Com certeza. Eu tinha uma concepção muito diferente quando eu entrei, sem dúvida. É uma coisa tão inconsciente, e você começa a trazer a discussão para o consciente e pensa, na hora de desenvolver uma prática, o que eu vou cobrar do aluno, por exemplo, não cobrar dele um acento [uma pronúncia] perfeito. Antigamente eu achava essas coisas superimportantes e hoje eu acho que elas são menos importantes.

O aluno, ao falar da influência das discussões em sua prática, revela que foram responsáveis por uma mudança quanto ao seu modo de compreender o conceito de língua, passando a se atentar para seus aspectos sociais e para as necessidades de cada estudante:

[4]

Eu: Você acha que discussões como as que foram feitas na aula da professora influenciam ou podem influenciar sua prática de alguma maneira? E como?

Batman: Influenciar, por bem ou por mal, influenciam, a não ser que eu seja totalmente alheio ao que está acontecendo no set. Falando de mim, eu acho que influencia com certeza. Pessoalmente nesse sentido que estou te falando, às vezes eu cobrava uma determinada habilidade do aluno que não era exatamente o que ele precisava naquele momento. Ou uma coisa que é realmente importante, talvez ela tenha uma certa importância, mas não tem que ser extremamente valorizado. Então eu acho que me ajuda nisso, saber valorizar os aspectos da língua que são mais sociais do que fisiológicos etc. (Entrevista, 07/04/2017).

Nesse sentido, as discussões em sala de aula parecem ter desestabilizado verdades que as/os discentes tinham sobre a língua e

seu ensino. Suas formulações sobre língua demonstram a desconstrução e reconstrução de conhecimentos, consideradas por Monte Mór (2014) como parte de uma proposta de letramento crítico. Segundo a autora, desconstruir o conhecimento dominante significa ir além do reconhecimento dos vieses de padrões hegemônicos, para que o conhecimento local seja reconstruído de acordo com suas necessidades. Ademais, a necessidade do envolvimento dos sujeitos, que o letramento crítico pressupõe, parece ter acontecido no contexto da pesquisa, pois, na entrevista, quando solicitado que as/os alunas/os falassem sobre a importância das discussões sobre língua na formação docente e da influência dessas discussões em sua prática, percebemos que as discussões provocaram destabilizações em suas ideologias linguísticas, além de terem estimulado mudanças em relação às suas identidades profissionais. Urzêda-Freitas (2016) assevera que essa perspectiva de ensino requer um constante exercício de autocrítica e abertura para mudança, com o intuito de promover a rearticulação de discursos geradores de sofrimento e exclusão social, como é o caso dos discursos de preconceito linguístico.

A aluna-professora Maria também refletiu a respeito do reconhecimento da diversidade linguística e também reportou uma mudança de comportamento em sua prática como professora. Como Jordão (2016a), ela parece se direcionar a uma posição mais aberta em relação às línguas e libertadora de determinadas ideologias:

[5]

Eu: Por que discutir língua em um curso de formação de professoras/es de inglês?

Maria: Por que é o nosso objeto de trabalho, a gente trabalha com a língua, então é muito importante conhecer e respeitar as diversas formas de línguas que existem, até mesmo para ter um trabalho mais eficiente.

Eu: Você acha que as discussões como as que foram feitas em sala de aula influenciam ou podem influenciar a sua prática pedagógica?

Maria: Com certeza, a cada semestre que passa eu aprendo uma nova concepção de língua e de linguagem e isso influencia muito no modo que eu lido com os meus alunos, porque eu já dou aula...

Eu: Como você foi influenciada?

Maria: Eu consigo compreender bem o que eles têm a me passar e consigo esclarecer as dúvidas deles de uma forma mais eficiente, porque, quando a gente é cru nessa concepção de língua, às vezes a

gente tem aquela concepção fechada de ir ali pra gramática, então eu tenho que forçar o aluno a compreender isso. E a partir do momento que a gente abre a mente para essas novas formas de linguagem, você consegue respeitar a diversidade linguística do outro e pode trabalhar de uma forma menos pesada e menos impositiva com o aluno. (Entrevista, 10/05/2017).

Os desdobramentos das discussões feitas na Prática Oral 2 de Inglês – e certamente de outras discussões realizadas em outras disciplinas do curso – também parecem apontar para a construção de identidades docentes e para o entrelaçamento entre relações de poder e linguagem, como podemos ver nas respostas de Superman e Joana:

[6]

Eu: Por que discutir concepções de língua em um curso de formação de professoras/es de inglês?

Superman: Porque a gente aprende formas de como ensinar a língua, como ela faz parte da vida dos alunos, seja por cultura, seja como instrumento de poder, seja como forma deles se expressarem, apresentarem suas ideias. Então, é importante aprender todas essas concepções para tornar mais claro, mais fácil, melhorar a relação ‘professor-aluno’ pra ensinar o que você tem que ensinar.

(Entrevista, 07/04/2017).

[7]

Eu: Por que discutir concepções de língua em um curso de formação de professoras/es de inglês?

Joana: Por que a gente vai trabalhar muito com a língua, trabalhar especialmente com a língua em sala de aula. E assim, a língua não é uma coisa técnica que você pode passar um monte de fórmula, a pessoa vai internalizar aquilo e vai usar automaticamente aquilo. Ela precisa entender o contexto que envolve o sistema de uma língua para ela poder aprender, compreender melhor o uso daquela língua. Eu acho que por isso é importante.

Eu: O que você passou a compreender sobre língua?

Joana: Ela é usada como meio de comunicação, meio das pessoas interagirem entre si, e, como nas minhas perguntas lá, ela pode ser tanto uma forma de opressão, de um idioma sobre o outro, em que um é considerado melhor, você tem que aprender “aquele”, economicamente e culturalmente mais viável, quanto uma forma de

libertação, de se encontrar mesmo, criar sua própria identidade com o uso da língua.
(Entrevista, 27/04/2017).

Joana volta a ressaltar essa compreensão de língua desvinculada de aspectos puramente estruturais quando é perguntada sobre as práticas da professora:

[8]

Eu: O que você achou das práticas avaliativas e pedagógicas?

Joana: Eu gostei muito porque eu acho que ela [a professora] conseguiu dar uma visão mais ampla para gente, como é que funciona a língua. A língua não é só esse conjunto de regras, que você tem que decorar e falar direito, é muito mais que isso. Então ela conseguiu dar uma visão muito mais ampla para gente do que é o aprendizado de língua.

(Entrevista, 27/04/2017).

As falas de Superman e Joana apontam para a relação entre língua e sociedade ao confrontar a compreensão da língua como entidade autônoma e sistêmica. Pessoa (2016) observa que problematizações sobre língua devem fazer parte da agenda de formação de professoras/es, no intuito de fazer as/os alunas/os questionarem o que é natural e normal. Nas respostas à entrevista, fica evidente o questionamento do mito da língua como sistema autônomo e descritível. Como exemplo, vimos que Joana, ao asseverar que a língua pode ser um meio de opressão, destaca as relações de poder que se estabelecem entre as línguas e, conseqüentemente, entre as identidades. Deste modo, as discussões sobre dilemas linguísticos de imigrantes e negros nos Estados Unidos promovidas em sala de aula parecem fazer coro com os entendimentos expostos pela aluna, ao exaltar que a língua pode ser utilizada tanto como forma de opressão como de libertação.

Da mesma maneira, ao trazer novas significações conectadas às discussões em sala de aula, Joana parece ressaltar o poder das interações na construção de significados (PESSOA, 2016). Nesse sentido, a formação docente e a educação linguística requerem:

[...] a compreensão de nossas ideais, interações, uso da língua, textos, práticas educativas etc., como subjetivas e forjadas nas relações

sociais que sistematicamente privilegiam algumas pessoas em detrimento de outras, produzindo e reproduzindo relações desiguais de poder na sociedade. (PESSOA, 2016, p. 22).

Mariana e Bruna também ressaltam uma mudança em suas ideologias linguísticas, ainda que não façam relação entre as aulas e suas práticas pedagógicas:

[9]

Eu: Você acha que as discussões de língua como dominação, identidade, cultura, [ou seja, que] todas essas discussões que estão tendo aqui na faculdade influenciam na sua prática?

Bruna: Bom, por enquanto, eu não sei por que eu não tive a experiência de fazer discussões em sala como a gente fez com a professora, porque eu peguei uma turma de iniciantes, então eles estão pegando mais vocabulário e saber estruturar a frase. Eu não tive a oportunidade de ter discussão mesmo, de fazer o critical teaching, que é uma discussão sobre esse tipo de coisa.

Eu: Mas você tem vontade?

Bruna: Tenho! A forma que eu gostaria de dar aula é bem Prática Oral, bem de fazer discussão, bem de falar mesmo, bem de speaking.

Eu: Por quê? Você acha que foi bom pra você?

Eu: Foi bom e eu acho que é bom, eu acho que, quando eu entrei aqui, eu já tinha muita língua, mas meu inglês melhorou demais por isso, e a gente muda muito a maneira de pensar também, quando a gente discute esse tipo de coisa. Você pensava uma coisa e muda de ideia, mesmo tendo a mesma ideia na sua cabeça, você começa a pensar em outras e começa a ver pontos de vista que você não tinha pensado. Foi bom pra mim na minha forma de pensar, na prática mesmo da língua, e eu queria dar aula assim. Eu não tive oportunidade, eu peguei turma de iniciante, então eu não tenho experiência ainda pra te falar sobre isso.

Eu: O que você achou dessas práticas e dessa prova?

Bruna: Achei que melhorou muito, igual eu falei, tanto o meu inglês, quanto a minha forma de pensar, a gente pensa em muitas coisas, em coisas que você não pensava antes. Como que uma variação surge? É a primeira coisa que eu penso hoje, como que uma variação surge? Só por que é adolescente, por que tem a linguagem dos adolescentes, então só porque é adolescente tem que ser diferente? É uma forma de resistência, igual o *Black English*? Eu penso assim, 'da onde que surgiu, por quê'?

(Entrevista, 07/04/2017).

[10]

Eu: E o que você achou dessas práticas e dessa avaliação da disciplina?

Mariana: Olha, eu sei que do início do ano passado para o fim do ano eu cresci exponencialmente em inglês, não tem comparação a facilidade da língua que tenho agora ao que eu tinha antes. Eu acho que todo mundo na sala de aula acompanhou esse meu desempenho e grande parte eu posso ser grata pela professora, porque ela trabalhava essas temáticas e eram temáticas mais complexas, e que a gente tinha que se desdobrar para estar participando. Por que querendo ou não a gente está em um ambiente de muita problematização, a Faculdade de Letras, a Humanas em geral tem esse caráter de problematizar, de pensar em questões sociais, é a função da gente. Então me forçou a estar dentro de um contexto em que teria que usar a língua para falar sobre questões em que a gente debate o tempo todo, então eu acho que isso ampliou muito a minha capacidade de falar inglês.

(Entrevista, 07/04/2017).

A opinião de Bruna corrobora a de Mariana, ao ressaltar o desenvolvimento linguístico ocasionado em decorrência das discussões em sala de aula. Entretanto, consideramos que a forma como foram elaboradas as seguintes perguntas pode ter induzido a resposta de Bruna: “Mas você tem vontade?” e “Por quê? Você acha que foi bom pra você?”. Não obstante, a argumentação que ela desenvolve na resposta como um todo evidencia um desenvolvimento de estratégias de negociação, que é evidenciado por Canagarajah (2007) como uma maneira de desenvolver competência em novos repertórios linguísticos. Conforme explica o autor, precisamos nos afastar da obsessão por correção e convenções e privilegiar estratégias de comunicação que preparem aprendizes para o engajamento em comunidades de prática com o intuito de se comunicar colaborativamente, o que foi demonstrado nos depoimentos das alunas. Além do aspecto linguístico, Bruna sublinha que passou a atentar-se para o surgimento de novas formas linguísticas, enquanto Mariana enaltece a complexidade dos temas e a necessidade de se desdobrar para participar do debate. As falas das alunas nos fazem entrever que o dissenso, considerado por Menezes de Souza (2011) como uma metáfora para a leitura, norteou os processos de aprendizagem. O autor argumenta que ensinar no mundo complexo e rizomático como o atual pressupõe o entendimento

de uma diversidade de interpretações. Além disso, o letramento crítico deve preparar as/os alunas/os e nos preparar para lidar com o complexo e o dissenso no mundo descentralizado e globalizado em que vivemos, que, em contrapartida, produz códigos e normas universais.

Percebemos que as discussões e as atividades de sala de aula propiciaram um conhecimento conectado com uma formação mais coerente com as necessidades do mundo globalizado ou atual, cuja diversidade, ou superdiversidade (VERTOVEC, 2007), exige um profissional que não seja formatado. Nesse sentido, os debates se mostraram frutíferos no processo de desinvenção da língua e tiveram consequências diretas na formação das/os professoras/es participantes desta pesquisa, ao trazerem reflexões sobre o papel da língua na construção de realidades desiguais e subalternas. Da mesma forma, estimularam mudanças em relação as suas identidades profissionais. Sendo assim, entendemos que as práticas desta sala de aula fomentaram espaços de resistência a relações de subordinação naturalizadas, e, por conseguinte, aconteceram processos de desaprendizagem, já que discursos hegemônicos foram questionados e reconstruídos.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos problematizar as percepções de cinco alunas e dois alunos acerca das discussões sobre língua ocorridas em uma sala de aula de Prática Oral 2 de Inglês de um curso de licenciatura em Letras: Inglês. Ao discorrerem sobre as discussões, foi possível perceber que os debates foram relevantes no processo de desinvenção da língua. As/os alunos/as, algumas/ns das/os quais já atuando como professoras/es, ressaltaram a ampliação de seu conceito de língua ao relacionarem-na a contexto, poder e sociedade e ao refletir acerca do papel da língua na construção de realidades desiguais e subalternas. Da mesma forma, houve desestabilizações quanto à sua identidade profissional ao manifestarem a compreensão da língua em seus aspectos sociais e refletirem sobre o ensino de língua com base nessa compreensão. Sendo assim, ao questionar e reconstruir discursos naturalizados, as/os discentes demonstraram uma conscientização que fez com que se engajassem “[...] na realidade social como atores que

recriam e constroem seus próprios sentidos e identidades” (FERRAZ, 2015, p. 81).

Por outro lado, foi possível perceber limitações em suas considerações, compreendendo que ainda que a conscientização das variedades de língua reportada pelas/os discentes representem um avanço no sentido de propiciar um maior respeito à diversidade linguística, é ainda uma perspectiva que compartimenta e homogeneiza ao desconsiderar a hibridez de todas as línguas, como ressalta Pennycook (2007). No entanto, sabemos que, apesar de não serem recentes os estudos sobre ideologias linguísticas, os quais “oferecem um novo espectro sobre a variação linguística e seu significado nos contextos reais de sociedades reais” (BLOOMAERT, 2014), envolvem construtos muito estabilizados na área da educação linguística e difíceis de serem desconstruídos, ainda que sua estabilidade seja facilmente colocada em xeque. Por exemplo, o nome da disciplina é Prática Oral 2 de *Inglês*, e a ementa traz que se deve ensinar “competência gramatical” e “fonologia da língua inglesa”, os quais pressupõem unidade e padronização. Soma-se a isso a dificuldade de pensar o ensino de algo que é híbrido, fluido e instável.

Tudo considerado, acreditamos que o enfoque no tema *língua* ou, mais especificamente, *ideologias linguísticas*, parece ter promovido processos de desaprendizagem, ainda que com limitações, ao oferecer novas interpretações a saberes hegemônicos. Apesar de ter um conteúdo programático a seguir, a professora propôs um novo cenário para o aprendizado de línguas. Assim, percebemos que este estudo demonstra a necessidade de confronto do projeto moderno, por meio de discussões que esclareçam a invenção colonial da língua e do conhecimento, considerando que a forma de saber colonizadora permite poucos espaços para discutir o papel da língua nas relações de poder.

Referências

BLOOMAERT, Jan. Ideologias linguísticas e poder. Tradução de Ive Brunele. In: SILVA, Daniel, N.; FERREIRA, Dina F. F.; ALENCAR, Claudiana N. (Org.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 67-77.

CANAGARAJAH, Suresh. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Org.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 233-239.

CISNEROS, Sandra. No speak English. **The house on Mango Street**. New York: Vintage books, 1984. p. 69-73.

FERRAZ, Daniel. **Educação crítica em língua inglesa**: neoliberalismo, globalização e novos letramentos. Curitiba: Editora CRV, 2015.

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

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 184p.

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

HOOKS, Bell. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: **Wikimedia Foundation**, 2017. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks>. Acesso em: 30 maio 2018.

IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul (Org.). **Regimes of language**: ideologies, politics, and identities. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-84.

JORDÃO, Clarissa. Decolonizing identities: English for internalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016a.

JORDÃO, Clarissa. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, Dánie M.; CARBONIERI, Divanize (Org.). **Práticas de**

multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016b. p. 41-53.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Language teaching education for a global society:** a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. New York: Francis and Taylor, 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica:** do projeto a implementação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

MACIAS, Patrick. **He's getting to learn the language.** São Francisco: San Francisco Examiner, 1991.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Org.). **Disinventing and reconstituting languages.** Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. (Org.). **Formação “desformatada”:** práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-299.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 340-375.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, setembro de 2005.

MIGNOLO, Walter. **O controle dos corpos e dos saberes:** Entrevista com Walter Mignolo concedida a Javier Lorca. 8 jul. 2014. Tradução de André Langer. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/533148-o->

controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 30 maio 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-17, jun. 2017.

MILROY, James. Language ideologies and the consequences of standartization. **Journal of sociolinguistics**, v. 5, n. 4, p. 530-555, 2001.

MONTE MÓR, Walkyria. Convergência e divergência no ensino de línguas: expandindo visões sobre a diferença. **Polifonia**, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 234-253, 2014.

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

PENNYCOOK, Alastair. The concept of method, interest knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quartely**, v. 23, n. 4, p. 561-589, dez. 1989.

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

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

PESSOA, Rosane R. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, Kleber A. da; ARAGÃO, Rodrigo C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 299-306.

PESSOA, Rosane R. Tensões políticas e teóricas na formação de professoras/es de língua inglesa. In: PESSOA, Rosane R; OLIVEIRA, Eliane C. **Tensões e desestabilizações na formação de professores de inglês**. Goiânia, GO: Editora UFG, 2016. p. 19-42.

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

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVESTRE, Viviane P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Ementa e bibliografia das disciplinas para o curso de Letras**. Disciplina: Prática Oral de Inglês 2. Disponível em: <https://www.letras.ufg.br/up/25/o/ementa_letras.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Letramento crítico de professores de inglês da rede pública: uma experiência de desestabilizações. In: PESSOA, Rosane R.; OLIVEIRA, Eliane C. **Tensões e desestabilizações na formação de professores de inglês**. Goiânia, GO: Editora UFG, 2016. p. 19-42.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic and racial studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, nov. 2007.

WONG, Elizabeth. **The struggle to be an all American girl**. Los Angeles: Los Angeles Times, 1980.

WONG, Elizabeth. (playwright). In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: **Wikimedia Foundation**, 2017. Disponível em: <[en.wikipedia.org/wiki/Elizabeth_Wong_\(playwright\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Elizabeth_Wong_(playwright))>. Acesso em: 30 maio 2018.

Recebido em: 30/05/2018

Aceito em: 30/06/2018