

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

BIANCA ALENCAR VELLASCO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM E TEMPOS ATUAIS:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS EM ANÁPOLIS-GO SOB
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

GOIÁS
2019

BIANCA ALENCAR VELLASCO

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM E TEMPOS ATUAIS:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS EM ANÁPOLIS-GO SOB
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos e Interculturalidade.

Área de concentração: Estudos de Língua e Interculturalidade

Linha de pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes

GOIÁS

2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

V438p Vellasco, Bianca Alencar.

Práticas de linguagem e tempos atuais : concepções de professores de inglês em Anápolis-GO sob uma perspectiva crítica [manuscrito] / Bianca Alencar Vellasco. – Goiás, GO, 2019.

102f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes.
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2019.

1. Ensino de língua inglesa. 1.2. Prática de língua inglesa. 1.3. Professor de língua inglesa I. Título.
II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 81'33:37(817.3)

Dedico este trabalho às professoras e aos professores que aceitaram participar da pesquisa - por me emprestarem seu tempo e por terem compartilhado as suas falas; e ao destino – seja ele aleatório ou determinado, por me trazer até o POSLLI, Programa do qual me orgulho em fazer parte, em sua primeira turma de mestrandos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família: meu pai, minha mãe e minha irmã, por existirem e por serem simplesmente e exatamente quem são. E ao recém-chegado: Vitor, meu sobrinho, que me trouxe tanta alegria mesmo sem saber.

À Universidade Estadual de Goiás, instituição em que vivi momentos de formação em todos os níveis: acadêmicos, profissionais e pessoais.

Aos professores da minha Graduação, Especialização e Mestrado, que deram cara, corpo tom e voz às disciplinas que transformaram a minha visão de mundo.

À minha orientadora, Cristiane Rosa Lopes, pela paciência, serenidade e cumplicidade. E também pela atenção aos detalhes textuais e minúcias teóricas que esculpem e cravam a seriedade de um trabalho. Espero que essa parceria se estenda.

Aos colegas do POSLLI, que dividiram comigo uma mesma época de vida, e que me fizeram ter um sentimento de pertencimento, seja nas conversas mais triviais, nos almoços entre os turnos das aulas, nos encontros em eventos... nos lembrando de que não precisamos estar sozinhos.

Aos amigos, e principalmente ao sentimento de amizade que algumas pessoas me fazem sentir, que é um sentimento que acalma, ressignifica a nossa rotina, e nos faz compreender e aproveitar as multifaces da nossa existência.

À Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma fundação que colabora para amparar, credibilizar e legitimar a importância do fazer científico no Brasil. Acredito que a melhor forma de nós, comunidade universitária, manifestarmos essa gratidão de forma concreta, é a produção de trabalhos honestos e comprometidos com os interesses inadiáveis e com as lacunas dos nossos campos de estudo, ainda mais em tempos tão sombrios como esses, em que “ideologia” se tornou sinônimo de uma palavra ruim.

Tenho vinte e cinco anos
De sonho e de sangue
E de América do Sul
Por força deste destino
Um tango argentino
Me vai bem melhor que um blues

Sei que assim falando pensas
Que esse desespero é moda em 76
Mas ando mesmo descontente
Desesperadamente, eu grito em português.

(A Palo Seco. Belchior, 1974)

DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

DEFESA - 17 DE ABRIL DE 2019

BANCA EXAMINADORA

1) Dra. Cristiane Rosa Lopes – UEG (Presidente)

2) Dra. Mariana Mastrella Rosa de Andrade – UNB (Membro Externo)

3) Dr. Hélivio Frank de Oliveira – UEG (Interno)

RESUMO

VELLASCO, Bianca Alencar. **Práticas de linguagem e tempos atuais: concepções de professores de inglês em Anápolis-GO sob uma perspectiva crítica**. 2019. 102 f. Versão final da Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2019.

Este estudo teve como objetivo investigar e discutir como questões relacionadas à ideia de língua inglesa aparecem nas práticas de linguagem cotidianas (SOUSA, 2016) de sete professores da cidade de Anápolis, no estado de Goiás, Brasil. O que as mais variadas demandas para o ensino de língua inglesa criam em termos de novas realidades pedagógicas (e existenciais), e como essas novas realidades afetam o que entendemos a respeito do que seja uma língua e o que configura o seu aprendizado e o estatuto de seus falantes é uma discussão que aqui orbita as esferas: linguística, cultural, política, econômica e ideológica. Com o “detalhe” de que a esfera linguística é tomada como o palco possibilitador para que todas as outras esferas tenham lugar para ocorrer. Afinal, em que outro lugar teríamos a possibilidade de criar tantas relações, se não na opacidade presente-ausente (DERRIDA, 2006) da linguagem? O material empírico foi gerado em junho de 2018, e consistiu em um questionário de identificação, e sete encontros gravados em áudio, no formato de entrevistas. Ao longo do estudo me refiro a esses dados como registros orgânicos porque, os considerando a partir de uma perspectiva crítica de prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001; SILVESTRE, 2017), foi possível o estabelecimento de vários feixes de relações (FOUCAULT, 2010), que extrapolavam o mero estabelecimento de categorias. Essa organicidade dos dados está apresentada na forma de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010), em intersecção com o levantamento de literatura, respeitando parâmetros qualitativo-interpretativistas de pesquisa (MOREIRA & CALEFFE, 2006; MOITA LOPES 2006; BORTONIRICARDO, 2009). Essas intersecções estiveram baseadas em estudos contemporâneos da área de Linguística Aplicada, como Bernat (2008); Biesta (2015); Garcia & Wei (2014); hooks (2013); Janks (2014); Jordão (2014); Liberali (2015); Lopes & Borges (2015); Maciel (2015); Moita Lopes (2006); Monte-Mór (2014; 2015); Pennycook (2001; 2012); Pessoa (2014); Pinto (2007); Quijano (2005); Rajagopalan (2003; 2011); Silvestre (2017); Skliar (2006), Tagata (2017), entre outros, e me levou a alguns temas mais recorrentes, a convergências com a literatura levantada, e também a algumas divergências. Em termos gerais, trago isso em quatro eixos de discussão, que focam nas respostas dos professores às perguntas “Como você descreveria a sua prática de ensino de língua inglesa em sala de aula?”; “Como você explicaria o que é a língua inglesa”, “A importância da língua inglesa nos tempos atuais”; e “A questão da autoridade linguística”. Em termos específicos, as temáticas discutidas em torno desses eixos focalizaram: a noção de língua inglesa não mais como bloco monolítico atrelado à figura de um ou de alguns estados-nação, mas a práticas linguísticas encarnadas de localidade; e a importância de discutir práticas de ensino considerando demandas diversificadas, de modo que consigamos trabalhar aspectos não somente de qualificação, mas de socialização e de subjetificação (BIESTA, 2015; PESSOA & HOELZLE, 2017), para que fortaleçamos as pessoas que estão vivendo essas práticas linguísticas, e não uma ideia abstrata de língua que fortalece apenas a dispositivos institucionais que nos fazem acreditar que apenas eles têm o direito de projetar interpretações, e que apenas a eles cabe o direito de designação (hooks, 2013).

Palavras-chave: Práticas de língua inglesa; professores de inglês; tempos atuais.

ABSTRACT

This study aimed to investigate and discuss how questions related to the idea of English language appear in everyday language practices (SOUSA, 2016) of seven teachers from the city of Anápolis, in the state of Goiás, Brazil. What the most varied demands for English language teaching create in terms of new pedagogical (and existential) realities, and how these new realities affect what we understand about what a language is and what shapes its learning and its speakers status is a discussion that here orbits the spheres: linguistic, cultural, political, economic and ideological. With the "detail" that the linguistic sphere is taken as the enabling stage for all other spheres to take place to occur. After all, in what other place would we have the possibility of creating so many relationships, if not the present-absent opacity (DERRIDA, 2006) of language? The empirical material was generated in June 2018, and consisted of an identification questionnaire, and seven meetings recorded in audio format interviews. Throughout the study I refer to these data as organic records because, considering from a critical perspective of problematizing practice (PENNYCOOK, 2001; SILVESTRE, 2017), it was possible to establish several relations bundles (FOUCAULT, 2010), which went beyond the mere establishment of categories. This organicity of data is presented in the form of an organized body of knowledge (ESTEBAN, 2010), in intersection with the literature survey, respecting qualitative-interpretative research parameters (MOREIRA & CALEFFE, 2006; MOITA LOPES 2006; BORTONI- RICARDO, 2009). These intersections were based on contemporary studies in the area of Applied Linguistics, such as Bernat (2008); Biesta (2015); Garcia & Wei (2014); hooks (2013); Janks (2014); Jordan (2014); Liberali (2015); Lopes & Borges (2015); Maciel (2015); Moita-Lopes (2006); Monte-Mór (2014; 2015); Pennycook (2001, 2012); Person (2014); Pinto (2007); Quijano (2005); Rajagopalan (2003; 2011); Silvestre (2017); Skliar (2006), Tagata (2017), among others, and led me to some more recurring themes, to convergences with literature raised, and also to some divergences. In general terms, I bring this into four discussion axes, which focus on the responses of the participating teachers to the questions "How would you describe your English classroom teaching practice?"; "How would you explain what the English language is", "The importance of the English language in the present times"; and "The question of linguistic authority". Specifically, the discussion on these axes focused on: the notion of the English language no longer as a monolithic block linked to the figure of one or some nation-states, but to linguistic practices embodied in locality; and the importance of discussing teaching practices considering diversified demands, so that we can work on aspects not only of qualification, but of socialization and subjectification (BIESTA, 2015, PESSOA & HOELZLE, 2017), so that we strengthen the people who are living these linguistic practices, and not an abstract idea of language that only strengthens institutional devices that make us believe that only they have the right to design interpretations, and that only they have the power of designation (hooks, 2013).

Keywords: English language practice; English teachers; current times.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Os professores participantes.....	21
Tabela 2: Tempo de atuação dos professores.....	22
Tabela 3: Perguntas e tópicos da entrevista.....	25
Tabela 4: Perguntas e tópicos da entrevista (versão em Língua Inglesa).....	25

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 SOBRE OS PROFESSORES PARTICIPANTES	18
2 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO	23
3 SOBRE AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS	30
3.1 Sobre como as práticas linguísticas aparecem na fala dos professores	36
4 SOBRE OS TEMPOS ATUAIS	53
4. 1 Sobre como os tempos atuais aparecem na fala dos professores.....	61
5 SOBRE CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	67
5.1 Sobre como a concepção de linguagem aparece na fala dos professores.....	69
6 SOBRE AUTORIDADE LINGUÍSTICA	80
6.1 Sobre como os professores tratam a questão da autoridade para o ensino da língua inglesa	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

Chegar em um Programa de Pós-Graduação significa passar por várias etapas gradativas, mas também significa passar por algumas etapas disruptivas. No meu caso, comecei um processo gradativo em 2012, ao iniciar o curso de Letras. Durante os quatro anos deste curso, caminhei por trajetos variados. Estive em dois projetos de Iniciação Científica, primeiro em um que abordava os gêneros textuais, e depois em um estudo sociolinguístico. Também estive na Iniciação à Docência com a disciplina de literatura brasileira, e participei de duas atividades de Extensão universitária: uma no Centro de Idiomas com a língua inglesa, e uma na Monitoria de língua portuguesa, com a disciplina de morfologia. À medida que o leque de opções da área de Letras ia se abrindo na minha frente, eu ia me movimentando. Um professor chegou a me chamar de metralhadora, porque, segundo ele, eu atirava para os todos os lados. Na época eu me ofendi, mas hoje em dia vejo com bons olhos o fato de que ele, mesmo não tão sutilmente quanto poderia, tentou me aconselhar a focar em algo específico, sugerindo que eu mirasse em um alvo só, porque teria mais chances de acertar. Anos mais tarde, comentei com um amigo sobre isso, e ele não me chamou de nada, apenas me disse que eu tinha interesses híbridos, e que dependendo do que eu abordasse, não precisaria me filiar a uma linha de pesquisa única. E isso, em partes, me confortou.

Concluída a graduação, me inscrevi no final de 2015 no processo seletivo do Programa de Mestrado do mesmo Campus em que formei, com um projeto em que o objeto de estudo era o discurso das propagandas políticas. Resultado: fui fuzilada, pois o projeto não tinha nada a ver com o que eu havia feito até então, e muito menos com o perfil do Programa. Começa o ano de 2016, e continuo vinculada ao mesmo Campus, frequentando o grupo de estudos Integra (Perspectivas Críticas em Educação Linguística e Letramentos) e ingressando no curso de especialização em Linguagens e Educação Escolar. Nesse período de 2016 e 2017, aparecem para mim novos autores, novos textos, novas formas de se fazer pesquisa e de se estar dentro da área de Letras, especificamente em Linguística Aplicada, mas eu ainda não sabia com certeza para qual “lado” eu penderia mais, já que eu trabalhava em uma escola com as disciplinas de língua portuguesa e inglesa, fazia uma especialização voltada para a língua portuguesa, e frequentava um grupo voltado para estudos em língua inglesa. Essa dúvida era uma preocupação pois o meu intuito durante esse período continuava a ser desenvolver um projeto para tentar ingressar (novamente) em um dos programas de Mestrado da UEG próximos a mim.

O que se sucedeu dessa dúvida foi que então me inscrevi com um projeto voltado para a área de língua inglesa no processo seletivo de 2016 do meu Campus de formação (o mesmo que havia tentando em 2015), e novamente não fui classificada.

Após isso, no início do ano de 2017, o Campus Cora Coralina abre as inscrições para o seu recém-inaugurado programa de Mestrado, e eu, pela terceira vez em dois anos, me inscrevo em um processo seletivo dessa natureza, com nada menos do que um terceiro projeto, este novamente na área de língua portuguesa. Resultado: sou classificada e ingresso no Programa de Estudos de Língua e Interculturalidade da UEG Campus Cora Coralina.

Até aí, objetos de pesquisa e campos de estudo diferentes haviam passado por mim: gêneros textuais, sociolinguística, morfologia, leitura literária, análise do discurso, ensino crítico, língua portuguesa, língua inglesa, literatura, linguística aplicada, etc. Agora, três anos passados do término da graduação, dois anos após o término da especialização, e um ano da conclusão das disciplinas do mestrado, consigo ver um ponto de convergência em todas essas diferentes etapas: o que sempre foi latente e constante em mim era a minha preocupação em como a nossa concepção de língua atravessa, perpassa e impregna tudo o que fazemos; o cerne de tudo isso sempre foi esmiuçar o que há de linguístico nos aspectos do nosso percurso; a noção de que o modo como concebemos língua é o modo como concebemos vida, e de que a nossa realidade se desenha de acordo com o contorno da nossa língua[gem].

Do primeiro ano de graduação até aqui, nesta etapa de conclusão do mestrado, a matéria prima do curso de Letras para mim sempre foi o trato com a linguagem, e acredito que por isso me envolvi em projetos aparentemente tão disruptivos: porque todos eles são, essencialmente, trabalhos de linguagem. E com essa dissertação, não foi diferente. Após esse período de “transição”, assim digamos, em que fui disruptiva nos meus passos gradativos e em que atirei para mais de um lado, hoje eu encontro em autores como Walkyria Monte Mór (2015), posicionamentos que celebram um hibridismo na convivência¹, que sinalizam caminhos teóricos para que possamos, com embasamento, “conhecer e praticar a pluralidade linguística e cultural e ser sujeitos na diversidade e na pluralidade – o que a sociedade moderna tende a tratar como exceção.” (MONTE MÓR, 2015, p. 13). E percebo que a minha trajetória pode então estar menos associada a uma “metralhadora”, e mais próxima da metáfora de viagem de

¹ Trecho em que Monte Mór fala sobre um hibridismo na convivência: “No entanto, não reforço aqui a perspectiva binária entre forças sociais que são, por um lado, concentradas em torno do que é convergente, generalizado, homogêneo e naturalizado, e por outro, apenas descentradas em direção ao que é ‘multi’, ‘trans’ e plural. Pois percebo que nos paradigmas em que o ‘multi’, o ‘trans’ e o plural se evidenciam, esses também possibilitam notar o hibridismo na convivência com o que é ‘mono’ e ‘uni’, não mais tendo estes últimos como a regra, mas como um recurso didático para se ter uma das possíveis compreensões sobre um dos vários tipos de sistema.” (MONTE MÓR, 2015, p. 13)

Canagarajah (2013), em que “posições são parciais e estão abertas à resignificação, pautando-se pela prática, pelos contextos geopolíticos e pela negociação situada” (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018, p. 7).

Para dissertar dentro de um programa de Estudos Linguísticos e Interculturalidade, trago como substância fundamental justamente as intersecções entre elementos linguísticos e culturais. Sobretudo, a compreensão de que um estudo linguístico é, por si só, intercultural. Atualmente, como professora de língua inglesa, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho a partir da minha própria realidade que, colocada num enquadramento científico qualitativo localizado, se pauta na *estreita relação entre pesquisador/a e o que é estudado* (SILVESTRE, 2017), pelo *salientar da natureza socialmente construída dessa realidade* (DENZIN & LINCOLN, 2013), e por uma sequência de *atos éticos, responsáveis e responsivos* (SOBRAL, 2013), num sentido em que:

compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo. (BAKHTIN, 1993, p. 35)

Partindo disso é que posso dizer que este trabalho é a fotografia de um momento. A composição dessa fotografia é o que os professores mobilizaram linguisticamente para falar a respeito da língua que ensinam, que trago aqui de forma interseccionária a alguns estudos contemporâneos em Linguística Aplicada que focalizam a língua inglesa. Ou seja, o rumo das discussões aponta para uma intersecção linguística entre culturas, sendo que a cultura é entendida como estando estritamente relacionada ao que de linguístico produzimos, isto é, uma “fantástica congruência mitológica de elementos” (BARTHES s/d Apud Bhabha, 1998, p. 68)². Essa perspectiva de tratamento da cultura e da língua tem a ver com o que Bhabha (1998) chama de “um embate cultural, seja através de antagonismo ou afiliação, [que] são produzidos performativamente” (BHABHA, 1998, p. 20).

Isso significa considerar que a própria ideia de identidade cultural, e tudo o que advém dela (como por exemplo “as noções restritivas de identidade cultural com as quais saturamos as nossas visões” (BHABHA, 1998, p. 68)) são noções produzidas performativamente, forjadas narrativamente, inscritas historicamente. Além disso, colocar a fixidez de categorias como essas em perspectiva:

² Essa referência a Barthes aparece em Bhabha (1998) da seguinte maneira: “BARTHES, R. The imagination of the sign, p. 207.” Não consegui encontrar a data desta obra, portanto trago como aparece em Bhabha (1998).

não apenas [ajuda] a explicar a natureza da luta colonial; [mas] também [sugere] uma possível crítica dos valores estéticos e políticos positivos que atribuímos a unidade ou totalidade das culturas, especialmente aquelas que viveram longas e tirânicas histórias de dominação e reconhecimento equivocado. Nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro. (BHABHA, 1998, p. 65)

Falar da língua inglesa neste sentido de embate cultural, portanto, é tentar forjar um outro tipo de expressão que não a da modernidade (BHABHA, 1998), como uma tentativa de reinscrição, um espaço intermédio, chamado por Bhabha (1998) de um *trabalho fronteiro de cultura*, um trabalho que, amparado por lentes de autores que abordam a de(s)colonialidade e a pós-abissalidade, questiona a própria forma de estabelecimento de fronteiras, em que podemos fazer parte de “um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunalidade humana, histórica” (BHABHA, 1998, p. 27).

A nossa trajetória é, na verdade, uma trajetória de políticas linguísticas (CANAGARAJAH, 2013). Todo o sentido deste trabalho está voltado para as contingências do contexto, para as implicações de tentarmos responder perguntas como: por que este objeto e não outro? Porque a língua inglesa e não outra? Porque este enunciado e não outro? (FOUCAULT, 1969).

O ponto em que quero chegar é o de que a minha trajetória é o resultado de uma gradação ligada por pontos disruptivos, em que tento falar da língua, sabendo na verdade que é a língua que me fala (SILVA, 1999). Nessa trajetória, estou "apenas aprendendo a tomar posse da língua como um território onde nos transformamos em sujeitos" (hooks, 2013, p. 224), em um momento em que este sujeito passa a ser visto como uma ficção desde “algum ponto da metade do século XX” (SILVA, 1999, p. 111) por uma gama de autores que preferem "o local e o contingente ao universal e ao abstrato", e o "subjetivismo das interpretações parciais e localizadas" (SILVA, 1999, p. 114). Levar em consideração essas preferências é tentar observar a "emergência de uma identidade que se poderia chamar de pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada" (SILVA, 1999, p. 114).

O objetivo desta pesquisa é investigar e discutir, sob uma perspectiva crítica, concepções de professores de inglês da cidade de Anápolis-GO relacionadas a práticas de linguagem e tempos atuais. Para realizar isso, este trabalho repousa na geração de dados genuínos, inéditos, apresentados na forma de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010), em articulação com o levantamento de literatura (que contempla trabalhos

como os Bernat (2008); Biesta (2015); Garcia & Wei (2014); hooks (2013); Jordão (2014); Liberali (2015); Lopes & Borges (2015); Maciel (2015); Moita Lopes (2006); Monte Mór (2015); Pennycook (2001; 2012); Pessoa (2014); Pinto (2007); Quijano (2005); Rajagopalan (2003; 2011); Silvestre (2017); Skliar (2006), entre outros) respeitando parâmetros qualitativo-interpretativistas de pesquisa (MOREIRA & CALEFFE, 2006; MOITA LOPES 2006; BORTONI-RICARDO, 2009). Portanto, é a partir disso que me pergunto: o que significa falar em práticas de língua inglesa nos tempos atuais? O que são práticas de língua inglesa? O que são os tempos atuais? Esses três questionamentos são a base do que aparece destrinchado nas nove perguntas de entrevista (que são propriamente apresentadas na Tabela 3). Para falar sobre esses significados, este estudo orbita em torno do que emerge das falas de sete professores de língua inglesa. A partir dessas configurações discursivas, registradas em junho de 2018, foi possível articular de uma maneira localizada (PENNYCOOK, 2001) algumas leituras teóricas contemporâneas da área de Linguística Aplicada que abordam o cenário de ensino de língua inglesa no Brasil.

O que as mais variadas demandas para o ensino de língua inglesa criam em termos de novas realidades pedagógicas (e existenciais), e como essas novas realidades afetam o que entendemos a respeito do que seja uma língua e o que configura o seu aprendizado e o estatuto de seus falantes é uma discussão que aqui orbita as esferas: linguística, cultural, política, econômica e ideológica. Com o “detalhe” de que a esfera linguística é tomada como o palco possibilitador para que todas as outras esferas tenham lugar para ocorrer. Afinal, em que outro lugar teríamos a possibilidade de criar tantas relações, se não na opacidade presente-ausente (DERRIDA, 2006) da linguagem? Em que outro lugar coexistiram as falas de professores de uma cidade do interior de Goiás com as falas de Linguistas Aplicados da Índia, Inglaterra, Austrália, Estados Unidos, Pensilvânia etc.? Onde mais tantas coisas que nunca orbitariam a mesma esfera material simultaneamente poderiam se justapor, se não no não-lugar da linguagem?³

Considerando, então, que “o discurso designa o território conceitual inteiro no qual o conhecimento é produzido e reproduzido” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140), todas essas *esferas* se tornam dinamicamente presas, assim como se prendem dinamicamente a linguagem e a realidade (FREIRE, 1985). Tratar linguagem e realidade neste sentido dinamizado, num contexto de ensino-aprendizagem, implica compreender a permeabilidade dessas *esferas* e

³ Adaptação da pergunta que Foucault faz no prefácio de *As palavras e as coisas*: Onde poderiam [elas] se justapor, senão no não-lugar da linguagem?” (FOUCAULT, 2007b, p. XI) Observação: esse “elas” se refere a categorias de palavras.

compreender que a “maneira como os sujeitos compreendem suas práticas linguísticas é epistemológica e politicamente relevante” (SEVERO, 2017, p. 50).

Pode-se dizer que a preocupação com o impacto das nossas práticas linguísticas, o modo como elas afetam a nossa vida, no sentido de “não separar dimensões como o social, o econômico e o cultural” (LOPES & BORGES, 2015, p. 489) e muito menos o linguístico, é o que assenta uma Linguística Aplicada contemporânea dita *antidisciplinar* (PENNYCOOK, 2001), crítica (RAJAGOPALAN, 2003; 2011), *INDisciplinar* (MOITA LOPES, 2006), transgressiva e *translínque* (CANAGARAJAH, 2013).

Trabalhando de forma a amenizar a separação entre teoria e prática, poderemos reconhecer “a centralidade da ética na vida social e na pesquisa, de modo a refutar práticas sociais e posturas epistemológicas que, de alguma forma, podem marginalizar, excluir ou infligir sofrimento a determinados grupos sociais” (TAGATA, 2017, p. 383). Optar por isso não é apenas uma escolha teórica, mas um princípio ético que

justifica a construção de saberes com base no respeito à diferença, como parte de ‘um processo de renarração ou redescrição da vida social’ (SANTOS, 2001 Apud MOITA LOPES, 2008, p. 90) em que a alteridade oriunda de outros modos de vida e formas de racionalidade pode ampliar nossa imaginação epistemológica.” (TAGATA, 2017, p. 383)

Por fim, antes de passar aos quatro eixos centrais que estruturam este trabalho, que tematizam: práticas de língua inglesa, tempos atuais, concepções de linguagem e autoridade linguística, faz-se necessário apresentar quem são os sete participantes que corporificam o material empírico, e sobre como se deu o percurso metodológico desta leitura.

1 SOBRE OS PROFESSORES PARTICIPANTES

Os sujeitos participantes da pesquisa são sete professores de língua inglesa com os quais já tive algum tipo de contato profissional, acadêmico, pessoal. Nell, por exemplo, foi minha professora na graduação. Ela me apresentou Bulldog, de quem fui aluna e depois funcionária, quando ele passou a ser dono de uma escola de idiomas. Fui colega de graduação e me formei junto com a professora Alguém. Nessa mesma graduação, conheci Shortie e Ricardo, que eram de anos diferentes. Shortie e eu participamos do grupo de extensão oferecido por Ricardo durante sua pesquisa de mestrado, e depois trabalhei na escola onde ele (Ricardo) agora é coordenador e professor. Trabalhando lá, conheci Brandy, também professor. Já o contato com a participante Jessica Jones é exclusivamente pessoal, e inclusive o fato de que ela recentemente havia passado a trabalhar com a língua inglesa chegou até mim por acaso: ela estava trabalhando numa escola de idiomas próxima à escola em que eu trabalhava como professora substituta.

O critério mais sólido que me guiou para convidar esses professores a participarem deste estudo foi a possibilidade de estabelecimento de um *common ground* na realização da pesquisa. Isso, ao meu ver, corrobora o papel do pesquisador como “produtora/or de efeitos diretos no desenvolvimento da pesquisa, dada a influência de seus valores, crenças e conhecimentos” (FERREIRA, 2018, p. 15). Além disso, arrisco dizer que escolher como participantes pessoas conhecidas traz aspectos de de(s)colonialidade, já que diminui a hierarquia entre pesquisador e participantes, oportunizando um “conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 1988, p. 68). Em vários momentos, senti que a proximidade ampliou os espaços de fala dos participantes, pois eles falaram mais à vontade, mais abertamente, de modo que o processo de registro dessas conversas transcorreu mais naturalmente. Considero poder exercer o poder de escolher os participantes da pesquisa por um viés não tradicional como uma forma mais agentiva (AHEARN, 2001) de se fazer pesquisa, e como uma “subversão da relação sujeito/objeto que o paradigma emergente (no caso, a ciência pós-moderna) pretende operar” (SANTOS, 1988, p. 68).

Em relação a essa “forma mais agentiva”, estou me referindo aos efeitos da problemática do conceito de agência que aparece no trabalho Laura Ahearn (2001) que, “considera a linguagem, falada ou escrita, intrinsecamente inserida em redes de relações socioculturais” (AHEARN, 2001, p. 110)⁴, ou seja, a linguagem como ação social. Nas exatas palavras de

⁴ No original: “consider language, whether spoken or written, to be inextricably embedded in networks of sociocultural relations.”

Ahearn (2001): “*language as a form of social action, a cultural resource, and a set of sociocultural practices*”⁵ (AHEARN, 2001, p. 110).

Quando fala deste conjunto de práticas socioculturais, Ahearn (2001) está se referindo não somente aos movimentos sociais das últimas décadas, mas também às críticas pós-modernas e pós-estruturalistas “que puseram em questão as narrativas-mestre impessoais que não deixam espaço para tensões, contradições ou ações de oposição por parte dos indivíduos e coletividades”⁶ (AHEARN, 2001, p. 110).

O conceito de agência também aparece em Janks (2014), quando ela se debruça sobre a importância de uma abordagem crítica para as propostas de letramento que levamos para a sala de aula. O cerne do que Janks (2014) traz, na verdade, repousa na concepção de que a abordagem crítica de letramento é justamente a preocupação em como utilizamos a linguagem, e que se nos preocupamos com o modo como esses usos ocorrem, isso configura o significado central do fazer crítico. Partindo dessa preocupação é que aparece a ideia de agência em seu raciocínio, da seguinte maneira: “é esse conhecimento que pode lhe dar agência, o poder de agir. Finalmente, como você usa sua agência também faz parte do que significa estar fazendo letramento crítico” (JANKS, 2014, p. 10).⁷ Esse posicionamento reforça a problemática de Ahearn (2001) e relaciona a ideia de agência a uma abordagem crítica de trato da linguagem.

Volto a esse conceito de maneira mais aprofundada no momento de interpretação dos dados porque, agora, apresento os sete professores, em minitrajetoárias, para que nos familiarizemos com os seus nomes, elementos de formação e particularidades. Duas observações: 1) a opção de usar ou não um pseudônimo ficou a critério dos professores. É comum que em pesquisas qualitativas como essa o resguardo da identidade seja uma opção. 2) essas mini trajetórias elaboradas por mim foram compartilhadas com os professores em fevereiro de 2019, no terceiro contato que tive com eles (o primeiro foi para convidá-los a participar da pesquisa, o segundo foi o encontro para o registro dos dados), este último contato aconteceu por mensagem de texto, e todos eles aprovaram o conteúdo e revisaram algumas das informações.

⁵ Em tradução livre: “A linguagem como uma forma de ação social, um recurso cultural e um conjunto de práticas socioculturais”.

⁶ No original: “that have called into question impersonal master narratives that leave no room for tensions, contradictions, or oppositional actions on the part of individuals and collectivities.”

⁷ No original: “It is this knowledge that can give you agency, the power to take action. Finally, how you use your agency, is also part of what it means to be *doing* critical literacy.”

Alguém

A professora Alguém tem 27 anos. Se formou em Letras: Português/Inglês pela UEG. Sua pesquisa teve como foco os estrangeirismos franceses que usamos no Brasil. Ela atua como professora há 3 anos. Atualmente, trabalha em curso livre de idiomas.

Brandy

O professor Brandy tem 53 anos. Ele declarou formações nas áreas de Engenharia Florestal e Gestão Ambiental. Ele atua como professor há 21 anos. Na época em que registrei a entrevista, ele trabalhava em curso livre de idiomas. Atualmente, ele declarou ser autônomo, e que teve que se afastar do trabalho por problemas de saúde.

Bulldog

O professor Bulldog tem 48 anos. Ele não declarou nenhuma formação superior. Natural de Londres, veio para o Brasil há 9 anos, e desde então atua como professor em curso livre de idiomas. Atualmente, é proprietário da escola em que atua.

Jessica Jones

A professora Jessica Jones tem 26 anos. Ela se formou em Comunicação Social. Ela se declara como autodidata, e atua em curso livre de idiomas há 2 anos e meio.

Nell

A professora Nell tem 51 anos. Se formou em Letras: Português/Inglês pela UFG. Tem Especialização em Língua Inglesa e Literaturas pela UEG. Ela atua como professora universitária há 31 anos, além de já ter trabalhado em quatro escolas de curso livre de idiomas.

Ricardo

O professor Ricardo tem 24 anos. Se formou em Letras: Português/Inglês pela UEG. É mestre em Linguagem e Práticas Sociais também pela UEG. O foco da sua pesquisa foi a educação linguística crítica de aprendizes de inglês. Ele atua como professor há 8 anos. Atualmente, trabalha em curso livre de idiomas, onde também exerce a função de coordenador pedagógico.

Shortie

A professora Shortie tem 23 anos. Está se formando agora em Letras: Português/Inglês pela UEG, e pesquisa como o uso de imagens pode ser trabalhado numa perspectiva crítica no ensino

da língua inglesa. Ela atua como professora há 5 anos. Atualmente, trabalha em curso livre de idiomas.

Trago agora em detalhes as etapas e os instrumentos de pesquisa, nas tabelas 1 e 2. Na **Tabela 1**, apresento os participantes por ordem alfabética, e trago as informações obtidas a partir do Questionário que entreguei a eles, e a partir de duas perguntas complementares (Naturalidade / Instituição de formação), que também fiz aos professores por mensagem de texto, em fevereiro de 2019.

Tabela 1: Os professores participantes

Participantes (Pseudônimos)	Idade	Área de formação	Tipo de instituição em que atua	Instituição em que se formou	Naturalidade
ALGUÉM	27	Letras	Curso livre de idiomas	Universidade Pública (UEG)	Brasileira
BULLDOG	48	-	Curso livre de idiomas	-	Inglês
BRANDY	53	Engenharia florestal / Gestão ambiental	Curso livre de idiomas	Faculdade particular	Brasileiro
JESSICA JONES	26	Comunicação Social	Curso livre de idiomas	Faculdade particular (Anhanguera)	Brasileira
NELL	51	Letras	Universidade	Universidade pública (UEG)	Brasileira
RICARDO	24	Letras	Curso livre de idiomas	Universidade pública (UEG)	Brasileira
SHORTIE	23	Letras	Curso livre de idiomas	Universidade pública (UEG)	Brasileira

Na época em que registrei os dados, todos os participantes estavam atuando em sala de aula. O fato de que 6 dos 7 participantes estejam em curso livre de idiomas foi um acaso, visto que eu havia convidado inicialmente 15 professores para fazerem parte da pesquisa, e entre eles haviam outros contextos de atuação (Universidade, escola pública etc.). Os 7 professores que se dispuseram a participar compuseram então esse contexto: 6 professores atuando em curso livre, e 1 professora atuando na Universidade. Acredito que isso não comprometerá a qualidade dos registros, apenas aguçará algumas diferenças advindas de elementos de formação, e requer

que estejamos alertas para as particularidades relacionadas a expectativas institucionais. Apesar disso, cabe uma ressalva quanto a um aspecto específico advindo do hibridismo desses contextos: os professores que se graduaram em contextos públicos de ensino e hoje atuam em contextos particulares certamente experimentaram e experimentam situações de conflito envolvendo o imaginário da língua inglesa nestes locais e suas ideologias e percepções atuais.

Em seguida, perguntei a eles há quanto tempo trabalhavam como professores de língua inglesa. Apresento essa informação, separadamente, na **Tabela 2**, por ordem cronológica:

Tabela 2: Tempo de atuação dos professores

Participante	Tempo de atuação até 2018	Começou a ser professor no ano
Nell	31 anos	1987
Brandy	21 anos	1997
Bulldog	8 anos	2010
Ricardo	8 anos	2010
Shortie	5 anos	2013
Alguém	3 anos	2015
Jessica Jones	2 anos e meio	2016

As histórias de vida profissional dessas pessoas somam três décadas de atuação em sala de aula. Vendo na sequência cronológica da **Tabela 2**, essa quantidade de tempo me faz pensar: o que os estudos sobre língua inglesa vêm somando há três décadas? Como as narrativas das histórias profissionais desses professores se entrecruzam com as narrativas teóricas dessa área? O que podemos articular e conflitar discursivamente, se colocarmos em perspectiva os saberes empíricos desses professores e os saberes validados como teóricos, assinados e produzidos pela comunidade científica acadêmica?

2 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

“estudei alternadamente conjunto de discursos; caracterizei-os; defini os jogos de regras, de transformações, de limiares, de remanências; eu os compus entre eles, descrevi os feixes de relações” (FOUCAULT, 2010, p. 5)

Os procedimentos para a geração do material empírico foram: 1) aplicação de questionário para os participantes, com perguntas visando identificar informações gerais, e: 2) realização de uma entrevista, com perguntas visando a identificar em que consiste, como se caracteriza, como se classifica etc., a prática de ensino de LI desses/as professores nos contextos em que atuam. Este material empírico foi gerado em junho de 2018, e consistiu no questionário escrito de identificação, e sete encontros gravados em áudio, no formato de entrevistas.

Início esse tópico destacando o que Foucault (2010) diz em *Resposta a uma questão*, para falar mais detalhadamente de como se deu o processo de leitura dos dados desta pesquisa, e de como ocorreu o tratamento dissertativo desse “conjunto de discursos”. O que Foucault (2010) chama de feixes de relações também pode ser entendido como o “descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2010, p. 127), em que se aborda “a experiência das pessoas (...) de maneira holística” (Idem), com atenção pormenorizada aos contextos (FERREIRA, 2018). Trago os dizeres de Foucault (2010), Esteban (2010) e a descrição de Ferreira (2018) aqui porque vejo que abordagens como essas convergem com a metodologia deste trabalho, que resulta justamente em um corpo organizado de conhecimentos, atento a contextos e experiências de maneira holística, sob vários feixes de relações, e que por isso faz reverberar um modo de fazer pesquisa qualitativo-interpretativista, porque não se está buscando testar relações determinísticas de causa e consequência (BORTONI-RICARDO, 2009).

Contando com possibilidades de divergência e com mais de um paradigma de compreensão e considerando que “a base de um pensar crítico está na sustentação das opiniões por meio de suportes de diferentes naturezas” (LIBERALI, 2015, p. 61), o processo de dissertação se encaixa em parâmetros interpretativistas de pesquisa, pois, de acordo com esses parâmetros, “o conhecimento é possível apenas por meio dos processos interpretativos que o[a] pesquisador[a] apreende do seu encontro com outros sujeitos” (MOREIRA & CALEFFE, 2006, p. 63).

No que diz respeito à “interpretação”, encontro no Glossário de Derrida um esmiuçamento desse termo. Ele aparece da seguinte maneira: “A interpretação [...] consiste em

tecer um tecido com os fios extraídos de outros tecidos textos" (DERRIDA, 1976, p. 51). Essa definição é muito propícia para o contorno desta metodologia, visto que, no momento seguinte, o autor começa a relacionar a interpretação ao trato da estruturalidade dos textos, que seriam as “coisas” que interpretamos, a teia de onde tecemos os nossos processos interpretativos. Por esse ponto de vista, a interpretação seria então o desfazer da trama de um texto:

o texto é uma estrutura que deve ser pensada na sua estruturalidade*, e essa natureza dinâmica é que possibilitará a polissemia*. Se o texto se apresenta como enigma, o desfazer da sua trama, isto é, a interpretação, se constituirá de movimentos de leitura sucessivos, e o deciframento do texto se efetivará por um sistema interpretativo próprio. (DERRIDA, 1976, p. 51)

Entendo o ato de assumir o texto enquanto uma “estrutura que deve ser pensada na sua estruturalidade” tanto como uma forma de reconhecer a parcialidade⁸ (JANKS, 2014) dessas tramas, quanto de compreender o que produzimos linguisticamente como materialidades discursivamente situadas. Derrida fala ainda da necessidade de desneutralizarmos essa estruturalidade, que é o momento em que aparece o termo “sistema interpretativo próprio”. É necessário que reconheçamos que as nossas interpretações estão à mercê de uma série de fatores: fatores contextuais, fatores temporais, fatores subjetivos. A ideia de desneutralização da estrutura trazida por Derrida neste glossário é semelhante a proposta epistemológica que denuncia a universalização de conhecimentos que são, na verdade, provincilizados (JÚNIOR; LIMA; DE ALMEIDA, 2015). Os autores estão falando do questionamento à soberania da Europa como o “sujeito teórico de todas as histórias” (ELÍBIO JUNIOR; LIMA; ALMEIDA, 2015, p. 69). Ideias semelhantes também aparecem nos trabalhos de autores que tematizam a de(s)colonialidade (MIGNOLO, 2012) e a pós-abissalidade (SANTOS, 2006). Portanto, pensar na interpretação a nível dessa estruturalidade e tentar adotar isso no contorno deste percurso metodológico também é uma decisão de política linguística (RAJAGOPALAN, 2011).

No ato de elaboração, dividi o instrumento de geração de dados em duas partes: “roteiro para entrevista individual e “roteiro para sessão reflexiva”, pois a minha hipótese era a de que a primeira parte seria algo mais interpelativo, como que uma entrevista *standard*, e de que os tópicos da sessão reflexiva transcorreriam como um diálogo, considerando minhas intervenções. Entretanto, no momento de materialização do processo reflexivo (LIBERALI, 2015), as características linguísticas desses dois momentos não apresentaram diferenças suficientes para continuar a ser consideradas como duas formas de registro diferentes. Portanto,

⁸ Janks (2014) fala que os textos são parciais em dois sentidos: “First, they offer only *a part of* the story and, second, they are partial in the sense that they are *not neutral* but reflect the point of view of the text producer” (JANKS, 2014, p. 10).

estarei tomando esses dois roteiros simplesmente como uma “primeira parte: perguntas” e uma “segunda parte: tópicos” de um mesmo processo.

O roteiro de entrevista foi o mesmo para os sete professores, sendo um escrito em língua inglesa, para maior conforto participativo do participante Bulldog, que mora no Brasil há quase dez anos, mas que apesar disso não tem o costume de conversar em língua portuguesa. Na verdade, ao convidá-lo, eu mesma já propus que a entrevista fosse em inglês. Tratou-se de uma suposição minha que ele estaria mais confortável, pois frequento a escola em que Bulldog é proprietário e nunca o vi conversando por mais de um ou dois minutos em português, apenas trocando pequenas frases com os alunos. Trago agora na **Tabela 3** as nove perguntas/tópicos do roteiro de entrevista na versão entregue em língua portuguesa:

Tabela 3: Perguntas e tópicos da entrevista

Primeira parte: PERGUNTAS (6)
1. Como você explicaria o que é língua inglesa?
2. Como você descreveria a sua prática de ensino de língua inglesa em sala de aula?
3. O que você considera como bom e como ruim, nos tempos de hoje, para sua atuação como professor/a de língua inglesa?
4. Qual a maior dificuldade que você enfrenta hoje em sala de aula?
5. Em que momento você sente que a sua aula está dando certo?
6. Um momento em sala de aula que você considerou desafiador.
Segunda parte: TÓPICOS (3)
1. A importância da língua inglesa nos tempos atuais.
2. A pressão como professor/a de língua inglesa.
3. A questão da autoridade para o ensino da língua inglesa

E a versão em língua inglesa, para o professor Bulldog, na Tabela 4:

Tabela 4: Perguntas e tópicos da entrevista (versão em Língua Inglesa)

Primeira parte: QUESTIONS (6)
1. How would you explain what English language is?
2. How would you describe your English language teaching practice in the classroom? (For example: How was your last class?)
3. Thinking about nowadays, what do you consider as a good thing and as a bad thing for your performance as an English teacher?

4. What is the biggest difficulty you face in the classroom today?
5. At what point do you feel your class is working?
6. A moment in class that you thought challenging.
Segunda parte: DISCUSSION TOPICS (3)
1. The importance of the English language in the present times
2. The pressure as an English teacher.
3. The question of authority for teaching English language.

Em síntese, as perguntas que propus aos professores envolveram: a língua, a sala de aula e os tempos atuais. Destaco os seguintes verbos e termos que substancializaram os questionamentos envolvendo os tópicos língua, sala de aula e os tempos atuais: “explicar”, “descrever”, “considerar”, “enfrentar”, “sentir”, “importância”, “pressão”, “autoridade”. Em relação à língua propriamente dita, três momentos se destacam: na pergunta 1, quando peço aos professores para que expliquem o que é a língua inglesa, meu intuito era o de que eles a definissem; no tópico 1, já partindo da premissa de que essa língua é uma língua importante atualmente, o intuito era de que os professores enfatizassem como essa importância se dá na contemporaneidade, para que algo específico da realidade deles fosse trazido à tona; e no tópico 3, meu intuito era que os professores refletissem a respeito da autoridade linguística para o ensino, no sentido de legitimação de um tipo de falante (meu intuito era entrar na discussão sobre falantes nativos e não nativos).

Em relação à sala de aula, seis momentos fazem menção mais direta ao cotidiano pedagógico: na pergunta 2, pedi uma descrição geral das atividades em sala, para saber o que os professores indicariam como suas atitudes mais comuns ou mais características ou mais marcantes de sua práticas; na pergunta 3, meu intuito era novamente enfatizar algo da atualidade, pedindo que os professores pensassem em algo característico dos tempos atuais que influencie de maneira positiva e de maneira negativa na sua atuação (poderia ser um recurso, uma situação etc.); na pergunta 4, o objetivo era o de fazer os professores elegerem a sua maior dificuldade, um impasse que dificultasse seu objetivo em sala; e as perguntas 5 e 6 falam de momentos, como que uma situação específica que ilustrasse o auge da aula, e algo que representasse um desafio; e, por fim, no tópico 2, quis que os professores pensassem em que tipo de expectativas eles sentem em relação à profissão que escolheram, que tipo de conhecimentos eles se sentem pressionados em demonstrar, que tipo de comportamento devem ter etc. Os tempos atuais aparecem mais explicitamente na pergunta 3 e no tópico 2, mas são o

pano de fundo de todo o processo de elaboração das questões, visto que um dos critérios de seleção era que os professores estivessem em sala atualmente.

Falar sobre o percurso metodológico deste trabalho é, basicamente, tentar responder à seguinte questão: qual foi a postura teórico-ideológica adotada diante do que foi registrado? (SILVESTRE, 2017). Nessa tentativa de resposta, o primeiro aspecto a ser ressaltado, como já foi dito, é o de que este estudo apresenta uma abordagem qualitativa de tratamento dos dados. Mas é necessário explicitar que, ao dizer isso, quero indicar que a pesquisa se ateve a uma “compreensão interpretativa da experiência humana” e enfatizar que este “campo [qualitativo] é inerentemente político e moldado por posicionamentos éticos e políticos” (NELSON *et al* 1992, p. 4).

Por político, entendo o ato de assumir de forma crítica os efeitos de nossas práticas situadas. Isso significa compreender que a nossa responsabilidade diante de um compromisso profissional funciona dentro de uma engrenagem social, em que podemos funcionar como molas de reprodução, ou de alternativas. Portanto, falar sobre o percurso metodológico deste trabalho que trata de contextos de ensino-aprendizagem de língua inglesa é, basicamente, tentar responder às questões que surgem considerando o ensino de línguas como palco de política linguística (RAJAGOPALAN, 2011).

Por ético, entendo que a dimensão interpretativa se dá pelo fato de que o tratamento dos dados resulta da articulação de minhas leituras, que não são de fato minhas, com o posicionamento e temas que surgiram na fala dos professores. Além disso:

a visão ética deve ter como foco a responsabilidade com o outro (PENNYCOOK, 2001). Essa visão, conseqüentemente, leva-nos a pensar de uma maneira mais responsável sobre o ensino-aprendizagem de línguas, bem como compreender os efeitos de nossas práticas nas outras pessoas e a importância de questionar relações hierárquicas naturalizadas. (FERREIRA, 2018, p. 16)

A responsabilidade com o outro implica que não teremos respostas pré-concebidas, prontas. Por isso, essa responsabilidade envolve práticas de ressignificação, isto é, uma "reconceitualização de visões linguísticas" (BLOMMAERT, 2013). Nessa perspectiva, a concepção de ética mais adequada não é “como um código fixo de regras, mas como ‘uma forma contingente de pensar e agir que está sempre implicada em relações sociais, culturais e políticas’” (PENNYCOOK, 2001, p. 137). Em relação a isso para dentro da área de Linguística Aplicada, encontro em Silvestre (2017), que:

Para que o sentido de fazer pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil na atualidade seja, de fato, ressignificado, “são necessárias teorizações que

dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham [...] no contexto de aplicação” (MOITA LOPES, 2006a, p. 23). Moita Lopes (2006b), fundamentado em diferentes estudos das ciências sociais, advoga em favor da busca pela compreensão e reinvenção da vida contemporânea por meio da pesquisa (...). (SILVESTRE, 2017, p. 32)

Ainda citando o trabalho de Moita Lopes (2006), Silvestre (2017) traz que “não se trata de levar verdade/conhecimento a [certos] grupos, mas de construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los” (MOITA LOPES, 2006b, p. 96). Essa ideia é a que firma uma preocupação de pesquisa que segue uma lógica contracolonial (CANELLA; LINCOLN, 2013): “juntar-se a” e “aprender com”, ao invés “falar para” e “intervir em” (SILVESTRE, 2017, p. 41). O sentido desta lógica se torna o de avaliar não apenas “o que foi feito na pesquisa, mas em que medida tais ações contribuiriam para mudanças – ou *movimentos* de mudança” (SILVESTRE, 2017, p. 45).

E, trazendo isso para a realidade deste trabalho, percebo que o teor das perguntas que fiz aos professores fazia com que eles repensassem e rememorassem aspectos de suas práticas que podem ser importantes para que eles próprios as redescubram. E é nesse sentido que tentei ler as falas dos professores, não “a luz dos dados de fulano”, mas em conjunto e com as falas de outros “fulanos”.

Em se falando de algumas problemáticas da pesquisa contemporânea em Linguística Aplicada, dois conceitos que aparecem em Silvestre (2017) se mostraram relevantes para este percurso metodológico: o de pesquisador *bricoleur* e o de cristalização dos dados. Cito, para tanto, os trabalhos de Denzin & Lincoln (2013) e Pennycook (2001), que contribuem para desestabilizar “padrões hegemônicos da ciência moderna, como neutralidade, distanciamento, busca pela ‘verdade’” (SILVESTRE, 2017, p. 36), e que caminham “em direção a uma perspectiva problematizadora” (PENNYCOOK, 2001). O pesquisador *bricoleur* é alguém que monta imagens e montagens, e que “percebe os métodos de pesquisa ativamente ao invés de passivamente, o que quer dizer que construímos ativamente nossos métodos de pesquisa a partir dos instrumentos em mãos ao invés de receber passivamente as metodologias ‘corretas’ e universalmente praticáveis” (KINCHELOE, MCLAREN, STEINBERG, 2013, p. 350 Apud SILVESTRE 2017, p. 37). No que diz respeito ao formato de leitura ser uma cristalização dos dados, isto se justifica porque:

Cristais crescem, mudam, se alteram, mas não são amorfos. Cristais são prismas que refletem externalidades e refratam entre eles, criando cores, padrões, setas diferentes, lançando em diferentes direções. O que *vemos*

depende do ângulo no qual nos situamos. [...] Cristalização, sem perder a estrutura, desconstrói a ideia tradicional de ‘validade’ (sentimos como não há uma única verdade, vemos como os textos validam a si mesmos); e a cristalização nos proporciona um entendimento profundo, complexo, exaustivamente parcial do tópico. Paradoxalmente, sabemos mais e duvidamos o que sabemos. (RICHARDSON, 1997, p. 92, citado por LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2013, p. 251, ênfase no original) (SILVESTRE, 2017, p. 45)

Para encerrar os critérios metodológicos, incluo dois momentos do que Silvestre (2017) traz como pontos considerados essenciais por Moita Lopes (2006b) para a constituição de uma Linguística Aplicada contemporânea, que “advoga em favor da busca pela compreensão e reinvenção da vida contemporânea por meio da pesquisa” (SILVESTRE, 2017, p. 32). São eles:

a Linguística Aplicada como uma área que explode a relação teoria e prática, o que não significa aversão à teoria acadêmica, mas, sim, *a teorização a partir das vozes daqueles que vivem a prática social*; (...) a Linguística Aplicada como área em que a ética e poder são os novos pilares, *o que significa dizer que as investigações devem se sensibilizar com os/as agentes de pesquisa*, levando em consideração os efeitos daquilo que dizemos e fazemos em outras pessoas. (SILVESTRE, 2017, p. 33 ênfase adicionada)

O que se discutirá nos próximos tópicos tratou-se justamente de uma tentativa de “teorização a partir das vozes daqueles que vivem a prática social”, e de uma investigação totalmente relacionada à trajetória do “agente de pesquisa”. Escutando os professores, foi possível ouvir exemplos vivos de que “para compreender melhor o que fazemos e quem somos como indivíduos e professores de línguas neste mundo de possibilidades”⁹ (PESSOA, 2014, p. 354), o caminho mais viável é aquele que nos permite “focar menos na língua como objeto e direcionar nossa atenção para *como usamos a língua e como isso afeta o mundo*” (PESSOA, 2014, p. 354 ênfase adicionada).¹⁰

⁹ Tradução de: “to better comprehend what we do and who we are as individuals and language teachers in this world of possibilities” (PESSOA, 2014, p. 354)

¹⁰ Tradução de: “focus less on language as an object and to draw our attention to how we use language and how this use affects the world” (PESSOA, 2014, p. 354).

3 SOBRE AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS



Figura 1 The Tower of Babel, de Pieter Bruegel the Elder (1563)

O mito bíblico da Torre de Babel (Gênesis 11,1-9), que muitos interpretam como uma tentativa de explicar a origem das nações, também explica miticamente a origem dos diferentes idiomas. Segundo esse mito, todos os homens falavam apenas uma língua e, unidos, decidiram construir uma torre que os levaria ao céu. Como castigo por essa ambição, Deus teria confundido a língua única dos homens e a torre se tornou o símbolo do caos, já que foi abandonada à medida que a humanidade se dispersava. O caos linguístico teria dado origem ao caos das relações.

Séculos depois, essa linha tênue ainda nos separa. Ainda nos separamos pela ideia de língua, e entendemos que para cada nação/povo, corresponde um idioma, uma cultura, uma identidade. Mas essa ideia nacionalista de língua, para autores como Rajagopalan (2018), foi na verdade instituída mais recentemente, no século XIX, como uma invenção europeia, alimentada por signos coloniais, veiculados por termos forjados nas fronteiras da destituição étnica (BHABHA, 1998).

Independente de ser um mito bíblico ou um mito eurocêntrico, trata-se de um mito linguístico, e o fato é que vivemos as consequências e os efeitos das nossas diferenças linguísticas, instituídas sob e sobre nós mesmos, que veiculam diferenças de comportamento, entendimento, identidades, valores, prestígio etc.

A possibilidade de nos diferenciarmos está na possibilidade linguística de arquitetarmos sentidos. Mas essa recursividade não é neutra, e não está acima de questionamentos. Os significados que perpetuamos pela língua perpetuam também práticas de vida. Tratar essa perpetuação de forma concreta é tratar de práticas linguísticas corporificadas, e não de língua enquanto sistema ingênuo de transmissão e comunicação.

“A ‘palavra’ só movimenta a língua a partir da prática de sujeitos” (KHALIL, 2014, p. 335). E a prática dos sujeitos se movimenta *na* língua. Essa relação se intensifica e se tensiona ainda mais quando pensamos no movimento de sujeitos, professores de uma língua estrangeira, que têm de explicar questões de língua, por meio da língua, para outros sujeitos, aprendizes de uma língua estrangeira. Isso ocorre, porque “questões de língua” não se resumem meramente a questões de “palavras”.

Como aparece em Fabrício (2006): “se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Portanto, “prática”, aqui, é o que se faz, considerando como se faz o que se faz, e como é estabelecido o que se faz. “Práticas de língua inglesa”, então, podem ser entendidas como o que se faz *com esse idioma*, no sentido de nos perguntarmos não o que sabemos *sobre* inglês, mas o que podemos fazer *a partir* da língua inglesa, e o que somos capazes de desempenhar *nessa* língua (RIBEIRO, 2014).

Falar em práticas de língua inglesa, portanto, significará falar de práticas languageiras localizadas, sob critérios pautados em demandas reais, não abstratas, para sujeitos concretos, não universais (HALL, 2014). Não se pode falar na identidade do sujeito - tampouco dos processos de subjetificação pelos quais passam os sujeitos, tampouco dos objetos transformados em objetos discursivos - fora das relações estruturais que imperam em um momento dado. Garcia & Wei (2014) optam por falar em “subjetividades” e não em “identidades”, alegando que isso está mais de acordo com uma posição de entendimento de língua para além da estrutura, em que os significados e as nossas posições se transformam com as forças externas, ou seja, somos falados, produzidos, transformados (SILVA, 1999), e impregnados dentro das ideologias (GARCIA; WEI, 2014).

Antes de seguir nessa discussão, é necessário explicitar mais detalhes do que significa neste trabalho conceitos, como o da localização e o da subjetividade, que relacionados à ideia de práticas linguísticas, estaremos tratando como *localidade* e *subjetificação*. A noção de *localidade* (PENNYCOOK, 2001) seria o ato de nos engajarmos local e espacialmente, de modo a tratarmos o local como uma parte constitutiva da prática de linguagem (PENNYCOOK, 2010), e também considerar que o local pode ser dinamicamente (re)construído na e pela

linguagem (ROCHA ; MACIEL, 2015). Privilegiar uma noção de localidade não significa tratar o que está próximo como absoluto e nem hierárquico, mas simplesmente trabalhar de forma contingente e sócio-historicamente situada. Trabalhando dessa forma, seremos capazes de lidar melhor “com situações novas que exigem julgamento contextual” (PESSOA ; HOELZLE, 2017, p. 786), que é a base dos processos de *socialização*, *qualificação* e *subjetificação* (BIESTA, 2015).

Segundo Biesta (2015), esses três propósitos/domínios educacionais se subdividem por níveis de “alcance”. A *qualificação* diz respeito aos conteúdos e às habilidades: nos qualificamos para sermos capazes de fazer algo em específico. No que diz respeito à *socialização*, trata-se de quando compreendemos aspectos das estruturas sociais, e de que maneira a educação pode funcionar de modo a reproduzir (ou não) essas mesmas estruturas, divisões e desigualdades. E a *subjetificação*, também chamada de engajamento identitário (PESSOA, 2014), abarca como a educação impacta o modo como vivemos e quem somos, positiva ou negativamente. O trabalho de Monte Mór (2014) amplia ainda mais o entendimento de como esses conceitos ajudam a promover práticas linguísticas mais éticas, no sentido de uma visão que privilegia a “natureza social e leve em conta a possibilidade de apropriar-se da linguagem e de transformá-la” (TAGATA, 2017, p. 387).

Monte Mór (2014), que também cita o trabalho de Biesta, observa que "a concentração nessas duas funções educacionais – qualificação e socialização – pode ter retraído o foco numa terceira função da escola, a subjetificação” (MONTE MÓR, 2014, p. 237). Ela também entende a subjetificação como “necessária na formação de pessoas, principalmente na sociedade que requer maior participação do sujeito-cidadão, interação, intervenção, ou seja, o que se reconhece nos estudos de letramentos como agência” (MONTE MÓR, 2014, p. 237). Essa função educacional seria

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. (MONTE MÓR, 2014, p. 237)

Tratar o aspecto localizado das falas desses sete professores que aqui contribuíram com as suas visões linguísticas ocorre, então, para que fortaleçamos “não o inglês, mas sim as pessoas que usam essa língua” (PESSOA ; HOELZLE, 2017, p. 797). Ou seja, para que não fortaleçamos apenas aspectos de *qualificação*, mas sim de *socialização* e de *subjetificação*. Focar na localidade também “reflete sobre a possibilidade de desenvolvimento crítico

proporcionada pelas experiências que envolvem língua, mobilidade e o inesperado” (MONTE MÓR, 2014, p. 246). Citando Pennycook (2007), Monte Mór (2014) salienta que “as experiências de pessoas em outras localidades podem provocar o reposicionamento tanto das pessoas locais quanto dos não-locais, diante da premência da alocação e realocação desses envolvidos” (MONTE MÓR, 2014, p. 246). Localidade, portanto, implica “esperar o inesperado, estar pronto para engajar nos momentos críticos do cotidiano”, e trabalhar focando em aspectos de localidade é uma forma de lançar luz sobre a visão normativa do esperado (PENNYCOOK, 2012).

Por fim, a autora entende que as funções educacionais, como a qualificação e a socialização, são necessárias, mas que elas se voltam para a convergência e para a expectativa de homogeneidade (MONTE MÓR, 2014, p. 238), e que funções como a subjetificação promovem caminhos para “a divergência, a diversidade e a autonomia diante da pluralidade” (MONTE MÓR, 2017, p. 238).

O caminho da divergência, da diversidade e da pluralidade não combina com uma ideia de língua estática. Por isso, pensar na língua pelo ponto de vista da localidade e da subjetificação nos leva mais para uma noção de práticas linguageiras localizadas, em que o trabalho de Garcia & Wei (2014) aparece como um caminho de ruptura paradigmática. Esse caminho é o da prática linguística como uma prática translíngue, da língua como verbo (JUFFERMAN, 2011), do translanguajar.

Para chegar ao terreno de utilização do termo *translanguaging*, os autores começam rompendo com o entendimento tradicional de “língua” (*language*), que seria um entendimento “abstrato e distante demais da diversidade, das particularidades e da pluralidade das línguas humanas” (GARCIA ; WEI, 2014, p. 6)¹¹. Por isso, entender a língua (*language*) não mais como algo mono, mas como uma prática translíngue seria como passar por um “desenvolvimento da mudança de língua [*language*] para linguagem [no sentido de língua em movimento, *linguaging*], e então para a emergência do conceito de translanguagem [*translanguaging*]” (GARCIA; WEI, 2014, p. 5)¹².

Continuando, os autores colocam Bakhtin como sendo o responsável por postular que “a linguagem está inextricavelmente ligada ao contexto em que ela existe e é incapaz de neutralidade, porque emerge das ações dos falantes com certa perspectiva e posicionamento

¹¹ No original: ““is to abstract away from the diversity, the details and the plurality of human languages”

¹² No original: “the development of the shift from language to linguaging and the emergence of the concept of translanguaging”

ideológico”¹³ (GARCIA; WEI, 2014, p. 7). Essa visão contextualista e que rompe com a neutralidade é um caminho tênue para posicionamentos como o de Maturana & Varela (1973), que entendem que “toda linguagem [*linguaging*] é conhecimento e prática, e todo conhecimento e prática é linguagem [*linguaging*] (Apud GARCIA & WEI, 2014, p. 11)¹⁴. Garcia & Wei (2014) também citam o trabalho de Makoni & Pennycook (2007), que são mais radicais em romper com o entendimento padrão de língua, pois afirmam que a ideia de língua como a conhecemos é uma invenção:

As línguas não existem como entidades reais no mundo e nem emergem ou representam ambientes reais; são, pelo contrário, as invenções de movimentos sociais, culturais e políticos. (GARCIA ; WEI, 2014, p. 2)¹⁵

É nesse sentido de “língua” como invenção, que serve a propósitos sociais, políticos e culturais, e de “translinguagem” como um entendimento mais próximo do modo como de fato vivenciamos as práticas linguísticas, que o argumento para inscrever o termo translinguagem se fortalece, porque essa ideia nos oferece a possibilidade de lidarmos com a complexidade diária das práticas que estão inscritas em falantes fragmentados, contraditórios e diversos.

A complexidade das práticas linguísticas pode ser melhor percebida quando explicitamos as “razões pelas quais agimos, que, por sua vez, só podem ser justificadas inseridas em determinado sistema e em seus próprios padrões de justificação” (FABRÍCIO, 2008, p. 62). Cada vez que colocamos nossos próprios motivos numa interlocução coletiva, estaremos adicionando mais “ganhos epistêmicos dos padrões sociais de determinadas ações. (FABRÍCIO, 2008, p. 62). Partir deste terreno da translinguagem também é importante porque ele representa uma mudança epistemológica necessária para que andemos na direção de uma compreensão menos colonial de língua.

O ponto a que quero chegar é de que, nesta multiplicidade de fenômenos, com fatores como: “a transnacionalização das dimensões político-econômicas; a compressão espaço-tempo possibilitada pela velocidade da circulação de discursos e a mestiçagem de discursos e práticas” (FABRÍCIO, 2006, p. 47) talvez não seja o caso de continuarmos a pensar no “inglês”, enquanto bloco monolítico, como “idioma” (relacionado à figura de uma nação única), mas sim pensar em práticas linguageiras em língua inglesa. Essa vertente de entendimento da língua estrangeira como prática translíngua que vimos em Garcia & Wei (2014) também aparece em Canagarajah

¹³ No original: “language is inextricably bound to the context in which it exists and is incapable of neutrality because it emerges from the actions of speakers with certain perspective and ideological positioning.”

¹⁴ No original: “all linguaging is knowing and doing, and all knowing and doing is linguaging.”

¹⁵ No original: “Languages do not exist as real entities in the world and neither do they emerge from or represent real environments; they are, by contrast, the inventions of social, cultural and political movements.”

(2013), Zolin-Vesz (2015) e Rocha & Maciel (2015). Moita Lopes (2006) também corrobora a noção de práticas linguageiras, quando fala da tendência dos linguistas aplicados de:

buscar compreender – quiçá enfrentar e modificar – questões práticas entendidas como problemas sociais. Assim, muitos linguistas aplicados passaram a operar com uma visão de linguística aplicada que tenta “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem [entendida como práticas linguageiras] tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Pensando em outros desdobramentos da ideia de língua como prática linguística, Rajagopalan (2007), que aborda a noção de língua enquanto materialidade discursiva situada, é enfático em afirmar a “necessidade de conduzir os estudos da linguagem com base em uma postura crítica” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 14), e aponta que a primeira coisa a se fazer é esquecer a ideia da suposta neutralidade do cientista no fazer científico. Fabrício (2006) vai ao encontro desse posicionamento ao afirmar que “nossas práticas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social” (FABRÍCIO, 2006, p. 48 grifo nosso). Tagata (2017), citando Rajagopalan (2013, p. 22), acrescenta que, além disso, é preciso ter em mente que

a atividade de formular teorias é algo que se dá como parte de uma prática social, desempenhada por pesquisadores que não se encontram em um vácuo social e que, portanto, não conseguem se despir de seus anseios e interesses pessoais ao elaborar teorias. Por isso, é mister abandonar o mito da neutralidade do linguista e questionar quais as considerações éticas e políticas por trás de uma teoria linguística. (TAGATA, 2017, p. 381)

Essa visão também remete ao posicionamento de Janks (2014), sobretudo quando ela nos fala de como os textos jamais podem ser neutros, mas sim parciais. Nas palavras dela, parcial tem dois significados, e os textos são duplamente parciais nos seguintes sentidos: “Primeiro, eles oferecem apenas *uma parte da* história e, segundo, são parciais no sentido de que *não são neutros*, mas refletem o ponto de vista de quem o produziu” (JANKS, 2014, p. 10 ênfase original)¹⁶. Neste sentido, ela enfatiza que parcial é o oposto de imparcial. E que também “os textos ocupam posições e trabalham para posicionar seus públicos. O ponto de partida para aprender a ler textos criticamente é reconhecer que todos os textos são reinterpretações parciais do mundo” (JANKS, 2014, p. 10)¹⁷. Essa perspectiva de que os textos estão “posicionados”

¹⁶ No original: “First, they offer only *a part of* the story and, second, they are partial in the sense that they are *not neutral* but reflect the point of view of the text producer.”

¹⁷ No original: “texts are positioned and they work to position their audiences. The starting point for learning to read texts critically is to recognize that all texts are partial re-presentations of the world.”

pede que os encaremos juntamente com outros elementos, como um lugar para que ele ocupe uma posição e um alguém que o posiciona naquele lugar, e corrobora para que pensemos nos textos como componentes, como partes de um determinado lugar, em um determinado momento. A chave do pensar crítico está justamente aí: nada está dado, textos tem endereços, assinaturas e podem ser “mapeados”, por assim dizer.

Jordão (2014) também reforça a ideia de necessidade de um trabalho crítico que possa fortalecer o terreno para que ocorra uma mudança de concepção de língua para dar mais segurança à atuação dos professores brasileiros em um contexto que poderíamos chamar de *Brazilian English as a Foreign Language* (EFL). Assumir os efeitos de nossas práticas situadas é político e crítico, porque estamos assumindo as responsabilidades dos nossos compromissos dentro de uma engrenagem social, em que podemos funcionar como molas de reprodução, ou de alternativas. Na visão de Cope & Kalantzis (2017), é justamente “porque podemos criar uma forma radicalmente nova e radicalmente melhor de educação neste momento, [que] devemos pelo menos tentar” (COPE & KALANTZIS, 2017, p. 161)¹⁸.

Quais os efeitos (pedagógicos, existenciais, epistemológicos) das práticas e dos significados das práticas que emergem com os sujeitos de pesquisa, e como investigá-las e interpretá-las pode nos deixar mais próximos, na verdade, do cerne da pergunta que funda a existência de uma Linguística Aplicada (Crítica), que indaga: de que forma as nossas práticas linguísticas podem melhorar a nossa vida e a vida das pessoas com as quais nos relacionamos?

Para isso, nos debruçaremos sobre o que os professores tiveram a dizer diante da questão: Como você descreveria a sua prática de ensino de língua inglesa em sala de aula? Isto é, o que os professores de língua mencionam quando descrevem a sua prática linguística? E o mais importante: o que eles entendem por prática linguística e como isso se reflete no trabalho que desenvolvem em sala de aula?

3.1 Sobre como as práticas linguísticas aparecem na fala dos professores

A sala de aula é um “um espaço de múltiplas relações e imbricações entre o individual e o coletivo, onde somos levados a refletir sobre como nossos pequenos gestos cotidianos contribuem para manter, legitimar ou desafiar uma configuração de poder” (TAGATA, 2017, p. 384). A pergunta “Como você descreveria a sua prática de ensino de língua inglesa em sala

¹⁸ No original: “because we could create a radically new and radically better form of education in this moment, we must at the very least try.”

de aula?”, feita na entrevista, foi uma forma de expor os professores às ideias que eles fazem de suas aulas. Isso ressoa nas palavras de Tagata (2017) que trago no trecho citado, porque mobiliza a atenção para os nossos gestos cotidianos, e para como esses gestos cotidianos integram e refletem configurações sociais maiores.

Quando propus essa pergunta, imaginei que os professores fariam de forma mais detalhada sobre o que ocorre em suas salas de aula, e que enfatizariam aspectos que eles consideram mais característicos ou mais importantes de suas práticas. Essa hipótese se concretizou nas falas das professoras Jessica Jones, Alguém, Shortie e Nell. Já nas falas dos professores Ricardo e Brandy, ela foi redimensionada, abrindo outros pontos de reflexão. Começo por Jessica e Alguém:

Jéssica: ah:: então as minhas aulas... os meus alunos gostam dema::is porque eu tenho uma forma mais... não sei () né/nem dinâmica de tratar a aula eu... não levo a aula como uma coisa certinha e tal eu sempre pergunto muito sobre a vida deles e tal... então eu promovo mais a conversação do que uma aula focada em gramá::tica por exemplo... é isso...

(JESSICA, jun. 2018)

Alguém: Eu tento eh:: expor o máximo possível em relação... ai por que que é isso porque que é aquilo em relação a conteúdo gramatical e:: usar muito da conversação né...

(ALGUÉM, jun. 2018)

Trago as falas de Jessica e Alguém juntas porque, à primeira vista, elas trazem um ponto em comum: ambas descrevem suas aulas em dois polos distintos: gramática e uso. Visões em que em “a língua é a estrutura. A fala é a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular desse conjunto limitado de regras” (SILVA, 1999, p. 118). Podemos entender isso como uma concepção moderna de língua, mais clássica, em que seu uso prático é visto como estando em um plano, e sua estrutura linguística, em outro. Concepções mais estruturalistas como as que aparecem (de maneiras diferentes) em Alguém e Jessica Jones são tradicionais nos estudos linguísticos, visto que a própria Linguística moderna está assentada na dicotomia saussuriana (2008) *langue x parole*.

Jessica Jones afirma que o fato dos seus alunos gostarem de suas aulas se justifica por ela não conduzir as aulas de uma maneira “certinha”, mas de uma forma mais “dinâmica”. Além disso, ela acredita que o fato de fazer perguntas sobre a vida dos alunos também é o que afasta a sua prática dos moldes tradicionais, “certinhos”. E por último, ela diz “promover mais a conversação”, em detrimento do “foco em gramática”. É interessante ressaltar que Jessica Jones, mesmo não tendo formação na área de Letras, coaduna com o discurso hegemônico do

combate à gramática em aulas de línguas. Para Jessica, portanto, assim como para a participante Alguém, gramática e conversação ocorrem por meio de relações diferentes, como polos separados, um em alternativa ao outro. Ou se foca mais em gramática, ou se foca mais em conversação.

Entretanto, ao mesmo tempo em que demonstra uma concepção mais tradicional de língua, Jessica Jones levanta um ponto: a dinamicidade da aula está diretamente relacionada à vida do aluno. Será que esse posicionamento não nos levaria para um caminho de localidade (PENNYCOOK, 2001) nas práticas linguísticas? Se estamos considerando que essa perspectiva da localidade se traduz em um “crescente interesse pelas práticas locais, o que ocorre em tempos e lugares específicos, que busca se afastar de abstrações muito gerais que, via de regra, pouco fazem sentido para a vida das pessoas” (SILVESTRE, 2017, p. 20), por demonstrar interesse em “promover a conversação”, no sentido de “fazer perguntas sobre a vida do aluno”, poderíamos pensar na fala de Jessica Jones como uma atuação dotada de localidade, e que vai ao encontro da descrição de Silvestre (2017), já que faz sentido para a vida do aluno, que “gosta demais” da aula. O que pesaria mais? Os polos distintos, ou a característica dinâmica que a professora enfatiza?

A fala da professora Shortie também está articulada, de certa forma, numa polarização língua x fala. Vamos a ela:

Como você descreveria a sua prática de ensino de língua inglesa em sala de aula?

Shortie: como eu sou uma pessoa que eu adoro conversar... eu trabalho muito com o método *conversation*... trabalho muito com o interacionismo... o sociointeracionismo... então eu gosto de ensinar a língua inglesa em um método que eu coloco eles pra conversarem entendeu... então assim não só... a gente trabalha com o livro também porque eu acredito que o livro é essencial... eh:: aliás quer dizer... o... a gente não fala a língua sem uma estrutura né... sem um...

Bianca: sistema...

Shortie:... isso... mas isso não é o foco entendeu... eu acho que a gente pode trabalhar... a gente pode trabalhar a gramática sim mas... depois a gente pega ela e fala agora vamo conversar... entendeu então vamo fazer algo dinâmico pra tornar a aula mais assim... vamo usar essa língua pra que a gente tá aprendendo pra que que a gente tá na sala de aula aprendendo inglês... porque a gente quer usar pra conversar certo? a gente não quer só gramática... eu ouço várias pessoas da minha família que vão pra aula de língua inglesa e falam... usam a mesma a fala... ai:: eh:: eu aprendo eu tô na sala de aula mas... eu só sei gramática... tá e aí... e aí... como é que você vai... como é que você vai usar... se você só sabe gramática tá e o que que você vai fazer com essa gramática... o tempo que você aprendeu a gramática... vamo usando ela vamo colocar em uso vamos conversar vamos interagir vamos problematizar... ((riu))

(SHORTIE, jun. 2018)

Como podemos ver, Shortie também estabelece uma relação de separação entre gramática e conversação. A relação com os aspectos da gramática, para ela, é algo que pode ser “trabalhado”, e a relação com a conversação acontece no “pegar”, no “fazer algo mais dinâmico” com a língua, com o “uso para conversar”. Além disso, para Shortie, aprender somente o polo gramatical seria insuficiente, e o uso da língua para “conversar” seria o motivo genuíno do ensino-aprendizagem de uma nova língua.

Um detalhe que se destaca nesta fala de Shortie é como o engajamento identitário salta como uma justificativa da sua prática. Ela estabelece uma relação quase que direta entre aspectos de sua personalidade e do que a levou a optar por determinada atuação: “como *eu sou* uma pessoa que eu adoro conversar... *eu trabalho* muito com o método *conversation*... trabalho muito com o interacionismo... o sociointeracionismo... *então eu gosto* de ensinar a língua inglesa em um método que *eu coloco* eles pra conversarem entendeu...”.

A professora Shortie autodenomina a sua prática de interacionista e de sociointeracionista, e em seguida ela se justifica em quatro afirmações principais: “eu sou”, “eu trabalho”, “eu gosto”, “eu coloco”. A propriedade com a qual Shortie justifica seu princípio metodológico está posicionada (JANKS, 2014) de uma forma subjetificada. Shortie fala de um determinado lugar (que no caso, é a Universidade pública), relaciona o método performado com aspectos do que ela entende como parte de sua identidade, e assim nos remete a outros questionamentos que aparecem em Janks (2014), como por exemplo:

Precisamos fazer perguntas críticas: quem se beneficia e quem está em desvantagem pela posição oferecida? Quem inclui? Quem é que exclui? Como a situação, a pessoa ou a ação foi interpretada? Existem outras maneiras possíveis de interpretar o que aconteceu? Quais são as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? Na verdade, todas essas são apenas versões da questão-chave para o letramento crítico: quais interesses são atendidos? (JANKS, 2014, p. 10)¹⁹

Quando temos a liberdade de afirmar que utilizamos um determinado método porque enxergamos aspectos nele que são próximos da nossa identidade, estamos nos afirmando como professores, e valorizando a nossa identidade docente. A quem isso beneficia? A uma

¹⁹ No original: “We need to ask critical questions: Who benefits and who is disadvantaged by the position on offer? Who does it include? Who does it exclude? How has the situation or the person or the action been construed? Are there other possible ways of interpreting what took place? What are the possible social consequences of this view of the world? In effect these are all just versions of the key question for critical literacy: Whose interests are served?”

professora apenas, ou à comunidade docente como um todo, que pode se ver refletida em práticas subjetificadas como essa? Uma aula baseada numa relação pedagógica como essa poderia ser um gatilho para a heterogeneidade, ou um espaço para que diferentes formas de identidade possam se apresentar, já que a própria professora se sente confortável para propor uma “conversação que, como nos diz Jorge Larrosa (2003), sirva para manter a tensão entre as diferenças, não para acabar com elas” (SKLIAR, 2006, p. 25)?

Para concluir, pensemos em como a ideia de que os aspectos estruturais e o uso concreto da língua podem ser separados remonta à primeira dicotomia saussuriana: *langue x parole*, uma das mais famosas ideias da Linguística Moderna, um dos motivos pelos quais Saussure (1916) passou a ser associado como o pai do estruturalismo. O estabelecimento dessa dicotomia foi muito importante para o reconhecimento da cientificidade do objeto linguístico, e relegou à fala uma noção caótica, impossível de ser encarada cientificamente (para os moldes positivistas da época), como o era o sistema linguístico. Praticamente um século depois, vemos na fala das professoras Alguém, Jessica Jones e Shortie que a crença nessa dicotomia ainda faz sentido, visto que é critério de organização de suas práticas, polos concretos de distinção, mas esse critério ocorre com um detalhe: o estudo desses elementos “estáticos” não é tão relevante quanto o seu uso “concreto”, pelo menos não no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para professores que acreditam, como Shortie, que “a gente tá na sala de aula aprendendo inglês... porque a gente quer usar pra conversar certo? a gente não quer só gramática...” Então, por mais que possamos encontrar traços dessa dicotomia no modo como as professoras textualizam suas práticas, podemos dizer que ela aparece invertida: o estudo mais reconhecido é o que vem por meio do uso, e no lugar da *langue*, a *parole* torna-se a esfera mais desejada de ser estudada, promovida e utilizada. A manutenção dessa dicotomia, portanto, ao mesmo tempo em que existe, é resistida. A língua é tomada em dois polos, mas o polo relegado, até então, à parte não-científica se torna mais importante. O que acontece aqui então pode ser um exemplo de “como as práticas podem tanto reproduzir quanto transformar as próprias estruturas que as moldam” (AHEARN, 2001 p. 110)²⁰, e também um exemplo de localidade (PENNYCOOK, 2001), visto que o que é mais valorizado é o que se fala naquele momento de produção em sala de aula.

Outro modo que encontro de articular essa permanência temática de separação entre *langue x parole* que aparece na narrativa das três participantes é em relação ao que Khalil

²⁰ Em tradução livre: “how practices can either reproduce or transform the very structures that shape them”

(2014) chama de “tratamento específico dos fenômenos linguísticos” por Foucault (2000a), em *Retornar à história*, expresso no seguinte trecho:

Se não houvesse o sujeito falante para retomar a cada instante a língua, habitá-la no seu interior, contorná-la, deformá-la, utilizá-la, se não houvesse esse elemento da atividade humana, se não houvesse a palavra no próprio cerne do sistema da língua, como a língua poderia evoluir? Ora, a partir do momento em que se deixa de lado a prática humana para se considerar apenas a estrutura e as regras de coerção, é evidente que se falha novamente em relação à história. (FOUCAULT, 2000a, p. 285)

Enquanto Foucault considera uma falha em relação à história desconsiderar o sujeito falante que habita, contorna, deforma e utiliza a língua, as professoras Jessica Jones e Shortie consideram uma falha em suas práticas de ensino privilegiar apenas o conteúdo gramatical. Não incluo a participante Alguém neste ponto porque ela não demonstra predileção por nenhum dos polos, apenas os separa.

Seguindo em frente, vamos para a fala da professora Nell que, assim como Shortie, também relaciona aspectos de sua atuação docente a elementos identitários com os quais se identifica, socializando e subjetificando (BIESTA, 2015) suas experiências como aluna para o campo profissional:

Nell: ah::: bom eu não tenho assim uma...uma metodologia única né que eu sigo em sala de aula... ah::: muito do que eu aprendi eu aprendi realmente praticando né... e não tanto estudando teorias né... de metodologias... ah::: eu tento sempre... o princípio básico da minha prática é tentar conquistar o aluno... né... pra aquele conteúdo... pra aquela disciplina tentando aproximar aquilo da realidade dele dando oportunidade desse aluno usar essa língua pra falar dele e da vida dele do dia a dia dele pra tentar tornar isso mais significativo... e::: e assim então eu tento o máximo possível... acho que o que caracterizaria mais a minha prática é tentar diminuir o filtro afetivo do aluno.... que eu acho que isso né sempre atrapalha muito... e eu baseio isso na minha experiência própria como aluna... ah::: durante o meu ensino médio todas as disciplinas assim que eu... que eu aprendi melhor... as disciplinas que eu gostava mais eram aquelas ministradas por professores que tinham essa empatia com a turma né ou que tinham um perfil realmente mais light né...digamos assim né... então assim a minha prática eu acho que tento girar em torno desses dois preceitos né... de diminuir o filtro afetivo e tentar trazer essa língua o mais próximo possível da realidade do aluno... né pra que não seja uma língua sem... significação...

(NELL, jun. 2018)

A professora Nell declara não seguir uma metodologia única. Em seguida, ela faz uma comparação: ao invés de “estudar teorias”, ela diz ter aprendido “realmente praticando”. Novamente, temos dois polos distintos. O que a professora Nell narra é uma ilustração do que alguns autores abarcam (LIMA, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; ZEICHNER & LISTON,

1996), que é chamado por Pessoa e Sebba (2006) de teorias pessoais: o conjunto de conhecimentos que o professor traz consigo, adquirido por meio de experiências de vida, de formação e de prática docente. Nell confia na sua teoria pessoal, ou seja, na sua capacidade de teorizar sobre sua prática docente. Nesse sentido, ela tem a noção e a propriedade para dizer que não trabalha com metodologias únicas, e compreende que foi a sua prática de ensino que a ensinou sobre a sua prática, e não a busca de leitura sobre como realizá-la. Isso exemplifica posicionamentos como o de Kumaravadivelu (2003), para quem “o ensino é basicamente uma atividade subjetiva realizada de forma organizada” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 5)²¹.

Em seguida, ela anuncia que sua prática é regida por um princípio básico. Na história do ensino da língua inglesa, esse comportamento regido por princípios é o que embasa o surgimento da ideia de abordagem. Ribeiro (2014) nos conta sobre isso em seu trabalho, quando traz que o: “paradigma da abordagem do ensino de línguas [...] se mostra muito mais no plano filosófico que rege as ações do aprender e ensinar em sala de aula (e fora dela!)” (RIBEIRO, 2014, p. 55). Orientar-se por abordagens e não por métodos, foi o que pode ter possibilitado práticas como a da professora Nell, de valorizar “mais a interação e presencialidade cultural” (RIBEIRO, 2014, p. 56). Além disso, o fato de se preocupar em aproximar a sua prática do capital simbólico do aluno, oportunizando situações para que ele possa usar a língua para falar sobre a vida dele, é uma forma de favorecer “a emergência desse paradigma de ensino línguas mais humanitário e adaptativo às mudanças sociais” (RIBEIRO, 2014, p. 57).

Ela associa o ato de aprender uma metodologia ao “estudar teorias”. Em relação a sua prática, ela a explica nos seguintes princípios: tentar conquistar o aluno para o conteúdo, aproximar o conteúdo da realidade, e oportunizar para que a língua possa ser usada para que o aluno fale sobre a vida dele. Ela aponta uma característica: diminuir o filtro afetivo. Tudo isso, ela baseia em sua experiência própria, ou seja, ela subjetifica o assunto metodologia, pois ela a considera em uma perspectiva de engajamento identitário. A preocupação maior de Nell é que a língua objeto de sua prática não seja algo sem significação. Ao mesmo tempo em que afirma não se basear tanto em teorias, ela afirma que o princípio básico de sua prática é o filtro afetivo, que é um termo bastante marcado na literatura de ensino de línguas, datando de uma hipótese de Krashen (1987). Nessa hipótese, o autor traz que os “professores podem fazer a diferença na motivação, nos níveis de ansiedade e na autoconfiança dos alunos através de um ensino afetivo, mantendo assim o filtro afetivo baixo” (CITOLLIN, 2003, p. 1).

²¹ No original: “teaching is basically a subjective activity carried out in an organized way.”

Nell nos dá ensejo para pensarmos na questão da afetividade nas práticas de ensino. Ela entende que a prática de ensino perpassa duas instâncias: a relação interpessoal entre professor e aluno, que seria uma abertura para aquela disciplina ministrada, e a relação intercultural entre a língua alvo e a língua do aluno.

Para encerrar os pontos que Nell levanta, voltemos no momento em que ela diz que "muito do que eu aprendi eu aprendi realmente praticando". O que essa visão de prática nos diz? Num primeiro momento, o que me vem à mente é a ideia de que necessitamos de visões que vejam a teorização como prática, e a prática como uma teorização, sem separações. Mas, para uma professora que está há três décadas em sala de aula, a relação entre teoria e prática não foi "explodida", ela ainda existe, e é de separação, e funciona. Como lidar então com posicionamentos que nos orientam a pensar que na "Linguística Aplicada como uma área que explode a relação teoria e prática, o que não significa aversão à teoria acadêmica, mas, sim, a teorização a partir das vozes daqueles que vivem a prática social (SILVESTRE, 2017, p. 33)"? Neste caso, temos uma voz que vive a prática social, mas que não explodiu a relação teoria e prática. Como tratar isso?

Seguindo, para entrarmos na fala de Brandy, o que podemos dizer é que, de fato, viemos passando por uma certa diluição da imposição dos métodos rígidos, chegando ao nascimento das abordagens e perspectivas, a um cenário denominado de era pós-método (ALLWRIGHT, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993; KUMARAVADIVELU, 2003; PRABU, 1990; WIDDOWSON, 1978), e é possível pinçar isso em alguns momentos da fala de Nell, como vimos anteriormente e também na fala do professor Brandy, que trago logo em seguida.

A era pós-método é também chamada de a era da "morte dos métodos". Redondo (2015), todavia, duvida da possibilidade de podermos comprovar essa morte. Para ele, os estudos que investigam essa questão (como Bell (2003), por exemplo) não apresentam dados suficientes para comprovar essa morte, e através da fala do professor Jun Liu (2014), abraça os seguintes questionamentos:

Como podemos conceitualizar e interpretar métodos no ensino de línguas estrangeiras na era pós-método? Será que os métodos de designers desaparecerão completamente ou parcialmente das salas de aula de línguas, ou serão transformadas em estratégias de ensino sem rótulo neste novo século? Os professores podem ensinar inglês para falantes de outras línguas sem usar um método? Podemos alegar que qualquer coisa que fazemos em sala de aula é eclético sem um entendimento sólido do que ecletismo significa nos níveis conceitual e prático? (LIU, 2004, p. 139 Apud REDONDO, 2015, p. 47)

A fala do professor Brandy toca justamente na questão da influência da era pós-método. Brandy é outro professor que está em sala há mais trinta anos, mas que nunca trabalhou na Universidade, e também não é formado na área, como a professora Nell. O relato de sua trajetória traz outros aspectos para essa discussão. Como a sua fala neste momento foi um tanto quanto extensa²², eu a trago em fragmentos:

Brandy: (1) eh:: assim... eu tenho... eu tenho eu trabalhei em várias [escolas]... não muitas mas... eh:: um trabalho sólido em algumas instituições de ensino algumas escolas de idiomas reconhecidas boas né

[...]

uma em que eu trabalhei também que atuava dentro da *** eh:: mais pra business né mais pra negócios eles tinham uma metodologia própria que eles desenvolveram... e que você tinha passos a seguir então ela era uma... uma... metodologia mais engessada vamos dizer assim ela não era tão livre quanto essa agora que eu trabalho na *** que é uma metodologia mais aberta assim (onde) você pode atuar de uma forma diferente então... nessas que eu trabalhei você tinh/ você... todas elas desenvolviam todas essas quatro competências né que é a... o... eh:: o *listening o speaking o writing e o reading*... muito bem desenvolvidas mas com técnicas eh:: aplicavam técnicas dentro da psicologia comunicativa etc etc só que dentro de passos... você tinha que seguir certa... toda uma regra eh:: de quando levant/ tá em pé... quando sentar... o que fazer... as repetições... os drills então tinha toda uma... uma técnica e que funcionou bem também né eh:: depois eles mudaram os livros um pouco a técnica com a mudança do público... que houve uma mudança nesses vinte anos... houve uma mudança principalmente nesses vinte anos que veio toda a questão da globalização e tudo isso aí então assim houve uma mudança eh:: de foco e de... de técnica

[...]

eh:: onde o foco agora é mais a conversação então

[...]

você... faz uma atividade eh:: onde você promove a fala ou seja promove o que eles falam né...obviamente dentro de cada nível eles vão fazer/ tendo um tipo de produção eh::a gente é aconselhado a não ficar interrompendo essa produção obviamente a gente deixa pra que aumente realmente a fluência... e aos poucos eles vão lapidando essa fluência eh:: colocando as questões mesmo da língua em si eh:: assim a gente não foca em gramática mas seria uma gramática aplicada...

[...]

é interessante porque 'cê vê o quanto que eles pararam pra pensar mais sobre essa questão do que eles querem ser também no futuro então assim eh:: é uma metodologia assim que tá sendo assim que eu to trabalhando mais agora...trabalhei outras vezes também em alguns momentos... né alguns momentos que a gente é libertado dentro das outras metodologias mas... essa é livre no sentido de você realmente estimular o aluno a aumentar um poder crítico dele sobre essas questões sobre o mundo sobre... né porque se uma questão cultural em outros cursos que eu trabalhei também já trabalharam muito a questão cultural da língua que tá muito conectada ao aprendizado em si dela...

²² Esclareço que o sinal de (***) aparece para substituir os nomes das escolas que Brandy menciona ao longo da sua participação.

(BRANDY, jun. 2018)

No início de sua descrição, Brandy relembra que, no passado, costumava trabalhar em uma instituição que havia desenvolvido uma metodologia própria, que ele define como “mais engessada”, em que haviam passos a serem seguidos. Quando conta do seu trabalho atual, no presente, ele diz se tratar de uma metodologia mais livre, mais aberta, em que há espaço para uma atuação diferente. Pode-se dizer que esse espaço foi sendo criado por volta da década de 1990, com estudos como o de Kumaravadivelu (1994), que passavam a questionar a aplicabilidade de um único método como resposta para o ensino de línguas estrangeiras (SILVA, 2004). Ainda de acordo com Silva (2004), o cenário até então estabelecido estruturava-se da seguinte maneira:

O ensino de LE tem sempre sofrido posição pendulares que ora tinham como foco o(a) professor(a), ora o aprendiz, e ora o processo de aprendizagem, entretanto, a tendência predominante era a de que havia um grupo que pensava no ensino e outro que ensinava. As decisões eram sempre tomadas pelos pesquisadores e aos(às) professores(as) cabia apenas acatá-las. Criava-se então um abismo entre a teoria e a prática. (SILVA, 2004, s/p)

Essa tendência da qual Silva (2004) fala aparece nas lembranças de Brandy, assim como também aparece um fator determinante para a diminuição desse abismo. O nível de engessamento da metodologia que Brandy descreve chega ao nível do controle de um grupo que pensava nos movimentos do corpo de outro grupo. E Brandy entende que, para aquela época, funcionou. Mas ele também entende mudanças em todos os níveis de configurações discursivas: mudaram-se os livros, mudaram-se as técnicas, e o público também. Em vinte anos de prática, Brandy anuncia o advento da “questão da globalização”, atrelada a todas essas mudanças, atrelada ao surgimento de um novo foco. Essa mudança de foco foi o que nos trouxe a possibilidades de metodologias mais flexíveis, abertas, mais livres. A relação entre a liberdade na atuação pedagógica e a globalização pode ser encontrada também em trabalhos como o de Jordão (2014) e Duboc (2015). Jordão (2014), que fala da importância de nos apropriarmos da língua inglesa numa perspectiva local, destaca que a dissociação entre a língua inglesa e as culturas hegemônicas pode contribuir para a ampliação das possibilidades de ser e estar no mundo globalizado. Ainda no que tange às relações entre esse “mundo globalizado” e o modo como podemos entender o “para quê” e o “como” se aprender uma língua estrangeira numa perspectiva mais ampla, Duboc (2015) comenta que:

agora que temos “acesso às diferentes formas de ser, agir e pensar, a língua estrangeira passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica e ética do aluno, pois no processo de aprendizagem de uma língua, aprendemos junto com ela aspectos identitários, culturais, sociais, ideológicos.” (DUBOC, 2015, p. 210)

Aprendermos aspectos identitários, culturais, sociais e ideológicos no sentido abordado por essas autoras não é simplesmente assimilar esses conhecimentos de forma passiva, trata-se de uma relação de interculturalidade, em que fortalecemos a nossa identidade na medida em que dialogamos com a do outro. Na verdade, a própria noção do que é do “outro” torna-se mais turva. A perspectiva intercultural dialoga com uma noção pós-estruturalista de língua nesse sentido, porque “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução.” (CANDAU, 2008, p. 51), assim como a língua. É de considerar que “certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural” (CANDAU, 2008, p. 51). Isso casa com a perspectiva de aprendizado de uma nova língua que não está voltada para um lócus específico, ou para a assimilação de um estereótipo determinado. É possível ler sobre maneiras de se ter acesso às diferentes formas de ser, agir e pensar a língua no próximo trecho de Brandy. Outro exemplo da relação entre globalização e abertura de possibilidades aparece neste mesmo trecho.

Brandy, novamente nos remonta à questão da localidade. No lugar de seguimento de passos, de “*drills*”, de técnicas que têm escopos até corporais, aparece a palavra “produção”, em que a “interrupção” não é aconselhável. O transcorrer da aula é fluído. A fluência existe, e pode ser “lapidada”. A gramática é apontada como aplicada, ou seja, o fator contextual é o preponderante. Narrando sua trajetória profissional, Brandy narra a própria história da diluição da rigidez dos métodos. Descrevendo o aconselhamento que recebe para que os alunos “construam” o conhecimento, é possível percebermos “a estrutura da língua como decorrente e subordinada à atividade recorrente de uso” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 422).

Em termos gerais, podemos dizer que a morte dos métodos (que para alguns autores, como Redondo (2015), é apenas sugerida, suposta) está relacionada à morte do sujeito universal, anunciada por Hall (2006). O sujeito “após o universal”, o pós-moderno, é descrito em um processo de identidades contraditórias, descentradas:

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13)

Quando Brandy descreve sua trajetória, que envolveu muitas escolas e diferentes métodos, ele observa que a globalização representou uma ruptura: uma mudança nos livros, uma mudança de público, uma mudança de técnicas e focos. “Nesses vinte” anos, como ele calcula, as metodologias foram ficando menos “engessadas” e mais “livres”. No começo de sua fala, as palavras eram “seguir”, “competência”, “passos”, “regras” e “repetições”, e, ao fim, começam a aparecer termos como “produção”, “promover”, “estímulo”, “crítico”, “questão cultural”. A fala de Brandy ilustra uma mudança paradigmática do ensino de línguas ao longo dos anos, e por meio disso podemos entender que “prática” é o que se faz, considerando como se faz o que se faz, e como é estabelecido o que se faz. “Práticas de língua inglesa”, então, podem ser entendidas como o que se faz *com esse idioma*, no sentido de nos perguntarmos não o que sabemos *sobre* inglês, mas o que podemos fazer *a partir* da língua inglesa, e o que somos capazes de desempenhar *nessa* língua (RIBEIRO, 2014).

Quando o participante Brandy coloca que promover a fala é o mesmo que promover o que os alunos falam, aparece novamente um aspecto de localidade. A conversação em sala não precisa acontecer de cima para baixo, como algo que o professor propõe e os alunos tenham de seguir, mas como uma questão de continuidade, de valorização do capital simbólico (BOURDIEU, 1982) daqueles sujeitos.

É interessante notar também como a questão da mobilidade metodológica pode ampliar a nossa capacidade de “visibilidade das relações de poder impressas na visão da fixidez linguística na qual as ‘regras’ ou ‘normas’ só existem numa ação comunicativa reprodutiva”. (MONTE MÓR, 2014, p. 246). No caso de Brandy, é possível dizermos que só foi possível para ele notar o quão engessadas eram as metodologias com as quais ele trabalhava no passado quando ele passou a trabalhar sob regimes mais flexíveis de atuação, como a escola em que atua recentemente.

Em se falando de possibilidades de interpretação, a fala do professor Ricardo é emblemática para este tópico:

Como você descreveria a sua prática de ensino de língua inglesa em sala de aula?

Ricardo: eh:: sempre que eu tenho alguma possibilidade de trabalhar essas questões mais linguísticas no sentido de problematizar a língua eu faço isso... então um exemplo é... como a língua perpetua práticas de preconceito... racismo... eh:: de fixação de identidades... então tem alguns exemplos... eu havia pegado umas figuras expus no quadro... de pessoas negras... índios... pessoas... disabled bodies... não sei como traduzir isso...

Bianca: marginalizados?

Ricardo: ...não... disabled no sentido de... de não ter uma perna...

Bianca: ahh:: entendi... entendi...

Ricardo: ...entendeu? não sei se eu o termo seria...

Bianca: deficiente?

Ricardo: ...deficiente... enfim... mas eu mostrei essas figuras e pedi pra que... os alunos fizessem uma narrativa baseando nas nossas discussões e o que foi interessante é que eles já partiram de uma perspectiva de língua em que não era preciso tratar o índio como excluído ou tratar o índio como um ser que é... que é mítico... enfim não faz parte dessa sociedade ou que essa garota cadeirante que tava presente num texto da... de uma das alunas ela não tava em busca de... de conseguir a cura mais pra ela poder andar e ser como os outros... e tudo isso é perpetuado por meio... da língua...

(RICARDO, jun. 2018)

A fala de Ricardo faz relação direta com a ideia de que questões de língua não se resumem a questões de palavras. A relação é ao inverso: quanto mais linguísticas as questões, maior a problemática social. Nessa fala, o professor Ricardo ilustra o processo de Descrever (LIBERALI, 2015) porque nos proporciona uma visualização do que ocorreu. Podemos dizer que "o tipo de descrição acima oferece ao professor e aos demais uma chance de visualizar os fatos ocorridos na aula." (LIBERALI, 2015, p. 40). Essa visualização é "fundamental como primeira compreensão para permitir chegar a conclusões sobre essas ações." (Idem).

Além disso, o teor do que foi descrito por Ricardo atinge o cerne do que significa a instrumentalização crítica da língua em um sentido emancipatório. Primeiro, pela forma como ele se refere ao que seriam questões "mais linguísticas": "questões mais linguísticas no sentido de problematizar a língua" (RICARDO, jun. 2018). Segundo, porque ele demonstra compreender a importância de se investigar como a língua perpetua "práticas de preconceito", de "racismo" e de "fixação de identidades". E terceiro, porque ele afirma que o que é perpetuado por meio da língua pode ser reconstruído, tanto que o que ele pede como atividade aos alunos é que eles escrevam narrativas, e o que ele destaca dessas narrativas é justamente de qual perspectiva os alunos estavam partindo, que no caso eram perspectivas em que não se reproduziam estereótipo pré-estabelecidos.

Esse momento também retoma a discussão sobre *translanguaging*, porque essa noção trata de como a sociedade pode ser transformada à medida que conseguimos transformar a forma como as práticas estão estruturadas. Fazer isso passa pelo ato da translanguagem, porque questões de língua são questões de práticas sociais. A participação do Ricardo nos ajuda justamente a entender que quando avançamos na compreensão de como o modo como entendemos a língua afeta a nossa vida, nós podemos afetar a nossa vida avançando no modo como usamos a língua. Os significados e os efeitos que esses significados acarretam não são

essenciais ou inerentes, mas sim discursivamente arquitetados, dentro das possibilidades materiais e sintáticas – ou seja, simbólicas e ideológicas - de que dispomos. Morin (2003) tece algumas considerações sobre o mito da comunicação, e de como a materialidade da compreensão está diretamente ligada ao social. A fala de Ricardo traz alguns aspectos disso.

Com o participante Ricardo, somos levados a considerar uma perspectiva crítica nas nossas práticas linguísticas. Ele descreve uma prática que toma a linguagem como uma forma de ação social (AHEARN, 2001). Quando pedido para descrever sua prática, ele nos fala de um princípio geral e um exemplo. Trabalhar questões “mais linguísticas”, para ele, está longe de trabalhar aspectos estruturais, e significa problematizar sentidos: como a língua perpetua práticas de racismo, preconceito e fixação de identidades. O que Ricardo traz trata-se de práticas em língua inglesa numa perspectiva crítica, visto que o foco da aula é a problematização de aspectos de sentido. Partir de “uma perspectiva de língua em que não era preciso tratar...” tal sujeito da maneira como é tratado, mas nos autoquestionarmos para construirmos outros sentidos possíveis é um trabalho de política linguística.

Antes de encerrar este tópico, acredito ser necessário fazer um adendo. Esse adendo vem na forma da pergunta “Qual a sua maior dificuldade em sala de aula”, e acredito que o conteúdo da resposta de um professor específico pode ser um rumo de conclusão interessante para os pontos levantados aqui.

Lendo as descrições desses sete professores sobre as suas próprias práticas, vejo que a possibilidade de agir de forma mais fluída, sem as amarras de métodos únicos, gera mais satisfação do que um trabalho engessado. Ao colocar essas falas assim reunidas, no entanto, me lembrei de um depoimento que escapa a tudo isso. Em outro momento da entrevista, em que fiz a pergunta “Qual a sua maior dificuldade em sala de aula”, e o assunto metodologia apareceu novamente, na fala da participante Jessica Jones, mas na forma de sofrimento, de violência simbólica e de uma prática de resistência. Me pergunto se essa exceção é apenas uma exceção na era da “morte dos métodos”, visto que está ocorrendo agora, institucionalmente, ou se esse acontecimento faz parte também deste período que vivemos, sempre em transição, estruturado também em anacronismos, em simultaneidade de características, e que talvez a própria nominalização de uma época seja apenas uma vontade verdade, dado o aspecto cíclico da nossa história. O fato é que Jessica sofre com o fantasma da metodologia rígida. Trago esse momento agora:

Qual a sua maior dificuldade em sala de aula?

Jéssica: cara... eu às vezes travo muito na hora de explicar... alguém me pergunta tipo ah:: *teacher what's the meaning of... bitterness...* eh:: e eu não sei como explicar isso porque eu tenho que explicar em INGLÊS... pra pessoa... então às vezes não entende ou a pessoa não foca na minha cara eu to (explicando) ela não tá prestando atenção aí eu tenho que inventar outra forma e essa é a minha maior dificuldade... é não traduzir...

Bianca: mas porque você... onde você trabalha você tem que explicar tudo em inglês você fala assim?

Jéssica: TUDO... eu não posso falar NADA em português...

Bianca: então você não tem outra opção...

Jéssica: não tenho... e às vezes o aluno sai... sem entender... o que que realmente eu tava falando... aí às vezes eu chamo no whatsapp ou uma coisa assim e falo depois...

Bianca: sério?

Jéssica: ...sério...

Bianca: então a maior dificuldade seria o método que te impuseram?

Jéssica: eh... o método que eu tenho que seguir e é daquele jeito eu não posso mudar...

(JESSICA JONES, jun. 2018)

No contexto do curso livre de idiomas em que Jessica trabalha, é proibido usar a língua portuguesa para ensinar a língua inglesa. Independentemente do transcorrer da aula, e de eventuais necessidades contextuais, a escola não permite que o professor fale em língua portuguesa com o aluno, sob pena de punição ao professor que o fizer. Já houve casos de professores dessa escola que foram demitidos por infringirem essa regra. Quando Jessica Jones afirma não ter a permissão para falar do jeito que necessita em um certo momento específico da sua própria aula, penso na fala de Boaventura de Sousa Santos (2007) sobre violência e apropriação, quando ele diz que um dos modos de violência colonial era “exercida mediante a proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos” (SANTOS, 2007, p. 79).

Esse controle excessivo também remonta à narrativa de memorização de Brandy, quando as metodologias engessadas controlavam os movimentos do corpo “toda uma regra eh:: de quando levant/ tá em pé... quando sentar... o que fazer...” e que no caso de Jéssica, regra a língua a ser falada. Mas isso não no passado, 20 anos atrás, antes da globalização como Brandy coloca, isso está ocorrendo hoje, no presente. E é justamente esse presente que deu o recurso à Jéssica para burlá-lo: um serviço de transmissão de mensagens instantâneas. Não se pode mais controlar a emissão de mensagens, temos vários recursos para transmiti-las. Jessica apenas se apropriou da tecnologia em seu favor. Escola e professora protagonizam um embate discursivo, e tornam-se dois campos em disputa (PESSOA ; HOELZLE, 2017). Esse embate, de certa forma silenciosa, explicita a assimetria da relação de poder estabelecida e resulta numa prática de resistência (CANAGARAJAH, 2006) por parte da professora, que negociou sua forma de interação com os alunos de forma a burlar a imposição metodológica restritiva. O princípio

dialógico de Jessica Jones alcança um nível extremo quando ela resiste a uma violência simbólica praticada pela relação do próprio método que a escola lhe impõe. Essa relação é descrita de em Stival & Fortunatto (2015) da seguinte forma:

A consolidação da violência simbólica permite que a escola não exerça necessariamente a violência física, mas sim a violência mediante forças simbólicas, ou seja, pela doutrinação e dominação, que força as pessoas a pensarem e a agirem de tal forma que não percebem que legitimam com isso a ordem vigente.” (STIVAL ; FORTUNATO, 2015, p. 5)

Professora e escola são dois campos em disputa (PESSOA & HOELZLE, 2017), e o caso de Jessica é um exemplo de como as políticas educacionais se relacionam estreitamente com as políticas linguísticas, e que por serem elaboradas por “governos, setores empresariais, pesquisadoras/es, educadoras/es, práticas escolares, grupos sociais, sempre exerce[m] poderes assimétricos, e, por isso, são múltiplos os sentidos e significados em disputa” (PESSOA ; HOELZLE, 2017, p. 782). E a atitude em específico da professora corrobora que: “política e prática não são duas instâncias em que estão polarizadas a dominação e a resistência, isto é, dominação e resistência se interpenetram nessas duas instâncias” (PESSOA ; HOELZLE, 2017, p. 785). Além disso, Jessica Jones demonstra uma visão plural de aprendizagem, visão nominalizada nos trabalhos de Cope & Kalantzis (2008; 2012), em que se defende que:

é preciso mover-se para novas formas de configuração das disciplinas, reconhecendo o conhecimento adquirido fora do programa proposto e das paredes da sala de aula, de tal modo que os professores levem o conhecimento para além de suas zonas de conforto e dos hábitos de suas instituições. (SÃO PEDRO, 2015, p. 71).

A atitude de Jessica Jones emerge de forma singular por fazer ressoar também a visão de Lopes & Borges (2015), para quem somos responsáveis “pela formação que produzimos. Limitados, discursivamente subjetivados, inseridos em relações de poder assimétricas, mas ainda assim responsáveis.” (LOPES; BORGES, 2015, p. 504). Além disso, a atitude que Jessica Jones teve em sala de aula se assemelha ao posicionamento expressado pelo professor Ricardo, e ambos se mostram como práticas linguísticas: a de Jessica se mostra como um gesto cotidiano que desafia uma configuração de poder (TAGATA, 2017), e a de Ricardo como um gesto discursivo, que promove um espaço - e aqui trago novamente a citação com a qual iniciei esse tópico - “de múltiplas relações e imbricações entre o individual e o coletivo, onde somos levados a refletir sobre como nossos pequenos gestos cotidianos contribuem para manter, legitimar ou desafiar uma configuração de poder” (TAGATA, 2017, p. 384)”.

Encerro com Ricardo e Jessica, para abrir a discussão sobre a atualidade das nossas práticas linguísticas, e das nossas práticas linguísticas na atualidade. Por fim, cabe dizer que neste tópico vimos que a sala de aula “não constitui um simples reflexo da sociedade, nem se encontra a salvo de sua influência direta” (TAGATA, 2017, p. 384). Nessa perspectiva, a lógica mais ética a ser considerada é a da concepção de Pennycook (2001), que nos sugere: “conceber ética não como um código fixo de regras, mas como ‘uma forma contingente de pensar e agir que está sempre implicada em relações sociais, culturais e políticas’.” (PENNYCOOK, 2001, p. 137). Para falar de forma mais aprofundada sobre essas relações, precisamos falar dos tempos atuais em que elas ocorrem.

4 SOBRE OS TEMPOS ATUAIS

A arquitetura deste trabalho está enraizada no temporal. Todo problema humano deve ser considerado do ponto de vista do tempo. (Frantz Fanon: *Black Skin, White Masks*)

O que é a atualidade em que vivemos? As possibilidades de resposta para essa pergunta são complexas na mesma medida que têm a ver com a complexidade das nossas práticas linguísticas. Pensar em como o nascimento de um discurso específico está atrelado ao nascimento de uma época específica (FOUCAULT, 1961; 1975)²³ é um exercício que requer questionamentos sobre a nossa própria capacidade de questionar, um escrutínio ao nível de nos perguntarmos se é possível que realmente não estejamos apenas produzindo formas de luminosidade criadas pela própria luz (DELEUZE, 2013).

O que significa considerar a atualidade deste momento no modo como entendemos língua? O que os tempos atuais fazem com a nossa noção de língua? Ou, se invertermos a relação: o que a nossa noção de língua nos permite dimensionar a respeito dos tempos atuais? O que é uma noção de língua atual? Se temos nos Estudos de Linguagem e nos Estudos Culturais perspectivas que aparecem situadas na pós-modernidade (BAUMAN, 1998), no pós-estruturalismo (SILVA, 1999), na modernidade tardia (HALL, 2006; GIDDENS, 1991), no pensamento pós-abissal (SANTOS, 2007) etc., a pergunta que se faz aqui é: como a língua contribui para essas nuances de diferenciação? O que temos de considerar e deixar de considerar quando nos denominamos de certa forma? Qual é o impacto de concordar ou de discordar de nuances e de categorias como essas? E como nós, professores que estamos trabalhando com uma língua específica, em um momento específico, em um contexto específico, aparecemos nisso?

A decisão por situar este trabalho nos tempos atuais pode ser caracterizada como uma tensão. Uma tensão linguística, e que por ser linguística, também é cultural, científica e política. Tensões como essas que não se solucionam, mas se trabalham (CANDAUI, 2008). Tentar falar não sobre a atualidade, mas a partir da atualidade, e considerando a atualidade para falar de

²³ Em 1961, em *A História da Loucura*, Foucault escrevia sobre como o processo de medicalização da loucura acompanhava o nascimento do discurso psiquiátrico. Em 1975, em *Vigiar e Punir*, ele denunciava o sistema prisional a partir da palavra dos presos. A maneira de Foucault de nos apresentar seus objetos e temas de reflexão é uma maneira que nos provoca a pensar em como o nascimento de certos discursos ocorrem como gatilhos instauradores de ações concretas, intervencionistas, de impacto direto na vida das pessoas. Essa provocação também nos impulsiona a notar a natureza reversível e cíclica desses processos, pois o que é “criado” por meio da língua também pode ser “recriado”, transformado por meio dela.

práticas em língua inglesa, é trabalhar no entremeio do moderno e do pós-moderno, como que procurando um chão sólido para pisar em meio à tendência de liquidificação de certezas. Essa liquidificação, embora pareça recente (BAUMAN, 1999), já é sentida desde 1988, em afirmações, como as de Santos (1988), que dizia estar vivendo num:

tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser”. (SANTOS, 1988, p. 46)

Essa tensão vem junto com o surgimento de diferentes maneiras de se relacionar, de agir e de produzir texto, ou seja, de construir sentidos (ROCHA;& MACIEL, 2015). E, para que não escoe num relativismo sem volta, pode ser direcionada para a “impossibilidade” de um projeto de formação atual, do qual nos fala Lopes & Borges (2015). A “impossibilidade” neste caso significa que há um grande número de possibilidades, um número que é indeterminado, e não que o projeto não seja passível de realização. As autoras explicam que esse projeto se caracteriza por afirmar “a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação” (LOPES; BORGES, 2015, p. 498). Falar da impossibilidade de termos certezas plenas nos tempos atuais é, com Lopes & Borges (2015), simplesmente compreender as múltiplas possibilidades de “estarmos sendo”, no lugar de uma possibilidade correta *versus* tudo o que não é possível. E essa multiplicidade remete “à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação (LOPES; BORGES, 2015, p. 498).

Desde “algum ponto da metade do século XX” (SILVA, 1999), o “moderno” da modernidade passou a ser bastante criticado em estudos linguísticos contemporâneos que focam as relações sociais que criamos discursivamente. Podemos começar a nos situar da seguinte maneira: a partir de uma oposição ou transição entre, de um lado “a Modernidade, iniciada com a Renascença e consolidada com o Iluminismo e, de outro a Pós-modernidade” (SILVA, 1999, p. 111). Neste texto de 1999, Silva fala a respeito da concomitância da derrocada das metanarrativas e do surgimento do pós-modernismo. O pós-modernismo, por conta disso, é radicalmente antifundacional, isto é, não se fixa a categorias essencialistas, universalistas e deterministas. Questionadas as explicações do real que as metanarrativas ofereciam, os sujeitos que vivem atualmente não poderiam mais então convergir para um centro, e passariam a

apresentar-se fragmentados, divididos, como sujeitos que não pensam, não falam e não produzem, mas que são pensados, falados e produzidos (SILVA, 1999).

Há algo de moderno na tentativa de dizermos que estamos além da modernidade? Será que não estaríamos encarando fixamente algo pré-estabelecido e partindo de categorias cujos significados queremos distância? Como solucionarmos a contradição expressa no ato de estarmos pensando o futuro com as mesmas ferramentas do passado?²⁴ Por esse ponto de vista, a própria necessidade de teorização remonta ao paradigma moderno, e contraditória seria a tentativa de sistematização científica do pós-modernismo. Isso ocorre, porque o pós-modernismo não aceitaria, em tese, qualquer tipo de sistematização (SILVA, 1999). Temos a capacidade de rejeitar propostas hegemônicas com o cuidado de não colocar outra coisa no lugar? (JORDÃO, 2014). É possível que realmente não estejamos apenas produzindo formas de luminosidade criadas pela própria luz? (DELEUZE, 2013).

Nas grandes narrativas (LYOTARD, 1979; MASTRELLA, 2010; SILVA, 1999), que contam a história da modernidade, e do mundo dividido por linhas abissais, temos como características a linearidade, a causalidade, os determinismos, a universalidade, a homogeneidade, etc. Essas características remontam ao modelo modernista de explicação do mundo, inaugurado no Iluminismo, perpetuado pelo renascentismo e positivismo. Encontro no trabalho de Rocha & Maciel (2015) uma descrição para embasar essas questões:

É consensual o entendimento de que a modernidade se pauta pela premissa da racionalidade como requisito de cientificidade, impondo a visão reducionista de um conhecimento simplificado, regular, compartimentalizado, estável e generalizável, sendo o objeto da ciência, nessa perspectiva, autônomo e passível de ser verificado e manipulado de forma objetiva. O estabelecimento histórico dos Estados nacionais, a partir do século XVIII, impõe a noção de língua como objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de território (linguístico), fazendo emergir a noção de identidade nacional. A relação sujeito, linguagem e mundo evidencia-se, portanto, fundamentalmente marcada por uma orientação monológica, monolítica, homogeneizante e colonialista, o que reforça a importância de olharmos de forma mais ampla e crítica para as maneiras como as relações humanas e os processos de constituição do sujeito e de construção de conhecimentos têm sido vistos e explicados na atualidade (ZHAO; BIESTA, 2011). (ROCHA & MACIEL, 2015, p. 412)

²⁴ Menção ao livro “*Language and Mobility: unexpected places*”: “the tools for rethinking the future cannot simply be the tools of the past” (PENNYCOOK, 2012, p. 128).

Um exemplo de uma grande narrativa, que emana a visão de legitimidade do pensamento estruturado numa lógica colonial e de descrição linguística essencialista pode ser encontrado no texto “História da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil”:

A língua de que usam, por toda a costa, carece de três letras; convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei, e dessa maneira vivem desordenadamente, sem terem além disto conta, nem peso, nem medida. (GÂNGAVO, 2004, s/p)²⁵

A medida de pensamentos como esse é calculada por réguas que são tendenciosas num nível colonialista extremo. Pensar que a falta de três letras (ou sons?) de sua própria língua significa algo essencializante na língua do outro é acreditar na existência única de uma fé, de uma lei e de um rei como única possibilidade de existência legitimada de ser. Essa lógica é o tônus da lógica abissal, que não consegue questionar a sua própria legitimidade. Falar em pós-abissalidade é não naturalizarmos a explicação do real (SANTOS, 1988), consagrado pela ciência moderna nos últimos quatrocentos anos.

Ao longo das últimas décadas, podemos ver, em diversos estudos, maneiras variadas, concepções diferentes e sistematizações distintas para nos referirmos ao(s) movimento(s) de ruptura com o que conhecemos como o “paradigma moderno”, e também vários são os motivos para querermos nos “atualizar” em relação ao *modus operandi* da nossa “época”. Além disso, os tempos atuais podem ser ilustrados no seguinte momento da fala de Lopes & Borges (2015):

buscamos nos situar em um espaço-tempo que faz referência às agendas contextuais e às dinâmicas contingentes, à complexidade e à não racionalidade da política, às relações de poder difusas e oblíquas, às estruturas descentradas, à morte do sujeito, ao fim das utopias. Problematizamos noções como verdade, certeza, progresso, essência, objetividade, totalidade. Tentamos ainda questionar, sabendo nunca superar, os determinismos, realismos e essencialismos que nos convocam ao longo da história do pensamento ocidental. (LOPES ; BORGES, 2015, p. 489)

Essa descrição de Lopes & Borges (2015), que elas mesmas chamam de um “enfoque discursivo e pós-estrutural” casa com a pós-abissalidade, noção mais amplamente fundamentada em Santos (2007), por entender as agendas como contextuais, contingentes, complexas, e a natureza difusa e oblíqua das relações de poder. Além disso, problematizar noções como “verdade”, “certeza”, “progresso” etc., é também problematizar o que entendemos como legitimidade.

²⁵ (História, cap. 10, fl. 33v.).

Nos dizeres de Foucault (1983), para quem “ a história tem por função mostrar que aquilo que é nem sempre foi” (FOUCAULT, 1983), no caso das teorias atuais que questionam o pensamento “moderno”, como por exemplo os estudos de Santos (2007), Silva (1999), Monte Mór (2015), Pessoa (2014), Silvestre (2017), hooks (2013), Spivak (2006), Janks (2014), Mastrella (2010), Pennycook (2001;2012), Garcia & Wei (2014), Duboc (2015), Jordão (2014), entre outros, a história teria a função de mostrar que aquilo que tem sido não tem mais uma razão obrigatória de continuar sendo. Isto é, o que alguns estudos contemporâneos como esses inauguram é uma ruptura da, até então, lógica limítrofe estabelecida. Essa ruptura, que “proclama a arbitrariedade de todos os limites”, e que chama “a atenção para a esfera da cultura como uma construção social e histórica mutável” (GIROUX, 1999, p. 70 Apud MASTRELLA, 2010, p. 109), coaduna com uma lente pós-abissal de entendimento das relações sociais, de questionamento da legitimidade global advinda de uma lógica local que, por autopromoção, produz o que viemos ao longo dos séculos entendendo como a organização do mundo. Essa organização é justamente o que vem sendo contado pelas “grandes narrativas” (GIROUX, 1999; SILVA, 2002; MASTRELLA, 2010). A modernidade, estabelecida sob o signo colonial de uma civilização ocidental, escreveu a história sobre si mesma e a partir de si mesma escreveu sobre o restante do mundo, por meio de uma história linear, do “descobrimento”, do “progresso”, num desenrolar periodizado pelos próprios “periodistas”, fornecendo “explicações universais e totalizantes da vida do universo, unifica[ndo] a história, a emancipação e o conhecimento” (MASTRELLA, 2010, p. 107).

Se, por definição, as metanarrativas “totalizam a experiência histórica, reduzindo sua diversidade a uma lógica unidimensional e abrangente” (MASTRELLA, 2010, p. 108), hoje elas podem se mostrar um tanto quanto ineficazes, se considerarmos que em um momento em que “as redes de poder / desejo / interesse são tão heterogêneas que sua redução a uma narrativa coerente é contraproducente” (SPIVAK, 1988, p. 66)²⁶, e também porque, nestes novos tempos, a lógica que impera é a da diversidade, e das ‘multi’ (MONTÉ-MOR, 2015): dimensionalidades, culturas, narrativas. Por isso, cada lócus teria condições de produzir suas próprias narrativas.

Essas teorias generalizantes, e ao mesmo tempo excludentes, de respostas duradouras e permanentes, não conseguem dar conta das relações mais complexas e diversificadas que hoje temos a possibilidade de enxergar. Assim é que para Santos (2007), a luta por justiça global requer uma justiça cognitiva, que passará pela constituição de um pensamento pós-abissal, isto

²⁶ No original: “the networks of power/desire/interest are so heterogeneous, that their reduction to a coherent narrative is counterproductive”.

é, para além das relações políticas e culturais excludentes, características do pensamento moderno ocidental, profundamente estruturado numa lógica colonial. As linhas cartográficas "abissais", tomada como naturais, seriam na verdade a universalização de um conhecimento provincializado. A característica fundamental do pensamento abissal "é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha" (SANTOS, 2006, p. 71), por isso, as formas de pensamento não-ocidentais têm sido tratadas como não dialéticas, como sendo diferentes, no sentido de um diferencialismo, como descrito por Skliar (2006). Um diferente que não é relevante no mesmo plano que o "normal", que só tem direito de existir na invisibilidade, no que é "exótico". Se, na lógica abissal, a diferença é tomada como diferencialismo (SKLIAR, 2006), na lógica pós-abissal só existe o que é diferente, já que não é produtor que pensemos numa lógica totalizante. Quem é o referencial para normalidade? Quem é o referencial para a diferença?

Neste texto que acabo de mencionar, Skliar (2006) reflete sobre a necessidade de uma nova política de inclusão na educação. O termo diferencialismo aparece quando ele adentra a questão da crise da 'normalidade', que passa por um "transvase das representações da anormalidade" (SKLIAR, 2006, p. 10). Ele aponta que, como a "diferença e identidade estão fortemente relacionadas" (SKLIAR, 2006, p. 20), as diferenças que vemos são totalmente relacionais e são na verdade fruto da "nossa obsessão que muda de outro, inventa, fabrica e traduz outro, sempre outro, a cada dia". É aí que aparece o processo de diferencialismo, que consiste em "separar, distinguir da diferença algumas marcas 'diferentes' e em fazê-lo sempre a partir de uma conotação pejorativa" (SKLIAR, 2006, p. 23).

Se a lógica abissal é a da impossibilidade de co-presença dos dois lados da linha, a do pós-abissal não seria a possibilidade de existência desses dois lados da linha, mas o questionamento quanto ao próprio modo de divisão desses lados, quanto ao próprio traçamento dessa linha, que seria de credibilidade duvidosa. Essa organização não diz respeito somente às linhas geográficas, mas também aos valores que advêm dessas linhas. Por exemplo, a modernidade, descrita como uma "celebração da cultura ocidental como sinônimo da própria civilização e do progresso" (MASTRELLA, 2010, p. 105), está suplantada sob contradições. O progresso foi estabelecido sob a morte de outros povos. O que há de progressista na morte do mais fraco pelo mais forte? E sobre todas as línguas que foram homogeneizadas, e descritas pelas categorias coloniais? Por todas essas contradições, nega-se o que foi estabelecido, não pelo caráter propriamente dito que foi estabelecido, mas pela maneira que se estabeleceu.

A perspectiva adjetivada como pós-moderna e as lentes da pós-abissalidade são maneiras de questionar a legitimidade dessas grandes narrativas, e se estabelece sob algumas negações. Em Mastrella (2010), que se baseia em Giroux (1999), podemos ver três negações:

Para melhor compreender os pressupostos da era pós-moderna, podemos tomá-la em relação à sua postura de negação de três aspectos da modernidade: 1) negação da totalidade da razão e do fundacionalismo; 2) negação das culturas de fronteiras; e 3) negação do sujeito humanista (GIROUX, 1999), todos eles com importantes consequências para a pedagogia de ensino de língua estrangeira. (MASTRELLA, 2010, p. 107)

O interesse não pelo sujeito universal, mas sim pelas posições-sujeito construídas no enunciado, nos leva não a uma busca pela verdade “por trás do discurso”, mas por vontades de verdade que se constituem no próprio ato de enunciação discursiva. Por isso é que, para estudar os significados de práticas de língua inglesa em tempos atuais, recorro à professores dessa língua, que estão atualmente em sala de aula, e peço para que falem, para que textualizem o que fazem, para que digam como se movimentam em suas práticas linguísticas, como agem com a língua inglesa no contexto em que habitam. Não como grandes narrativas, mas como práticas locais e subjetificadas.

E como a negação dessa lógica metanarrativa chega para as nossas salas de aula de língua inglesa? Monte Mór (2014) nos ajuda a refletir sobre isso, quando diz esperar que:

a função educacional-cultural-linguística das línguas estrangeiras/adicionais na educação básica se sobreponha ao valor globalizante da língua inglesa, como justificativa para a sua participação na formação escolar. Diferentemente da promoção de um ensino limitador que se restringe a focalizar a língua como se ela fosse apenas uma edificação estrutural e homogênea sobre a qual se pode “ter domínio”, o aprendizado de uma língua estrangeira pode viabilizar a expressão dos significados e ampliar a percepção crítica sobre as questões subjacentes à diversidade com a qual se interage. E essa proposta pode representar uma grande contribuição a uma educação renovada, reconhecidamente necessária nas recentes investigações. (MONTE MÓR, 2014, p. 245)

Também em Silvestre (2017), encontro contribuições que me respondem sobre alguns aspectos dos tempos atuais. Ainda dando detalhes de seus caminhos metodológicos, ela esclarece que seu trabalho se pauta:

em pressupostos pós-modernos (...) e de(s)coloniais – que desafiam as diversas facetas da colonialidade, lado obscuro da modernidade (MIGNOLO, 2012) que ainda ‘se mantém viva nos manuais de formação, no critério para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos indivíduos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131) -, ou seja a continuidade de ranços de relações coloniais na contemporaneidade. (SILVESTRE, 2017, p. 22-23.)

Por condição pós-moderna, Silvestre (2017, p. 22) argumenta se tratar de uma “condição contemporânea marcada por transformações nas mais diferentes esferas, que procuram se distanciar da condição moderna”. Mas o que significa a condição moderna? Monte Mór (2014, p. 235) caracteriza o tempo atual no ensino de línguas como marcado por “tensões na percepção da convergência e da diversidade”, o que pode ser observado em “trabalhos que envolvem língua e cultura e a formação docente e discente”. São tensões trazidas pelo entendimento de globalização presente na sociedade, que está interligado às tecnologias de informação e comunicação numa via “de mão dupla e dependência”.

A partir dessa aprendizagem ubíqua: “novas habilidades integram o ideário da globalização e cresce a preocupação com uma formação que leve ao engajamento social, à agência, à participação crítica para a vivência e convivência condizente às sociedades com as características nelas percebidas nos últimos tempos” (MONTE MÓR, 2014, p. 242). Neste mesmo estudo, Monte Mór (2014) dialoga com a localidade quando traz uma:

proposta que considera as concepções de letramento em foco envolve: desconstruir/reconstruir o conhecimento predominante estabelecido para compreender as configurações locais, o que significa mais que mostrar os vieses dos padrões dominantes; reconstruir o conhecimento local tendo em vista as necessidades deste, entendendo que essas necessidades possam ser transitórias, considerando-se que o conhecimento global ou universal deve ser constantemente reinterpretado e, assim, refletir a atualidade de suas condições. (MONTE MÓR, 2014, p. 244)

Para pensar em como os tempos atuais afetam as práticas linguísticas, considerando, juntamente com Hall (2014) e Giddens (1991), que as “práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter” (GIDDENS, 1991, p. 37-38), neste “momento dado” específico, que informações são recebidas quase que na velocidade da luz, não faz muito sentido nos sustentarmos sobre respostas totalizantes, duradouras e universalizantes. O ponto que quero chegar é de que, nesta multiplicidade de fenômenos, com fatores como: “a transnacionalização das dimensões político-econômicas; a compressão espaço-tempo possibilitada pela velocidade da circulação de discursos e a mestiçagem de discursos e práticas” (FABRÍCIO, 2006, p. 47), talvez não seja o caso de continuarmos a pensar no “inglês” enquanto bloco monolítico, como “idioma” (relacionado à figura de uma nação única), mas sim pensar em práticas linguageiras em língua inglesa.

Se o momento atual pede a reconstrução dos nossos conhecimentos locais, a afirmação de necessidades transitórias, e o encontro com constantes reinterpretações, é necessário que

repensemos as nossas prioridades. Como uma forma de refletir a atualidade das nossas condições, para tentarmos falar do que há de atual na atualidade, escutemos então as pessoas que estão atualmente ensinando práticas linguísticas, professores que estão atualmente em sala, e como eles entendem a importância da língua que ensinam.

4. 1 Sobre como os tempos atuais aparecem na fala dos professores

Entre as nossas sabedorias de senso comum deste momento particular da história que nos cerca e nos delimita (DELEUZE, 1992), ou entre aquelas coisas *que acreditamos sem pensar* (BAUMAN, 1998), está a ideia de que precisamos aprender a língua inglesa.

Essa ideia, quando considerada sob um viés linguístico, pode ser entendida como um saber discursivo (FOUCAULT, 2007a), isto é, o que se compreende, o que se pensa e o que se formula a partir do agrupamento dispersivo de enunciados que circulam sobre determinado tema²⁷. O ambiente de circulação desses saberes discursivos, isto é, a sociedade, na visão fenomenológica trazida por Bauman (1998), só é concebível e palatável se partir da invocação desse grande murmúrio (DELEUZE, 2013), pois nenhum de nós somos capazes sozinhos de “construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada” (BAUMAN, 1998, p. 17). Em um aspecto filosófico da linguagem mais medular, para Nietzsche (2007) é “somente pela teia rígida e regular do conceito [que] o homem acordado tem certeza clara de estar acordado” (NIETZSCHE, 2007, p. 59).

Esse aspecto filosófico da linguagem como a única forma de representação possível e mesmo assim questionável é uma questão que orbita entre o visível e o enunciável, pois estamos falando “coisas” sobre a língua, por meio da língua, como que produzindo formas de luminosidade criadas pela própria luz (DELEUZE, 2013).

Poderíamos dizer, então, que, entre os saberes discursivos, pré-interpretações e série de constructos que circulam sobre a língua inglesa enquanto objeto, estão enunciados que a categorizam como a língua “internacional mais importante”, “global”, “universal”, “franca” etc., e que operam no sentido de reforçar uma importância urgente de a conhecermos, e de sermos capazes de nos comunicar por meio dela, pois o seu domínio, supostamente, está associado a boas oportunidades de vida, bons empregos, e vantagens culturais.

²⁷ Os saberes discursivos, nas palavras de Foucault: “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (FOUCAULT, 2007a, p. 36).

Como os professores de língua inglesa, em suas “atividades diárias”, lidam com os efeitos discursivos de saberes como esses? Como textualizam, nas suas práticas, o que circula de uma maneira pré-selecionada? Como incorporam essas séries de construtos? Que particularidades singulares emergem de suas falas? Como intersubjetivizam (KRISTEVA, 1980) essas emergências, e com quais outros enunciados essas falas se intertextualizam? O que podemos articular e conflitar a partir desses intertextos?

Para iniciar essa leitura, trago na íntegra o que significa, no texto de Liberali (2015), o processo de descrever:

O descrever é compreendido como a palavra própria (Bakhtin, 1953), a voz do ator sobre sua própria ação. A palavra que o educador usa do seu lugar de praticante, para falar sobre a sua própria ação. As teorias, outras ideias, outras definições alcançadas auxiliam a percepção da prática, mas é preciso uma consciência do que foi feito, do que aconteceu, para que a pessoa possa chegar a novas conclusões sobre seu trabalho. (LIBERALI, 2015, p. 38-39)

Essa “consciência do que foi feito, do que aconteceu”, é o que Liberali (2015) chama de reflexão crítica, que seria o processo de “rever a sua ação de uma maneira informada” (LIBERALI, 2015, p. 38). E ela dá mais detalhes sobre o que significa rever de maneira informada: “Em primeiro lugar, em uma perspectiva vygotskiana, seria entender seu cotidiano, levantar a sua auto-percepção” (LIBERALI, 2015, p. 38). Entender o próprio cotidiano é para a autora algo concreto, e por isso essa auto-percepção se refere ao que a pessoa “conhece sobre a sua própria ação, principalmente, para sustentar as opiniões formadas sobre um determinado fato” (LIBERALI, 2015, p. 38). Sendo assim, o que sabemos sobre as coisas que acontecem, numa perspectiva de instrumentalização, é o que conseguimos materializar linguisticamente. Lendo isso, percebo que, em vários momentos dos dados, quando necessitavam ilustrar alguma situação específica para responder a alguma pergunta, ou dar um exemplo para explicar uma questão mais abstrata, cada um dos sete professores realizou o processo de Descrever, detalhado por Liberali (2015). Trago esses momentos agora:

A importância da língua inglesa nos tempos atuais.

Jéssica: eu acho que tem realmente um... principalmente aqui em Anápolis agora por causa do Daia e tal muitas empresas (es)tão sendo compradas por empresas do exterior né... então tá tendo muito procura por conta disso... então eu acho qu/... maior parte é no crescimento pesso/profissional... mesmo é muito importante por isso... e eu acho que é indispensável... só que tá acabando que tá ficando uma coisa normal não é mais um plus no currículo... é só...

(JESSICA, jun. 2018)

Como podemos ver no relato de Jessica, ela associa a ideia de importância com o que ocorre na cidade em que ela trabalha. Nessa cidade existe uma empresa, e essa empresa representa uma demanda linguística. O foco do processo reflexivo (LIBERALI, 2004) de Jessica está sobre a causalidade representada pela existência dessa empresa, em que ela demonstra que a “ação de descrever busca mostrar a prática através de mimesis da ação ou de representação de experiências vividas, situadas no tempo (Dolz & Schneuwly, 1994). (LIBERALI, 2015, p. 40)”.

Com a professora Alguém, o relato muda um pouco de direcionamento. Ela explica a pergunta abstrata que fiz em relação à importância da língua inglesa nos tempos atuais localizando e concretizando essa importância. É o momento do trabalho em que Liberali (2015) enfatiza que: “o educador, ao descrever a aula, precisa atentar para a apresentação do contexto no qual essa aula/evento se insere e para as ações desenroladas durante a aula/evento” (LIBERALI, 2015, p. 40):

Alguém: ahn:: bom eu vou dizer mais pelo contato de alunos que eu tive... é os alunos que aparecem pra mim são mais da indústria farmacêutica... e eles escrevem leem recebem muito produto de fora então eles procuram o curso de inglês pra conseguir ler ou manusear as máquinas que eles têm disponíveis...

(...)

... a importância que eu vejo nisso... de estudar uma... de estudar a língua inglesa é só por isso mesmo... de questão de trabalho... de sobrevivência...

(ALGUÉM, jun. 2018)

Para me falar sobre como entende a importância da língua inglesa, a professora Alguém atenta justamente para “a apresentação do contexto no qual essa aula/evento se insere e para as ações desenroladas durante a aula/evento.” (LIBERALI, 2015, p. 40). A partir dessa descrição, ela nos informa que a língua é importante no trabalho. Alguém nos fornece de forma concreta, localizada, uma informação que reforça o já conhecido senso comum de que a língua inglesa é a “língua dos negócios”. Já a professora Nell:

A importância da língua inglesa nos tempos atuais.

Nell: eh::: no caso especificamente a gente como professor né... que tá formando outro professor eh::: a importância assim da língua como instrumento mesmo... pro aluno... como é que eu vou explicar... da integração social mesmo mas num plano maior... hoje em dia mesmo com essa questão

da... do ensino crítico né então não só a língua pro aluno se comunicar porque muitos alunos argumentam isso... ah::: a gente não vai sair daqui de Anápolis a gente não vai sair daqui do Brasil... pra que que eu vou aprender né? Mas... eh::: entender que essa língua pode abrir portas no sentido também da...

Bianca: como pessoa mesmo né... com a possibilidade oportunidade de pensar de outros modos...

... como ser humano mesmo... isso... de outros modos... dele ter acesso a textos...né... filmes e poder refletir sobre isso... usando a língua também pra poder pensar além da língua em si né... no sentido mais crítico mesmo...

Bianca: então você acha que a língua inglesa pode fazer com que isso aconteça?

Nell: pode sim contribuir né pro... por sabermos dela igual a gente falou né... de ser uma língua franca que tá aí nas mídias na internet nos seriados nas músicas... então assim eh::: o aluno que hoje tem conhecimento da língua com certeza... ele tem uma coisa a mais... (em todos os sentidos mesmo)

(NELL, jun. 2018)

Basicamente, podemos dizer que quando alguém tenta Informar alguém de algo, ao sentido de Liberali (2015), essa pessoa está dando destaque genérico, como que para dizer algo sobre o que descreveu. Assim, o Informar “envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. Está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e os sentidos construídos nas práticas escolares” (LIBERALI, 2015, p. 49). Nessa ação busca-se “compreender as teorias que foram sendo construídas pelo praticante ao longo de sua vida e que influenciam suas ações.” (LIBERALI, 2015, p. 49). Ou seja, é um ato que pode possibilitar a compreensão de teorizações que o professor elaborou em sua trajetória, permitindo assim identificar princípios que determinam sua prática docente. Nas palavras de Romero (1998), “essa ação permite o ‘desmascaramento’ das premissas que regem o ato de ensinar, constituindo-se em um passo decisivo para se questionar ações rotineiras (...) e identificar princípios que orientam a ação pedagógica” (ROMERO, 1998, p. 55).

Quando deseja Informar sobre sua aula, o que ela diz a respeito de suas ações em sala de aula privilegia certo tipo de conhecimento. É o caso, por exemplo, de Shortie:

A importância da língua inglesa nos tempos atuais.

Shortie: olha... a língua inglesa eh::: muitas pessoas veem ela como... ai::: eu preciso de um emprego então eu preciso...

(...)

porque eh::: estão pedindo... qualificação... mas... aí o que eu tento... o que eu tento colocar pra... assim... pra quem me pergunta e tudo ai eu preciso fazer um curso de inglês e tudo mais... é que o inglês... como eu falei anteriormente... ele é parte da vida da gente ele faz parte... entendeu... ele é

ela é uma língua ela não é só um... uma ferramenta que você usa... ai eu vou usar isso pra consertar um... um... sei lá.. um carro...

(...)

... não... você tem aquilo pra vida... muda a sua vida entendeu... você... tá você pode usar a língua pra certos... pra sair do país pra utilizar e tudo mas é... uma língua...

(...)

ela amplia... você conversar com outras pessoas porque... eu acredito assim quando você sai de outra região... pra outra região... outras pessoas tem outras... perceptivas... você vai conversar com um americano... você tem outro ponto de vista... dele... então se você conversa eu brasileira converso com um americano em inglês eu vou mudar completamente meu ponto de vista assim eu... eu vou ter outra visão de outra coisa que eu não via... porque eu to que que tá acontecendo eu to usando outra língua e eu to... ampliando... o meu mundo.. com aquela língua... mas não as pessoas veem como um... *screwdriver*... ((riu))

(SHORTY, jun. 2018)

O que Shortie nos traz é "o entrelace desses dois tipos de conhecimento [o científico e o cotidiano], o que cria base para entender como o conhecimento científico pode ser um suporte para a transformação das ações (...) uma vez tratados em relação direta com os conhecimentos/conceitos cotidianos [que acumulamos]" (LIBERALI, 2015, p.49).

Por fim, o status de verdade de questões como essa, isto é, a verdadeira importância da língua inglesa ou de qualquer outro saber linguístico, “é sempre marcado e embasado pela ambivalência do próprio processo de emergência, pela produtividade de sentidos que constrói contra-saberes *in media res*, no ato mesmo do agonismo, no interior *dos* termos de uma negociação (ao invés de uma negação) de elementos oposicionais e antagonísticos” (BHABHA, 1998, p. 48). Bhabha (1998) está indo além dos binarismos modernos porque entende que as posições políticas

não são identificáveis simplesmente como progressistas *ou* reacionárias, burguesas ou radicais, anteriormente ao ato da *critique engagé*, ou fora dos termos e condições de sua interpelação discursiva. É nesse sentido que o momento histórico de ação política deve ser pensado como parte da história da forma de sua escrita. Não pretendo afirmar o óbvio: que não existe saber – político ou outro - exterior a representação. Pretendo, isso sim, sugerir que a dinâmica da escrita e da textualidade exige que repensemos a lógica da causalidade e da determinação através das quais reconhecemos o "político" como uma forma de cálculo e ação estratégica dedicada a transformação social. (BHABHA, 1998, p. 48)

A importância da língua inglesa nos tempos atuais é o que se inscreve historicamente sobre essa importância, o que se veicula textualmente, o que se calcula e como se age estrategicamente. Então, o modo como compreendemos essa importância é permeável,

alterável. Essa estreita relação entre a dinâmica da escrita e da textualidade à lógica da causalidade e da determinação da qual Bhabha (1998) nos fala, ou seja, as dimensões e os redimensionamentos que o nosso fazer linguístico nos inscreve é justamente o cerne do próximo tópico.

Silvestre (2017) ao dar detalhes do desenvolvimento de sua pesquisa, apresenta dois eixos de sustentação: o eixo *crítica* e o eixo *colaboração*. Em relação ao eixo *crítica*, ela explica que este se baseia na:

noção de prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001, 2004a, 2004b, 2006, 2010b, 2012), que busca desestabilizar discursos hegemônicos que “apresentam as características de serem muito repetidos e de apresentarem grande capacidade de controle de seus efeitos e de sua própria reprodução”, porém “não são estáticos nem soberanos sobre seu efeitos” (PINTO, 2014, p. 60) – com vistas à expansão de perspectivas, conceitos, valores e verdades (JORDÃO, 2013a, 2013b; SOUZA, 2011a, 2011b, 2011c; MONTE MÓR, 2011, 2013a, 2013b; PESSOA, 2012). (SILVESTRE, 2017, p. 23-24)

É nesse sentido que o tópico A importância da língua inglesa nos tempos atuais nasce dentro deste estudo. E é nesse sentido, de prática problematizadora e de expansão de perspectivas, que busquei tratar as falas dos professores. Dos trabalhos de cunho crítico mencionados por Silvestre (2017), alguns dos nomes citados por ela também aparecem aqui, mas em trabalhos diferentes. São eles: Pennycook (2001; 2012), Pinto (2007), Jordão (2014), Monte Mór (2015) e Pessoa (2014).

5 SOBRE CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A temática deste tópico é o desenrolar de um fazer linguístico crítico, em que a primeira atitude é esquecer a ideia de uma suposta neutralidade do pesquisador no fazer científico em Linguística Aplicada. Para que esse fazer se desenvolva, reconhece-se, primeiramente, a “necessidade de conduzir os estudos da linguagem com base em uma postura crítica” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 14).

Antes de prosseguir, cabe fazer um esclarecimento a respeito de como o termo “crítico” está sendo usado aqui. Quando o menciono, faço no sentido da terceira abordagem de Pennycook (2012) para o termo, que é no sentido de uma *prática problematizadora*. Neste trabalho, Pennycook (2012) afirma que, nos últimos anos, está ocorrendo uma superutilização do termo crítico, e em seguida ele aponta três nuances dessa superutilização: uma que desemboca em um *ostracismo liberal*, outra em um *modernismo emancipatório*, e a que resulta numa *prática problematizadora*. Nesses dois primeiros sentidos, chamados por ele de noções mais fracas, as questões seriam tomadas num nível de racionalismo e objetivismo que apenas podem culminar na reprodução de uma estrutura social já existente, estruturada por categorias pré-estabelecidas. Isso porque, quando resulta num *ostracismo liberal*, o criticismo segue um processo de raciocínio que funciona numa lógica internalista, que não se expande a uma agenda social. Quando resulta em um *modernismo emancipatório*, por mais que objective “abertamente a tentativa de mudar as condições sociais injustas” (PENNYCOOK, 2012, p. 129), este criticismo tem uma base determinista, porque assume “suposições estáticas sobre as relações sociais e políticas” e toma a mera “consciência da desigualdade como um passo para a emancipação racionalista” (PENNYCOOK, 2012, p. 129). Ou seja, é a crença de que essas relações de desigualdade são relações naturais, dadas, e que deveríamos agir a partir disso, como que conscientes de uma espécie de um esquema inalterável. E, já no sentido de prática problematizadora, ser crítico significa questionar o próprio modo de estabelecimento das categorias sobre as quais nos afirmamos, e direcioná-lo para uma nova agenda de transformação, que não toma os contextos como impermeáveis, mas como possibilidades de ressignificação. Trata-se não de almejar a melhor posição disponível a partir de uma ordem pré-estabelecida de posições políticas (política num sentido geral de direcionamento, organização, no sentido de Matheus e Lopes (2014): “sempre estaremos no paradoxo de que fazer política implica deslocar as estruturas que nos sustentam, ou seja, é um ato de transgredir o que sabemos mesmo cientes de que só pensamos com o que sabemos” (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, p. 2018, p.8)), mas de imaginar e trazer à tona possibilidades de novos esquemas de

politização (FOUCAULT, 1980 Apud PENNYCOOK, 2012). Neste terceiro sentido, o mais importante é a noção de que as categorias são contingentes, deslocáveis e produzidas de modo particular, e é por isso que “A Linguística Aplicada Crítica não se destina a ser um método, um cânone de textos, uma série de técnicas, mas sim um modo mutável e crítico de pensar sobre questões relacionadas com a linguagem (PENNYCOOK, 2001)” (PESSOA, 2014, p. 254).

Considerando então essa noção de prática problematizadora no tratamento dos dados deste estudo, um dos aspectos dessa postura crítica que saltam na leitura dos dados é a autopercepção do pesquisador em relação ao seu objeto, que responde a uma preocupação ética. Para iniciar essa discussão, trago as palavras de Maciel (2015) que, em um trabalho a respeito do letramento crítico e das políticas linguísticas na formação de professores de línguas, declara justamente a sua “preocupação ética com a postura autocrítica do pesquisador em assumir as suas próprias interpretações como parte integrante do processo interpretativo durante a relação colaborativa com o outro – o professor colaborador” (MACIEL, 2015, p. 107). A preocupação ética também aparece em Tagata (2017), em que ele a coloca como um exemplo de “atividade filosófica”. Em suas palavras, ela significa essencialmente: “pensar de formas diferentes, pensar criticamente sobre o próprio pensamento, de forma a não legitimar apenas o que já sabemos: esse seria o propósito e até mesmo a natureza de toda atividade filosófica, de acordo com Foucault (2006)” (TAGATA, 2017 p. 380).

Para a pesquisa, foi essencial que eu assumisse as minhas próprias interpretações como sendo “parte integrante do processo interpretativo durante a relação colaborativa com o outro” (MACIEL, 2015, p. 107), para que eu não perdesse a dimensão qualitativa dessas discussões. O que quero dizer é que, não faria sentido tomar a minha leitura dos dados como uma verdade científica, provada “analiticamente”, ou como o modo correto de tomar as falas registradas, já que a única forma coerente de articular o que esses dados trazem de novidade para o campo de pesquisa em que este trabalho se insere é assumindo uma relação dialética, e por isso colaborativa, de existência. O fato de que a minha interpretação seja determinante para o resultado deste estudo é também uma demonstração de que a configuração do contexto é parte constitutiva do significado, e de que os significados têm validade situacional, cultural e essencialmente parcial. Tanto é assim que as discussões escoaram em temas como: a contingência da linguagem (PESSOA, 2014), a subjetificação dos conhecimentos (BIESTA, 2015), a localidade dos significados (PENNYCOOK, 2001) e o questionamento da colonialidade nas nossas relações de poder (QUIJANO, 2005).

Quando Maciel (2015) fala a respeito de uma relação colaborativa de pesquisa, o trabalho de Silvestre (2017) ajuda a ampliar essa discussão. Em sua tese, o eixo *colaboração* é

um caminho para uma noção de pressupostos de(s)coloniais e uma brecha para questionar posicionamentos assimétricos, porque é uma questão de se falar com, e juntamente com os participantes, e não registrar as suas falas para depois apontar defeitos, diminuí-las e contestá-las a luz de fulano ou ciclano. Esse movimento simétrico é explicitado no seguinte momento em Maciel (2015):

A partir das discussões com elas [as professoras participantes da pesquisa], comecei a aprender a ouvir me ouvindo. Comecei a perceber nesse processo que algumas das minhas observações eram distantes do contexto da sala de aula das professoras. Embora eu estivesse bem intencionado ao apontar temas e textos para se abordar o letramento crítico nas aulas de inglês, o fato de termos contextos de formação sócio-históricos distintos, bem como experiências de sala de aula diferentes, os temas sugeridos pelas professoras demonstravam estar mais em consonância com as questões do dia a dia da escola no processo de ressignificação e implementação das propostas. (MACIEL, 2015, p. 109)

No caso de Maciel (2015), temas eram sugeridos pelas professoras, e partir disso a pesquisa se redimensionava. No caso desta pesquisa, as mesmas perguntas foram feitas para sete professores diferentes, e a cada vez que eu as propunha, o que eu ouvia como resposta dava uma nova dimensão para elas. Novos feixes de relações (FOUCAULT, 2010) se abriam. A mesma pergunta teve diferentes formas de recepção: algumas vezes essa recepção foi mais direta, convergente com a expectativa que eu tinha, já em outras vezes era necessário complementar a pergunta com outras palavras e, em algumas, a recepção era um pouco divergente do que eu esperava. Percebi, assim como Maciel (2015), que “o fato de termos contextos de formação sócio-históricos distintos, bem como experiências de sala de aula diferentes” (MACIEL, 2015, p. 109) era o que contribuía para as novas dimensões com as quais agora eu tinha de lidar.

5.1 Sobre como a concepção de linguagem aparece na fala dos professores

Para mim, os casos de redimensionamento que mais se destacam aparecem com a pergunta “Como você explicaria o que é a língua inglesa”, que considero como a mais destoante do que eu esperava ouvir. Isso porque, o que eu esperava era uma resposta que me permitisse entender qual a concepção dos professores participantes. Na prática, foi possível tecer considerações sobre várias outras coisas. Vamos a elas:

Como você explicaria o que é língua inglesa?

Brandy: é uma pergunta bem subjetiva assim ‘cê pode me explicar melhor?

Bianca: tipo...imagina que eu sou alguém que não sabe o que é uma língua ou o que é a língua inglesa como é que você me explicaria...pra eu entender o que que isso...que que você diria sobre ela?

Brandy: ah tá... a língua inglesa é uma língua que tem sido estudada desde... um tempo bom atrás até hoje no Brasil... vamos pegar no Brasil eh::: é uma língua que é considerada uma língua universal é uma língua que é considerada a língua de comunicação eh::: qualquer lugar do mundo que você vá você vai conseguir se comunicar eh::: uma vez que você fala essa língua... ela foi instituída assim eh::: se você for ver na história a língua francesa ela era... ela era uma das línguas mais importantes na época né há um tempo atrás aí na história mas por uma questão mesmo da... da dominância dos impérios ou das... das... dos países...

(BRANDY, jun. 2018)

Brandy não recebe imediatamente a pergunta. Ele a considera “subjetiva demais”, e por isso pede que eu explique melhor. Ao pedir para que eu explique melhor, suponho que ele estivesse pedindo para que eu fosse mais “objetiva”. Quando eu tento explicar a pergunta de outra forma, ele compreende e então me explica então que a língua inglesa é uma língua que já há algum tempo “tem sido estudada”, “que é considerada universal”, também “a língua da comunicação”, e que ela “foi instituída assim”. Até aí, ele não diz quem a estuda, quem a considera, quem se comunica com ela, e quem a instituiu, apenas cita o Brasil como uma referência quando fala “um tempo bom atrás até hoje no Brasil”. Ao final, ele identifica uma relação de tudo isso com “a questão da dominância dos impérios, dos países”, e indica que uma outra língua – a francesa – era a que dominava anteriormente, mas que perdeu esse poder “na história”. Em síntese, a língua inglesa aparece como uma língua onipresente e onipotente, sem rosto, sem sujeito, mas ao mesmo tempo coletiva, franca, já que “em qualquer lugar do mundo que você vá você vai conseguir se comunicar uma vez que você fala essa língua”. Quando vejo que ele fica um pouco reticente, eu tento pensar em outra palavra para o que ele estava chamando de “império”, e de “países”:

Bianca: das potências?

Brandy: ...das potências que são hoje em/ que são... eh::: que são (nativas) da língua inglesa que (é no caso) a Inglaterra com as suas várias colônias e... países já libertos mas que foram colonizados ou foram invadidos pelo... pela... pela... Inglaterra e obviamente os Estados Unidos que é um país dominante no mundo... então essa é a importância da língua inglesa e o porquê que as pessoas estudam... acredita-se hoje que com essa... esse ressurgimento da China o mandarim... né e outros dialetos sejam mais estudados agora inclusive eu conheço pessoas que têm estudado mandarim (por questão) de business... de negócios... né internacionais mas é isso que é a língua inglesa é uma língua ehh::: você quer que eu fale da formação

Bianca: não...(tá ótimo)

(BRANDY, jun. 2018)

Quando ouve a palavra “potência”, Brandy retoma o raciocínio, e passa a nominalizar países como Inglaterra, Estados Unidos, e palavras como “invasão”, “dominante” e “colonização” imediatamente aparecem. A história da dominação dos povos se confunde com a história das línguas desses povos. Isso porque, entre as ferramentas de subjugação, a língua é uma das mais poderosas. Uma das primeiras formas de se dominar um povo é designando a esse povo o título de dominado, e criando categorias de classificação e fazer-se valer ações decorrentes delas. Falar de colonização e da história das línguas é falar sobre colonialidade de poder (QUIJANO, 2005).

Parte do modo como entendemos e classificamos os conhecimentos hoje vem da época de sistematização da lógica do capitalismo mundial, que esteve estruturado, de acordo com Quijano (2005) sobre duas coisas: o racismo e o controle do trabalho. O racismo, redimensionado, é a lógica de atribuir características naturais a categorias sociais. E o controle do trabalho passa a estar associado a essa lógica tendenciosa, de que certos tipos sociais merecem mais coisas do que outros. Desse modo, “estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial” (QUIJANO, 2005, p. 118). Este trabalho de Quijano (2005) tem muitos pontos de conexão com a fala de Brandy. No início, este autor nos traz que: “a globalização em curso é, em primeiro lugar a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 117). Aí vemos que se estabelece uma relação entre o que ocorre hoje com os nossos tempos atuais – nas palavras dele, a globalização em curso – com o que vem ocorrendo desde o século XVI. Para ele, o modo como vivemos sob uma certa classificação social da população mundial responde a uma racionalidade específica e eurocêntrica: sob os signos de raça e controle de trabalho, ainda perpetuamos relações que têm origem e caráter colonial, que se provaram mais duradouras e estáveis do que o próprio colonialismo (QUIJANO, 2005).

Na fala de Brandy, vemos que países que foram invadidos, dominados e colonizados, hoje já estão “libertos”, mas nós não estamos libertos da lógica colonial de entendimento dos acontecimentos. Brandy trabalha há 21 anos como professor de uma língua que “em qualquer lugar do mundo que você vá você vai conseguir se comunicar uma vez que você fala essa língua”, pois em cada um dos lugares em que ele esteve ao longo desses anos como professor

em diferentes países (ele me conta isso em outro momento da entrevista), ele conseguiu se comunicar. Brandy esteve em diferentes cursos livres de idiomas, escolas, empresas interessadas que seus funcionários soubessem o “*business English*”, comércio, e assim a língua inglesa ia se “instituído” como a língua da “comunicação”, e assim em 2018 a lógica colonial ainda sustenta o nosso entendimento linguístico de organização do mundo.

Mas o que, exatamente, sustenta a ideia de que línguas como o inglês são “consideradas universais”? E o que sustenta a ideia de que sempre teremos uma língua “instituída” assim? Pinto (2007), em trabalho que trata das nuances entre a língua-objeto e a práxis linguística, nos fala sobre algumas desarticulações e rearticulações contra-hegemônicas entre essas nuances.

Mignolo (2003), Castro-Gómez (2005), Haraway (1995), Grosfoguel (2007) e Clastres (2003), todos assinalam a urgência de se contestar o dispositivo mais poderoso da colonialidade do saber: a universalidade. Esse dispositivo controla os loci de enunciação, separando, através da diferença colonial, o lócus cujas enunciações são universais daquele locus cujas enunciações são sempre marcadas pelo particularismo de corpos desiguais.” (PINTO, 2007, p. 77)

Pinto (2007) identifica a universalidade como um dos dispositivos da colonialidade do saber. Por meio dela, passamos a acreditar que existe algo que nos dita como as coisas devem ser, e que nos faz esquecer de nos perguntarmos sobre a legitimidade de fato de quem tenta instaurar e instituir considerações. Esse dispositivo tem efeitos linguísticos, já que “hegemonias participam das disputas de poder (consensos e coerções) no campo cultural e, assim, operam o lugar geopolítico das línguas” (PINTO, 2007, p. 2). Por isso, é comum nos depararmos com lógicas de pensamento em que o “olhar conquistador que não vem de lugar nenhum. Este é o olhar que inscreve miticamente todos os corpos marcados, que possibilita à categoria não marcada alegar ter o poder de ver sem ser vista, de representar, escapando à representação” (HARAWAY, 1995, p. 18). É daí que vem dizeres como “é considerado”, “foi instituído”, etc. Essa lógica que permite ao olhar do conquistador olhar sem ser visto é tratada por Quijano (2005) como uma consequência da seguinte situação:

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle de trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Com essas duas categorias se reforçando mutuamente, a língua aparece como um dispositivo, ao mesmo tempo, de normalidade, neutralidade e de hierarquização dos corpos, de racialização. Então, mesmo que traga à tona sua vivência, seus vinte anos de relação com o idioma, que é sinônimo de tantas coisas para ele, a fala de Brandy reflete em alguns aspectos o que Pinto (2007) entende por universalidade. Essa perspectiva universalista e que é entendida por Quijano (2005) como resultado de uma nova estrutura global que não aparece somente na fala de Brandy, ela também aparece nas falas dos professores Bulldog e Jessica:

How would you explain what English language is?

Bulldog: ... ((fez gesto de dúvida))

Bianca: *yeah... for someone who doesn't know what is language or... what is the English language... how would you explain?*

Bulldog: *English language is the... number one language of the world... internet and spoke... it connects... the whole world... via... communication*

(BULLDOG, jun. 2018)

Bulldog também não recebeu imediatamente a questão. Quando a propus, ele simplesmente ficou calado. Tentei então complementar a pergunta, falando de outro modo. Ele foi sucinto na resposta, adjetivando essa língua como “*the number one language of the world*”, e como a língua que “conecta, por meio da internet e da fala, todo o mundo”, a língua da “comunicação”. O professor Bulldog nasceu em Londres, e há oito anos mora no Brasil. Ele não se considera um falante fluente de português, porque não precisa. Em todos os lugares em que ele chega, as pessoas tentam se comunicar com ele. Dizer que a língua inglesa é a língua da comunicação não faz com que as pessoas se comuniquem mais, faz com que se comunique algo sobre essa língua: a de que é uma obrigação que a saibamos. Bulldog faz parte de um:

Um locus de enunciação que vê sem ser visto, uma visão de deus, como bem argumenta Donna Haraway (1995), não faz outra coisa senão camuflar seu ponto de vista, dissolver suas marcas, as marcas da diferença que operam sobre o sistema de conhecimento que essa visão alega ser previsionário. No entanto, os estudos que aqui apresento insistem no contrário, apontam “o corpo que fala” o conhecimento, desvelando o particularismo por trás do golpe universalista da colonialidade do saber. (PINTO, 2007, p. 75)

Mesmo sendo sucinto, ele também dá pistas de uma lógica colonial de entendimento linguístico. Em seguida, trago a fala da professora Jessica Jones, que também apresenta uma perspectiva semelhante. Antes, um esclarecimento: quando fui me encontrar com a Jessica, eu já havia reparado que nenhum dos professores tinham recebido essa pergunta de primeira, então

a minha abordagem já foi tentar fazer a pergunta de forma mais detalhada:

Como você explicaria o que é língua inglesa?

Bianca: Jéssica... como é que você explicaria o que que é a língua inglesa? Tipo pra alguém que não sabe o que que é nunca ouviu falar que que você diria...

Jéssica: Existe?

...bom... a língua inglesa é uma língua que é falada em... no mundo... inteiro e que é muito importante para... o desenvolvimento profissional e social de uma pessoa também...

(JESSICA JONES. jun. 2018)

Fiz questão de expor *ipsis litteris* a pergunta como fiz para a Jéssica, porque ela faz um comentário determinante para o teor da sua resposta. Ao ouvir a minha explicação para a pergunta, Jessica responde em tom de brincadeira: “Existe?” Ou seja, atualmente, será que é possível não sabermos da existência da língua inglesa? A partir daí, ela também se estabelece numa lógica universalista. É uma língua “falada no mundo inteiro”, que serve para o “desenvolvimento profissional e social de uma pessoa”. Essa é a lógica colonialista de controle do trabalho. Por meio da melhor língua, virá os melhores empregos, as melhores oportunidades, porque de lá vem as melhores pessoas. Língua se torna sinônimo de coisas pré-estabelecidas, de um objeto, desvinculado de sua práxis. E a partir do que está estabelecido, trabalhamos. É semelhante às duas nuances de criticismo de Pennycook: suposições estáticas, categorias inalteráveis. Jessica trabalha há quase três anos com a língua inglesa em cursos livres de idiomas, não é formada na área, e se considera autodidata. Então, sim, a língua inglesa serviu a ela como desenvolvimento profissional e pessoal, visto que é onde ela está há alguns anos. O que Jessica aponta também está em Quijano (2005): “Desse modo, estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial” (QUIJANO, 2005, p. 118). Vários séculos depois, a mesma lógica ainda acontece: o controle do trabalho chega de países estrangeiros, se instala, e dita as regras. Nesse caso, força a aprendizagem de uma língua.

Esses três professores, vale a pena mencionar, são os três que não têm formação acadêmica no curso de Letras. Digo isso não para desconsiderar suas explicações sobre língua, mas para nos lembrarmos que eles não conviveram com alguns elementos de formação que estudantes de Letras convivem: nos primeiros anos, temos disciplinas de história das línguas, textos nos são apresentados para que reflitamos a respeito do processo de consolidação geopolítica da língua. Momentos que temos a oportunidade de pensar sobre como:

Os paradigmas eurocêntricos hegemônicos, que têm informado a filosofia e a ciência ocidentais no ‘sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal’ nos últimos 500 anos, assumem um ponto de vista universalista, neutro e objetivo. [...] O ponto principal aqui é o lócus da enunciação, isto é, o local geo-político e corpóreo-político do sujeito que fala. [...] Ao desligar o local epistêmico étnico/racial/genericado/sexual do sujeito que fala, a filosofia e a ciência ocidentais estão aptas a produzir um mito sobre o conhecimento universal verdadeiro que cobre, isto é, dissimula quem está falando assim como o local epistêmico geo-político e corpóreo-político na estrutura do poder/conhecimento colonial da qual o sujeito fala (GROSGOUEL, 2007, p. 213).

A professora Alguém, que tem formação em Letras, traz um ponto novo para essa discussão:

Como você explicaria o que é língua inglesa?

Alguém: a língua inglesa seria uma língua estrangeira... né e::: bom por ser estrangeiro a minha:: a minha função é explicar como eu desestrangeirizaria isso...

(ALGUÉM, jun. 2018)

O modo de recepção da pergunta já é uma resposta. O fato de uma pergunta ser mais bem entendida ou menos entendida, é parte determinante do grau de entrosamento para a resposta. Provavelmente, Brandy, Bulldog e Jessica nunca tiveram que pensar conceitualmente nas línguas, mas ensinar suas gramáticas e praticar suas conversações. Já a professora Alguém, trata a língua inglesa no signo do estrangeiro, tema que coaduna com o tema de seu trabalho de conclusão de curso. As nossas lentes culturais também vão até certo limite. Praticamente nenhum professor atendeu às minhas expectativas de resposta em relação à primeira pergunta de entrevista, e fui saber a concepção de língua deles por meio de outros momentos da entrevista. E percebo que: o que eu estou analisando não é pura e simplesmente o conteúdo de suas respostas, mas sim em como os professores receberam a minha pergunta. E isso também se configura como uma prática linguística.

Caso diferentes, que também exemplificam como os elementos de formação são importantes para o estabelecimento de um chão em comum, são as respostas dos professores Nell, Shortie e Ricardo a essa mesma pergunta. A professora Nell, que trabalha com a formação de professores, não hesitou em falar sobre o conceito de língua na primeira pergunta. O lócus de enunciação da professora Nell nos dá um entendimento histórico da língua, linguístico,

científico, porque esse é o lugar de fala da própria Nell, que há décadas está na Universidade ensinando outros professores a pensar historicamente na língua inglesa.

Como você explicaria o que é língua inglesa?

Nell: bom... historicamente... né... eh:: conforme a gente sabe a formação da língua é uma língua um tanto quanto rica né... e complexa por conta da formação mesmo... de influência de várias línguas eh:: eu acho uma língua... na minha opinião né... considerando esses fatos históricos... uma língua que a gente sabe bem flexível né... em termos gramaticais... com algumas simplificações que ocorreram né historicamente... eh:: e como a gente sabe é uma língua realmente que tem possibilitado né as pessoas a... essa integração mesmo né da globalização... integração do mundo por conta de ter se tornado uma língua franca né... eh:: então.. acho que... bom?

(NELL, jun. 2018)

Nell redimensiona as respostas para o seguinte nível: não é que a língua inglesa seja universal, ela apenas se tornou uma língua de integração. Ela menciona o termo “língua franca”, comum nos estudos de linguagem, e também criticado nessa mesma área. Com Shortie e seu lócus de enunciação, sou obrigada a reconhecer uma nova ruptura nos dados: rompe-se com o monolinguismo:

Como você explicaria o que é a língua inglesa

Shortie: é um pouco complexo porque... eu já fui essa pessoa que não sabia o que era... eu já fiz parte desse grupo de pessoas que não sabe o que é a língua inglesa... então pra mim me colocando no lugar da pessoa... que não sabe... eh:: outras pessoas não necessariamente elas não sabiam também me explicar o que era a língua inglesa então... assim pelo o que eu passei eh:: pelo o que eu vivi fora também... eh:: eu meio que vivi essa língua entendeu... eu meio que... que que aconteceu... não me explicaram o que era língua então eu tive que eu mesma aprender o que era língua...

Bianca: e... o que que você aprendeu... ((riu))

((riu)) olha... pra mim a língua inglesa... ela é outra língua... que faz parte que fez parte da minha vida... é outra língua eh:: outra... que tem a mesma por exemplo... tem outra gramática outra estrutura... mas que ‘cê pode comparar a minha língua materna e que eu posso usar também... tem muitas comparações que eu posso fazer... então eh::

Bianca: você consegue explicar duas coisas diferentes em duas línguas então seria tipo isso...

sim... isto... eh:: que mais que eu posso falar... ah:: eu acho que eu posso usar as duas línguas ao mesmo tempo também... eh:: e é isso é outra língua que faz parte da minha vida que pode fazer parte... que eu posso usar também que ela não é uma língua que... eu aprendo em sala de aula e depois eu esqueço... eu descarto... eu posso usar ela no meu dia a dia e eu tenho usado eu vejo pessoas também que usam ela no dia a dia que não consideram ela como uma língua

descartável que ‘cê pode ah:: aprendi em sala de aula e depois... (só pra lá) e deixo... pra mim a língua inglesa é isso... é o que faz parte de mim... é uma coisa que fez parte faz parte do meu cotidiano é outra língua que eu uso mas que... interessante é que eu... tem se tornado a minha primeira em muitos momentos...

Bianca: sério?

...sério... porque eu... eu raciocino melhor em inglês... escrevo melhor em inglês... ((riu))

Bianca: Legal.. legal..

...sim... e eu uso muito ele como suporte pra minha língua materna... que às vezes eu tenho dificuldade pra expressar alguma coisa em português aí eu uso o inglês... então ele é uma ferramenta... -- além dele usar -- eu posso usar ela como... eh:: uma língua que pode ser minha também mas eu posso usar ela como uma ferramenta de... de auxílio mesmo de suporte... eu posso por exemplo... eh:: quando eu voltei né tinha muitas palavras que eu esqueci em português aí por exemplo eu falava pra minha mãe... mãe eh:: eu queria falar lâmpada e eu não sabia falar lâmpada... mãe *can you turn on the lamp?* Aí ela... ah a lâmpada? ((riu))

(SHORTIE, jun. 2018)

Quando diz que para ela, “a língua inglesa é uma outra língua”, a lógica colonial desaparece. Para Shortie, a língua inglesa estaria bem longe de uma língua-objeto, visto que o seu entendimento de coisas se dá de uma forma completamente relacional entre português-inglês. Talvez mais até do que a forma de lidar de Bulldog, que é o que se considera atualmente como um “falante nativo”: uma pessoa que nasceu no país em que se usa a língua oficial.

Ricardo também não hesitou em analisar o conceito de língua. Neste caso, também tenho que mencionar que esse professor acaba de se tornar Mestre em Estudos Linguísticos por um Universidade Estadual:

Como você explicaria o que é a língua inglesa?

Ricardo: eh:: pra mim língua inglesa é antes de qualquer coisa um mito... né... então o que nós entendemos por língua inglesa atualmente é um mito que vem sendo perpetuado por meio de várias práticas como... materiais didáticos né escolas de idiomas que pregam essa língua inglesa como um instrumento ou um meio pra que as pessoas tenham acesso a coisas maiores como melhor emprego... sucesso na vida financeira... enfim... pra mim língua inglesa da forma que ela é compreendida atualmente é um mito... como qualquer outra coisa...

(RICARDO, jun. 2018)

O fato de que Ricardo se refira à língua inglesa como mito tem a ver com: o traçamento de "críticas às características colonialistas percebidas em vários dos conceitos de ensino de

língua inglesa" (...) (MONTE MÓR, 214, p. 245). Afirmando isso com base em Pennycook (2007) e Monte Mór (2014), que analisam:

a disseminação do que se tem por Inglês como Língua Internacional (EIL-English as an International Language) e também o Inglês Mundial (WE-World English), denominações do que ele entende serem mitos, explicando que essas duas perspectivas representam um poder político que impõe um padrão de comunicação (e o ensino deste no mundo) que tende a apagar as diferenças e a pluralidade cultural de um idioma, além de se apresentarem como uma possibilidade de mediação natural, neutra e benéfica para a comunicação entre os que precisam ou desejam participação das sociedades globalizadas. (MONTE MÓR, 214, p. 245)

Essa preocupação promove espaços para que trabalhemos não o “inglês”, mas um ensino de práticas linguísticas performativo (PENNYCOOK, 2007), para perceber que: “quando se fala de hegemonia e subalternidade, fala-se de processos dinâmicos de construção e reconstrução de hegemonias ou de consensos parciais sobre o sentido das relações sociais, seus significados e práticas instituintes” (PINHO, 2004, p. 64-65). Para que, ao estarmos falando a língua inglesa, possamos fazer “das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, liberando-nos nós mesmos na linguagem” (bell hooks, 2008, p. 863-864).

Quando o professor Ricardo chama a língua inglesa de mito, me remete a leituras que trazem à tona a colonialidade do saber e a colonialidade do poder. O participante Ricardo fala a partir de outra perspectiva epistemológica.

Entender as diferenças dos contextos de ensino desses sete professores é entender várias microéticas (DE COSTA, 2016 Apud SILVESTRE, 2017), que se desenham de acordo com as demandas institucionais dos locais de atuação em que esses professores se encontram. Como esses professores lidam com essas demandas são as suas respostas pedagógicas. Essas respostas podem ser explicadas por elementos de formação, por experiências vividas, por práticas linguísticas reapropriadas, etc. O que pesa para mim, considerando as limitações das lentes que disponho, é se eles frustraram ou não o que eu esperava de suas respostas. O fato de que eu esteja expondo isso aqui, aliada a outros autores que também se preocupam com isso, nos leva a outra conclusão: a natureza contingente dos significados, o que nos joga de novo em um terreno crítico.

Não há respostas certas para as minhas perguntas, porque não há resposta corretas considerando o paradigma atual em que consideramos estar. Há apenas expectativas em torno das respostas. E as respostas são contextuais. É a hipótese contextualista de que: “O significado é limitado pelo contexto, mas o contexto é ilimitado” (CULLER, 1983, p. 67).

Todos os conteúdos expressos em relação à língua inglesa são verdadeiros dentro dos contextos que ocorrem. O que os torna passíveis de verificação e legitimação é justamente o lugar em que estão. Vimos a língua inglesa como a voz “da comunicação”, expressa na voz de uma pessoa que em todo lugar que chegava conseguia se comunicar se utilizando dessa língua; vimos essa língua como uma língua estrangeira como qualquer outra; como um mito perpetrado por dispositivos discursivos; etc. O mais importante que entendo deste tópico é que saibamos que sempre haverá *um outro modo* (PENNYCOOK 2001) de nos referirmos a um conhecimento, a uma categoria, a um conceito. A questão de fato estaria em sabermos se a língua inglesa seria somente isso para cada um dos professores em questão, e para cada um de nós. A necessidade da quebra de parcialidade é justamente para nos atermos a um “entendimento exaustivamente parcial do tópico. Paradoxalmente, sabemos mais e duvidamos o que sabemos” (RICHARDSON, 1997, p. 92 Apud SILVESTRE 2017 p. 45). Por isso, é que se pergunta como é que *você* explicaria o que é a língua inglesa, e não o que *seja* a língua inglesa. Além disso, este tópico trata também de um aspecto da responsabilidade política do crítico: o crítico deve tentar apreender totalmente e assumir a responsabilidade pelos passados não ditos, não representados, que assombram o presente histórico (BHABHA, 1998, p. 34). Para encerrar, Janks (2014) amplia essa ideia de político-crítico, pois ela desenvolve sua ideia em torno de que, tomando os textos criticamente, nós começamos a questionar “coisas que você tomou como garantidas antes. Você começará a notar coisas que você costumava ignorar. Você começará a entender que o poder, o acesso, a identidade e a diferença, juntamente com as formas em que a linguagem é usada, estão todos interconectados.” (JANKS, 2014, p. 10).²⁸

²⁸ No original: “things that you took for granted before. You will begin to notice things that you used to ignore. You will begin to understand that power, access, identity and difference together with the ways in which language are used are all inter-connected”

6 SOBRE AUTORIDADE LINGUÍSTICA

Neste ponto, articulo o estudo de Jordão (2014), do qual emergem dois conceitos: o de *counterfeit professional* e a noção de falante nativo ideal, com as falas dos professores em resposta ao seguinte momento da entrevista: “A questão da autoridade para o ensino de língua inglesa”.

Lopes & Vellasco (2018) abordam essa questão. Tratando as concepções mais essencialistas de língua como menos conscientes, e as concepções concretas como mais conscientes, e refletindo sobre como “a concepção de língua assumida pelo/a professor/a de línguas é importante para a sua atuação no contexto das relações de poder em que vive e determina consequências vitais para a sua abordagem de ensino” (LOPES & VELLASCO, 2018, p. 53), elas exemplificam que:

se um/a professor/a de inglês acredita que a língua que ele/a ensina, por ser estrangeira, não pertence a ele/a simplesmente por uma questão geográfica, e não se questiona a respeito de como essa ideia foi criada dentro também da própria linguagem, poderíamos dizer que esse/a professor/a tem uma concepção de língua mais essencialista, e isso trará consequências diretas para sua atuação profissional, como, por exemplo, acreditar na existência e na sombra de um/a falante nativo/a ideal. Acreditar que esse tipo de enunciado carrega algum tipo de verdade é acreditar na sombra do “eles”, e do “lá”, como se todo o ensino da língua inglesa estivesse voltado para um lócus específico e determinado, fora do país de origem em que se está aprendendo. (LOPES ; VELLASCO, 2018, p. 53-54)

Essa sombra do “eles” e do “lá”, é a base dos conceitos de falante nativo ideal *counterfeit professional*. Esses termos, que aparecem no estudo de Jordão (2014), explicam por exemplo que a ideia de *counterfeit professional* (JORDÃO, 2014, p. 228) é a angustia de sermos um tipo de profissional “cuja presença tem que ser tolerada na falta de uma alternativa melhor”²⁹. Essas ideias, de que um nativo não-professor seria mais legítimo para ensinar a língua inglesa do que um não-nativo professor simplesmente por carregar o signo de uma presencialidade cultural reforça o paradigma moderno desenhado pela lógica abissal.

É de se considerar que, dada a expansão “sem precedentes da língua inglesa no cenário mundial (...) vem sendo o foco de uma discussão crítica transnacional, gerando intensos debates entre linguistas aplicados” (SOUZA, 2016, p. 12). Um dos pontos centrais dessa discussão, “como destaca Rajagopalan (2009) é que, como a língua inglesa está presente em todos os quatro cantos do planeta, nenhum falante tem status privilegiado, ou seja, ela pertence a todos

²⁹ No original: “whose presence has to be tolerated in the lack of a better alternative”

que a falam independentemente do modo ou da forma” (SOUZA, 2016, p. 12). Mas ao mesmo tempo, da crença na ideia de que as fronteiras linguísticas respondem unicamente às fronteiras geográficas de Estados-nações específicos, resulta também uma crença em relação aos falantes: a de que existe um falante nacional natural, oficial, original. Vários trabalhos tematizam a questão do falante nativo, alguns o reforçam, outros lidam com as consequências dessa crença quando relacionada a uma língua que conta com contextos de aprendizagem tão diversos.

Eva Bernat (2008), por exemplo, em seu texto “*Impostor Syndrome*”, fala de como o conceito de natividade afeta a dinâmica de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Primeiramente, a autora chama a atenção para a escassez de pesquisas sobre “autopercepções que os professores de língua têm e questões relacionadas à identidade” (BERNAT, 2008, p. 1)³⁰. Ao ver o que os registros da pergunta “A questão da autoridade linguística” que propus aos professores resultaram, percebi que este tópico pode ser uma pesquisa que contribua para a diminuição dessa escassez.

6.1 Sobre como os professores tratam a questão da autoridade para o ensino da língua inglesa

Para a participante Alguém e para o participante Ricardo, a autoridade linguística vem com o conhecimento, e nada tem a ver com a natividade:

A questão da autoridade para o ensino da língua inglesa

Alguém: quem estuda mais pode superar mas quem é nativo não quer dizer nada...

(ALGUÉM, jun. 2018)

Ricardo: ...não... não existe isso... até porque nós temos professores... e eu conheço exemplos de pessoa que nunca viajaram pro exterior... e que conseguem se comunicar nessa língua então... mais uma vez é uma invenção que serve a propósitos específicos né... como enfim sucesso na aprendizagem... ou uma escola que garante que você aprenda em menos tempo porque tem professores nativos... eu não enxergo dessa forma...

(RICARDO, jun. 2018)

O participante Ricardo também não reconhece a existência dessa sombra. Negar a existência de algo é não reconhecer a sua validade dialética (SANTOS, 2007). Em suas falas,

³⁰ No original: “language teachers self-perceptions and issues related to identity”

os professores participantes não aceitam a existência dialética de um falante nativo ideal, e protagonizam como que uma revanche: se utilizam da própria lógica abissal colonizadora para negar seus colonizadores.

Quando Ricardo se refere a minha pergunta sobre se a autoridade linguística estaria diretamente relacionada à natividade como “mais uma vez é uma invenção que serve a propósitos específicos”, é uma oportunidade para fazermos questionamentos críticos à semelhança de Janks (2014). Repito aqui o trecho que aparece no tópico 3.1 deste estudo, porque ele se faz presente novamente:

quem se beneficia e quem está em desvantagem pela posição oferecida? Quem inclui? Quem é que exclui? Como a situação, a pessoa ou a ação foi interpretada? Existem outras maneiras possíveis de interpretar o que aconteceu? Quais são as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? Na verdade, todas essas são apenas versões da questão-chave para o letramento crítico: quais interesses são atendidos? (JANKS, 2014, p. 10)

Enquanto este estudo fala de aspectos de proficiência linguística atrelados à manutenção de diferenças, a participante Shortie questiona a possibilidade mesma de podermos saber um idioma por completo, o que deixa entrever aspectos de sua concepção de língua, que na verdade se aproximam mais da noção de práticas linguageiras (MOITA LOPES, 2006):

A questão da autoridade para o ensino da língua inglesa

Shorty: ...acho que não existe um saber a língua... eu acho que assim existem... eu acho que... ninguém sabe a língua por completo... eu acho que a gente aprende a língua a gente aprende a se comunicar... a transmitir a mensagem pro outro mas com ingleses diferentes... com ingleses com sotaque...

(...)

...(então) o meu inglês é goiano... então... às vezes eu converso com um americano lá... que nem... eu gostava muito de ligar pra um colega meu nos estados unidos... e ele ficava rindo e eu falava que que ‘cê tá rindo né... aí ele.. porque o seu inglês é diferente ((riu)) e eu (o seu também é) ((riu))...

(...)

... e aí ele falava...não porque porque você inventa umas palavras e tudo... é umas coisas assim que... que realmente o brasileiro ele tem uma tendência de... não só o brasileiro... a pessoa que não fala a língua... a língua inglesa... (ela tende a) fazer várias invenções...

(SHORTIE, jun. 2018)

Assim como Shortie nos traz, de acordo com Souza (2016), “as pessoas são criativas em seus encontros linguísticos”, e as línguas “como —recursos móveis (BLOMMAERT, 2010)

que são, encontram seus lugares na prática social e sua forma muda de acordo com os usos que os falantes dão a elas (CANAGARAJAH, 2008)” (SOUZA, 2016, p. 12).

Para o professor Bulldog, que poderia ser considerado o típico falante nativo ideal, essa ideia também não se corrobora. Ele acredita, na verdade, que o signo da autoridade se relaciona com quem se dedicou a estudar a língua *para* se tornar professor. Outros elementos que ele identifica como signos de autoridade são o carisma e a presença, que podem ser considerados conceitos abstratos, mas que se relacionam com aspectos identitários.

A questão da autoridade para o ensino da língua inglesa

Bulldog: *I think someone who's studies primarily the English language (in order) to be a teacher... will have more authority... there's many native speakers that can't teach...*

(...)

...they don't have the charisma... they don't have the presence in a classroom...

(BULLDOG, jun. 2018)

O professor Brandy acrescenta um outro ponto na discussão, relativizando a ideia de “saber inglês”:

Brandy: *olha... não... depende eu acho que quem... porque SABER INGLÊS é uma coisa relativa... você saber a gramática vamos dizer assim a forma parte formal da língua eu considero assim... eu considero não eu tenho certeza que eu sei mais que alguns amigos meus americanos...*

(...)

...assim eles podem até saber algumas coisas intuitivamente é::: mas... eles não sabem... porque é que eles fazem aquilo... né... então assim eu acho que no caso eu sempre achei que pra dar aula pelo menos até no nível de conversação que a pessoa já tem um nível bem bom de conversação... de que ela consegue ter um nível de conversação mais... mais amplo e por mais tempo... porque essa coisa da... de você focar na... a gente foca na conversação mas assim a habilidade dela manter um bate-papo com mais tempo mostra o nível de fluência dela também... né... dela se comunicar por um maior período de tempo né... e isso aí eu já notei que... porque quando você dá aula... você é um bom professor assim que tem um conhecimento da aula... as pessoas... eh::: você sabe o caminho das pedras... você sabe as diferenças da língua... entre o inglês e o português...

(BRANDY, jun. 2018)

Esse momento da fala de Brandy resgata aspectos de localidade e subjetificação, porque relativiza os saberes e reconceitualiza uma visão linguística, e devolve a pergunta para a pesquisa: o que significa saber uma língua? O que significa ser um bom professor? Que

diferenças existem entre o português e o inglês? Por fim, trago o fragmento final fala de Brandy para fazer relação com outro estudo levantado:

A questão da autoridade para o ensino de língua inglesa

Brandy: eu não sei se eu entendi bem a questão mas por exemplo... que que seria ter mais autoridade... um americano? Não... não é bem assim... a pessoa ela tem que ter... ela tem que ter... natural desenvolvido uma didática né... primeiro amor à causa né... lógico né... de amor à causa a fazer isso... segundo ela tem que ter esse *feeling*... ela tem que ter e desenvolver sempre né... pra... sempre tá se focando saber identificar (porque) cada um tem um jeito de aprender... cada um tem sua peculiaridade...e muitas vezes essas pessoas por exemplo que tem mais... elas podem ter muito conhecimento que dariam a elas mais autoridade entre aspas para... lidar com a língua para ensinar né ou transmitir o conhecimento no sentido de... ajudar as pessoas a construir seu próprio conhecimento na verdade né... ‘cê não transmite assim... né...

Bianca é... você propõe...

Brandy: ...é você propõe à pessoa pra que... você ensine ela a construir... aquele conhecimento...baseado na experiência de mundo dela e do que... do que a língua oferece né...então assim eu não acho que tem que... a pessoa por exemplo que é nativa ela tem mais autoridade do que a pessoa e nem... sinceramente assim... eu sei que você faz Letras e tá fazendo mestrado... eu tive muitos casos de professores de Letras que fizeram curso comigo pra aprenderem a falar...

(BRANDY, jun. 2018)

Em Tagata (2017), temos que “para dialogar *de facto* (...) “cada um deve, imperativamente, descerrar sua posição, colocá-la em tensão e instaurá-la em relação” (JULLIAN, 2010, p. 200 Apud TAGATA, 2017, p. 385). Em outras palavras, trata-se de “um processo em que os participantes são levados a explicitar seus valores e posicionamentos, examinando-os criticamente em sua relação com os valores de outrem, e, provavelmente, a reelaborar seus pressupostos para poderem se comunicar” (TAGATA, 2017, p. 385). Um caso semelhante ocorre na fala de Jessica Jones, que também acredita na ideia de que “estudar a língua” seja algo relativo. Se referindo a mim, ela explica que existe o estudo formal (associado ao que eu faço) e o estudo por autonomia (associado ao que ela faz):

A questão da autoridade para o ensino da língua inglesa

Jéssica: ...inclusive eu mesma eu nunca estudei... eu nunca estudei como você...

Bianca: nunca estudou... na faculdade...

Jéssica: ... não então eu aprendi sozinha e tal... e por interesse eu acho que o interesse vai muito mais do que liv/livr/ argh:: misturando as coisas... do que... morar fora e tal... então não acredito que você precise morar fora pra saber alguma coisa é possível de se aprender aqui... né... e ensinar também...

(JESSICA JONES, jun. 2018)

Com Brandy, vemos que a autoridade é da ordem do sujeito, e é contingente (será impactada por fatores contextuais: decisão, autonomia, estudo, interesse, etc.). Não é fixa, e nem essencializada. Novamente, a autoridade linguística não está relacionada a uma característica única, como nacionalidade ou estudos formais. A professora Nell apresenta um posicionamento menos resistente à ideia, ela reconhece que existem fatores a serem levados em conta, mas atesta autoridade nesses fatores:

Nell: ai é complexo... eh:: tanto é que a gente fala muito isso né... ah:: o professor é nativo ai então ele é MELHOR... professor porque ele é nativo ou não... ah:: eu acho assim não deixa claro de... de levar em conta né que você tem que ter realmente um domínio você né... a pessoa que morou fora uma pessoa que é nativa por ter um conteúdo né um domínio maior... mas o que não desmerece uma pessoa né que não seja nativa e que ela tem todas as condições de ser um bom profissional uma boa professora ou um bom professor por conta do... da intuição mesmo por conta de estudos mesmo de dedicação de... mas...

Bianca: então... é relativo você acha...

Nell: ...é relativo... porque assim eh:: a gente vê professores que às vezes não são... TÃO fluentes mas que conseguem ensinar muito melhor às vezes do que aquele que é nativo... ou que morou?elhor fora e fala fluentemente... por questão mesmo da didática né da prática mesmo então eh:: isso é relativo nesse sentido eu acho né...

(NELL, jun. 2018)

Em nenhum momento, os professores demonstraram sofrer com a sombra do falante nativo ideal ou do *counterfeit professional*. Pelo contrário, as configurações discursivas trouxeram questionamentos diante do estabelecimento de certas autoridades: autoridades culturais, autoridades acadêmicas, etc.

Em seu trabalho, Bernat (2008) inicia nos dizendo que: “80% dos professores de inglês são falantes não nativos, de acordo com Canagarajah (1999)” (BERNAT, 2008, p. 1)³¹. No caso dessa pesquisa, dos sete professores participantes desta pesquisa, seis se encaixam no *NNST background* tematizado por Bernat (2008). Mas, diferentemente dos resultados de seu estudo, os professores não parecem demonstrar sentirem a síndrome impostora da qual Bernat (2008) nos fala. Basicamente, esse foi resultado das respostas dos professores à questão proposta:

os discursos pessoais do professor em relação à identidade do professor e do idioma podem incluir crenças sobre sua própria competência (crenças de

³¹ No original: “80% of English language teachers are non-native speakers, according to Canagarajah (1999).”

autoeficácia), nível de proficiência linguística, oportunidades de carreira, experiências de ensino passadas e percepções de si como 'especialista em linguagem'. (BERNAT, 2008, p. 2)³²

Para Rajagopalan (2005), a marginalização do NNST é uma questão puramente ideológica. Em pesquisa quantitativa e qualitativa, por meio da aplicação de questionário, aparecem os seguintes números: de 450 *EFL teachers*: "53% se sentiam incapacitados quando se tratava de avanço na carreira; 40% sentiam-se fadados a perseguir um ideal impossível e 66% achavam que eram tratados como cidadãos de segunda classe em seus locais de trabalho" (p. 2)³³ Em estudo com 325 professores de diferentes países, Medgyes (1994) traz questionários em que:

‘os NNSTs’ viam a si mesmos como ouvintes, falantes, leitores e escritores mais pobres (Medgyes 1994: 33) do que seus professores nativos de língua inglesa. Esses NNSTs identificaram como sendo as áreas mais problemáticas a fala e a fluência, a pronúncia e a audição, e depois o vocabulário, questões idiomáticas e uso apropriado da língua inglesa. Áreas de precisão, como gramática e escrita, foram mencionadas com muito menos frequência, e as habilidades de leitura e conhecimento cultural não foram sequer mencionadas pelos NNSTs pesquisados. (BERNAT, 2008, p. 3)³⁴

Citando outros estudos, a autora nos conta que:

De acordo com Inbar-Lourie (2005: 269), os professores de línguas estão claramente conscientes da importância crucial da rotulagem nativa / não-nativa para o seu status profissional e do impacto de tal rotulagem em um momento em que o mercado valoriza o falante nativo... e, em nosso mundo neoliberal pós-industrial, quem ousará desafiar o que o mercado dita? (Invar-Lourie 2005: 293) (BERNAT, 2008, p. 1)³⁵

Aparentemente, algumas das pessoas que se “atreveriam” a fazer isso estão aqui neste *corpus* de pesquisa. Por mais que seja inegável que os professores reconheçam, como aparece

³² No original: “teacher's personal discourses regarding self and language teacher identity may include beliefs about their own competence (self-efficacy beliefs), level of language proficiency, career opportunities, past teaching experiences, and perceptions of self as 'language expert'”

³³ No original: “53% felt handicapped when it came to career advancement; 40% felt doomed to be chasing an impossible ideal and 66% felt they were treated as second class citizens in their workplace”

³⁴ No original: “the NNSTs 'viewed themselves as poorer listeners, speakers, readers, and writers' (Medgyes 1994:33) than their native English-speaking teacher counterparts. These NNSTs identified speaking and fluency, pronunciation and listening as most problematic after vocabulary and idiomatic and appropriate use of English. Areas of accuracy, such as grammar and writing skills, were mentioned far less frequently, and reading skills and cultural knowledge were not even mentioned by the NNSTs surveyed.”

³⁵ No original: “According to Inbar-Lourie (2005: 269), language teachers are clearly aware of the crucial significance of native/non-native labelling to their professional status, and the impact of such labelling in a time when 'the market values the native speaker... and, in our post-industrial, neoliberal world who will dare challenge what the market dictates?' (Invar-Lourie 2005: 293)”.

no texto de Bernat (2008), o significado crucial desse rótulo, em algumas das falas consigo perceber sim uma provocação, um questionamento, uma argumentação que vai contra esse postulado de valorização incondicional do falante nativo. Ainda em Bernat (2008), temos que “a construção psicológica da impostabilidade é um fenômeno relativamente sub-pesquisado, mas um sentimento predominante entre muitos professores não-nativos de inglês” (BERNAT, 2008, p.1)³⁶. Tanto é que apareceu na minha pergunta, mas não tanto ao ponto de aparecer nas respostas.

O direcionamento das falas dos professores contribui para concluirmos, para os fins deste estudo, que as águas do “falante nativo do inglês” estão ficando enlameadas. Em detalhes, Bernat (2008) nos especifica que:

as águas das normas do falante nativo de língua inglesa estão se tornando enlameadas, o que - segundo Llurda (2004) - cria as condições adequadas para a aceitação gradual do inglês como língua franca, com a conseqüente diminuição do papel dos professores nativos os princípios e normas sobre os quais esta língua franca será ensinada no futuro. (BERNAT, 2008, p. 7)³⁷

Minha insistência em relação à ideia de falante nativo desemboca na percepção de que uma aula sem a ideia de monolinguismo poderia ser uma aula sem constrangimentos desnecessários. Some-se a isso a ideia de falante, de natividade, de autoridade. A ideia de que existe um falante ideal, geralmente um falar nativo, muitas vezes interrompe a aula. Nos dados, isso aparece algumas vezes. Nos relatos dos professores Bulldog e Shortie, principalmente. Por exemplo, no caso de outra pergunta, em outro momento da entrevista:

Qual a maior dificuldade que você enfrenta hoje em sala de aula

Shortie: o medo deles...

Bianca: deles? De quê?

Shortie: dos alunos... de falar errado...

(...)

Bianca: ...e você não sabe como quebrar isso? essa é a maior dificuldade?

Shortie: isso... são na verdade são duas dificuldades... é uma dificuldade que eu já havia falado antes com outros professores... da questão de eh:: por exemplo... a gente pegar várias turmas e aí... eles cometerem o mesmo errinho... por exemplo...a questão gramatical mesmo... vamos pegar a questão da gramática... eh:: eles reproduzem o mesmo erro a gente revisa com eles

³⁶ No original: “the psychological construct of impostorhood is a relatively under-researched phenomenon, yet a prevalent feeling among many non-native teachers of English”.

³⁷ No original: “the waters of English native-speaker norms are becoming muddied, which – according to Llurda (2004) – creates the right conditions for the gradual acceptance of English as lingua franca, with a consequent decrease in the role of native-speaker teachers in setting the principles and norms on which this lingua franca will be taught in the future.”

reproduzem o mesmo erro constantemente... eh:: coesão... troca do adjetivo com ... com o sujeito... eh:: não colocar o verbo auxiliar... então é uma coisa que a gente revisa com eles eles tãõ errando constantemente e a gente não sabe como lidar com isso como... como quebrar esse erro assim que tem... que tá acontecendo em várias turmas que acontece em várias turmas... e essa questão que eu falei de... medo... medo... eles tem medo de conversar... eles...

Bianca: o medo de errar...

Shortie: isso... medo de errar... e eles pensam assim ah:: a professora vai me corrigir e tudo... ela vai... sabe... eles tem medo aí o que eu tento falar é o seguinte... não gente pensa que... pensa nesse lugar como se não fosse uma sala de aula como se eu fosse uma colega de vocês... entendeu... aí vamos fazer um círculo aí a gente faz um círculo... vamos só conversar... e tem gente que trava... tem gente que é bloqueado que bloqueia assim... não... não fala de jeito nenhum... não fala de jeito nenhum... eh:: e isso meio que atrapalha porque a gente... atrapalha... porque a gente não sabe como ajudar... a gente não sabe como auxiliar eles... como que a gente... que que a gente pode fazer...

(SHORTIE, jun. 2018)

O medo que a Shortie fala dialoga com os sentimentos de subalternidade que experimentamos na hora do aprendizado de uma língua de “Primeiro mundo”, como apontou o estudo de Ferreira (2018). Além disso, esse medo tem relação direta com a ideia de falante ideal. Se não existisse um “modelo pré-concebido”, que supostamente temos de seguir no modo de falar, não teríamos medo de errar, porque não teria a idealização. Essa fala também remete às considerações do estudo de Ferreira (2018), que identificou sentimentos de opressão relacionados aos aprendizados da língua inglesa nos relatos que registrou para o seu estudo. Entre esses registros, ela aponta que “as/os professores estabeleceram relações entre língua e subalternidade, considerando que todos manifestaram sentimentos de opressão com relação ao aprendizado tanto da língua portuguesa como da inglesa” (FERREIRA, 2018, p. 8). Além disso, ela também aponta:

relações de hierarquização entre línguas bastante conectadas à ideologia colonial, e o enaltecimento dessa ou daquela identidade linguística se mostrou vinculado ao pertencimento a uma determinada raça e território que detêm prestígio ou não, a depender do papel de colonizador ou colonizado, bem como de sua categorização de Primeiro ou Terceiro Mundo. (FERREIRA, 2018, p. 55)

A ideia de *counterfeit professional* (JORDÃO, 2014, p. 228), geralmente associada a professores brasileiros, aparece nos dados relacionada a um professor nativo, por conta justamente da sua nacionalidade, que não era a natividade esperada. O medo vem da ideia de que existe um ideal a ser seguido.

Neste tópico, a discussão sobre o falante nativo ideal possibilitou pensarmos no “papel dos professores de inglês na difusão da língua e as consequências políticas, econômicas e culturais dessa disseminação” (TAGATA, 2017, p. 384), e é possível dizer que o fato de que os professores neguem a existência do conceito de falante nativo pode ser encarado como uma prática linguística *per se*, com efeitos concretos. A partir disso, é que podemos nos perguntar: “Como pensar novas formas de produzir conhecimento com base em outros olhares e colaborar na reinvenção da vida social?” (MOITA LOPES, 2008, p. 94). Um caminho para respondermos isso parece a ser a partir “da constatação de que ‘uma transformação profunda nos modos de conhecer deveria estar relacionada [...] com uma transformação profunda nos modos de organizar a sociedade’ (SANTOS, 2001 Apud MOITA LOPES, 2008, p. 91). (TAGATA, 2017, p. 383). No caso de nós, professores de inglês, isso passa com por uma reconceitualização de nossas visões linguísticas, no intuito de:

o/a professor/a brasileiro de inglês [possa] redefinir o *status quo* de sua sala de aula para que vários objetivos diferentes possam coexistir, promovendo de fato uma prática que promova a convivência, e não apenas a tolerância da heterogeneidade. (LOPES & VELLASCO, 2018, p. 63)

Pensar na possibilidade de redefinição do *status quo* da sala de língua inglesa abre as portas para o agir enquanto prática localizada (SILVESTRE, 2017), já que os objetivos desse processo de localidade não estarão pré-estabelecidos, e poderão ser negociados a depender das necessidades contextuais e contingentes. Essa situação de localidade também contribui para a dissociação da língua inglesa a uma nação ou nacionalidade específica, e deste modo também promove o terreno para uma prática translíngua (RAJAGOPALAN, 2003), pois estaremos transgredindo a ideia de língua como bloco monolítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendo afirmar o óbvio: que não existe saber – político ou outro - exterior à representação. (BHABHA, 1998 p. 48)

Esta pesquisa teve como objetivo investigar práticas de ensino da língua inglesa em uma perspectiva focalizada na localidade (PENNYCOOK, 2001; SILVESTRE, 2017) e na ênfase a aspectos de subjetificação (BIESTA, 2015; PESSOA, 2014; MONTE MÓR, 2014), de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma ética contemporânea (TAGATA, 2017). A ética contemporânea que menciono é no sentido de um compromisso em dialogar com alguns aspectos do que aqui foi chamado de “tempos atuais”, em que a atualidade significa estarmos vivendo em um mundo atravessado por constantes e intensas trocas interculturais, onde trabalhar numa perspectiva de diálogo cultural pode ser a chave para conseguirmos manter e valorizar a existência das diversidades sociais, culturais, linguísticas e ambientais do mundo (TAGATA, 2017). Pensar no que significa a língua inglesa atualmente, considerando noções de localidade, subjetificação e diálogo cultural é pensar em vias de um constante redimensionamento das nossas práticas. Por isso, é que se pode dizer que este trabalho também é uma forma de tentar trazer mais subsídios para a consciência do “aspecto ético das nossas práticas teóricas” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22). Isso ocorre porque é somente desse modo que poderemos atender à “demanda ética de imaginar de outras formas” (PENNYCOOK, 2001, p. 138).

Acredito que o objetivo foi cumprido, pois o próprio modo de estruturação deste estudo ocorreu por meio destes dois aspectos citados. Digo isso porque os professores participantes da pesquisa se relacionam totalmente com a minha trajetória enquanto pesquisadora e também porque, ao longo do estudo, isso reverberou na forma como tentei articular suas falas às falas da comunidade teórica da área da Linguística Aplicada. Apesar de cumprido, reconheço que este é um objetivo que não se esgota. Retomo agora algumas noções que acredito terem sido determinantes para o rumo da pesquisa.

Os eixos centrais sobre os quais este estudo orbitou ocorreram como uma tentativa de refletirmos sobre a configuração social, histórica e cultural específica das nossas crenças, muitas vezes apontando que o resultado delas se apresenta como *um produto de esquemas conceituais contingentes*. (TAGATA, 2017). O background dessas reflexões são as particularidades dos chamados tempos atuais. Entre os aspectos dos tempos atuais, destaco juntamente – e novamente - com Fabrício (2006): “[o] questionamento de dicotomias e valores

tradicionais” (...) [e o] surgimento de novos posicionamentos sociais, políticos e culturais” (FABRÍCIO, 2006, p. 46). Aspectos como esses nos impelem a questionamentos da seguinte natureza epistemológica: “como a ideia de trânsito permanente está afetando as teorizações contemporâneas acerca de nossas práticas discursivas?” (FABRÍCIO, 2006, p. 59).

A tarefa de responder a isso se pautou por uma agenda transformadora e ética, que se estabelece a partir da perspectiva de que as escolhas que mobilizamos para as nossas práticas discursivas impactam e interferem de maneiras variadas o mundo social (FABRÍCIO, 2006). Não é como se as práticas refletissem o mundo, é o caso de se assumir as práticas como as próprias possibilidades que esse mundo social tem de ser estruturado e reestruturado. Dentro desse raciocínio, a problemática seria então: como falar de ética sem generalizar o conceito, sem cair em abstrações e essencialismos? (FABRÍCIO, 2006). A saída estaria em uma “concepção ética situada na intersecção entre discurso e ação, de modo a avaliarmos nossas ações com base não em valores universais, mas em “valores democraticamente definidos na esfera pública e no diálogo aberto” (FABRÍCIO, 2006, p. 62).

Ao longo da interpretação dessas entrevistas, intentou-se debater, de forma geral: a intersecção entre elementos culturais e elementos linguísticos e, de forma específica: a articulação entre cultura e relações interculturais no ensino e aprendizagem de línguas, considerando a sala de aula como um espaço cultural e interacional. Além disso, vimos que: 1) uma teoria sempre estará político-ideologicamente comprometida (RAJAGOPALAN, 2013), e 2) que a valorização de funções educacionais, como a subjetificação é importante porque ela fortalece oportunidades de que usemos a língua num sentido agencial, que conversa com uma visão crítica de letramento. Para deixar, pela última vez, marcadamente explícita essa visão crítica de letramento, reitero nas palavras de Tagata (2017), e nelas vejo vários aspectos do que se intentou fazer aqui:

A dimensão “crítica” envolve a consciência de que todas as práticas sociais, e, portanto, todos os letramentos, são socialmente construídas e “seletivas”: elas incluem algumas representações e classificações – valores, propósitos, regras, padrões, perspectivas – e excluem outras. Para participar efetiva e produtivamente de qualquer prática letrada, as pessoas precisam ser nela socializadas. Mas se os indivíduos são socializados em um letramento sem perceberem que ele é socialmente construído e seletivo, e que também pode-se atuar sobre ele e transformá-lo, eles não podem desempenhar um papel ativo em mudá-lo. (TAGATA, 2017, p. 387)

Enfatizo também as contribuições do trabalho de Silvestre (2017), principalmente no que concerne a não fixação de filiação “a uma ou outra vertente teórica, mas dialogar com

aquelas que me parecem comungar com os propósitos deste estudo, a despeito de pontos de divergência entre elas” (SILVESTRE, 2017, p. 22), e que solidifica o terreno para caracterizar “a condição contemporânea marcada por transformações nas mais diferentes esferas, que procuram se distanciar, da condição moderna – e de(s)coloniais – que desafiam as diversas facetas da colonialidade, lado obscuro da modernidade (MIGNOLO, 2012)” (SILVESTRE, 2017, p. 22). Estudos como esse me ajudam a entender e tentar ilustrar a diferença entre “aplicar a linguística” e “fazer linguística aplicada”. E assim como ela, o modo de constituição deste estudo se deu na tentativa de mobilização do arcabouço teórico de modo a sustentar o que a parte empírica do estudo trouxe, como que dirigindo a teorização para certo fim (hooks, 2013), e não simplesmente para adequar dados de realidade a designações pré-estabelecidas. Essa é a teoria como prática libertadora, no sentido de hooks (2013): a que diminui as brechas entre teoria e prática.

Após ter registrado as entrevistas, com as respostas dos professores em mãos, ao ler e reler esse quadro de perguntas, muitos feixes de relações (FOUCAULT, 2010) se abriram pra mim. À semelhança do que Foucault (2010) descreve ter feito em *Resposta a uma questão* (publicado originalmente em 1968), me identifico com o seguinte momento: “estudei alternadamente conjunto de discursos; caracterizei-os; defini os jogos de regras, de transformações, de limiares, de remanências; eu os compus entre eles, descrevi os feixes de relações” (FOUCAULT, 2010, p. 5). O resultado dessa descrição me levou a alguns temas mais recorrentes, convergências com a literatura levantada, e também a algumas divergências. O que Foucault (2010) chama de feixes de relações, entendo também como o “descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2010, p. 127), em que o percurso metodológico aborda “a experiência das pessoas (...) de maneira holística” (Idem), com atenção pormenorizada aos contextos (FERREIRA, 2018).

Em relação à leitura desses feixes de relações, corpo organizado de conhecimentos e atenção pormenorizada aos contextos, isto é, em relação à leitura aos dados, o texto de Liberali (2015), sobre a linguagem da reflexão científica também se fez bastante presente, e até determinante para esse primeiro tópico. Isso ocorre porque Liberali (2015, p. 37) nos fala “a partir de uma visão da linguística aplicada de formação de educadores”, em que se considera fundamental estudar a linguagem do educador, visto que a linguagem “é objeto e instrumento (VYGOTSKY, 1934) da ação do educador uma vez que por meio dela podemos perceber tanto o discurso na sala como o discurso sobre a sala de aula” (LIBERALI, 2015, p. 37). Com isso em mente, e considerando o teor das perguntas propostas aos sete professores, toda a leitura pormenorizada dos dados é uma oportunidade que nos exemplifica justamente como "a

linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica" (LIBERALI, 2015, p. 37).

Neste momento de conclusão, não vejo exatamente esse ato de concluir como sinônimo de finalizar, de término ou de fim. Encaro na forma de um fecho, com pontas que se encaixam e que podem ser reabertas. Na pesquisa de Almeida (2017), ele intitula o seu parágrafo de conclusão como “considerações provisórias”, e justifica da seguinte maneira: “não sei se este é o ponto final desta jornada, porém aproveito o momento para fazer algumas considerações, por mais provisórias e passageiras que estas sejam, sobre o início desta viagem e tentar responder às perguntas de pesquisa que me instigaram e me moveram até aqui” (ALMEIDA, 2017, p. 115). Essa lógica é válida aqui, pois um estudo em se que abordou a localidade das práticas linguísticas, acredito que só se pode chegar a um encerramento exaustivamente parcial (RICHARDSON, 1997 Apud SILVESTRE, 2017), e não parcial à exaustão.

Por isso, o encerramento aqui é um encerramento textual, e não do princípio proposto: o de que não existe conclusões permanentes para as questões linguísticas, e de que um trabalho linguístico estará arquitetado e enraizado no temporal (FANON, 1952). Isso ocorre porque, se estamos partindo do pressuposto de que “todo problema humano deve ser considerado do ponto de vista do tempo” (FANON, 1952), e se estamos partindo da perspectiva de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso as linguagem” (BAKHTIN, 1993, p. 261), o problema do tempo, humano, também é um problema de linguagem. Mais do que temporal, também é um problema local, já que “o que fazemos com uma língua em um dado lugar é o resultado de nossas interpretações do mesmo, e as práticas de linguagem as quais nos engajamos reforçam a nossa leitura desse lugar” (SOUSA, 2016, s/p).

Na tentativa de dizer o que se pode sintetizar desta pesquisa, para além das retomadas teóricas, o que mais salta são outras perguntas. Como fazer o que supostamente temos de fazer? E resgato: como solucionarmos a contradição expressa no ato de estarmos pensando o futuro com as mesmas ferramentas do passado? (PENNYCOOK, 2012, p. 128) Será que nós mesmos somos ferramentas desse passado? Como podemos estar preparados para o inesperado? (PENNYCOOK, 2012) Se as línguas “não existem como entidades reais no mundo e nem emergem ou representam ambientes reais; são, pelo contrário, as invenções de movimentos sociais, culturais e políticos” (GARCIA & WEI, 2014, p. 2), como podemos fazer com que um entendimento mais próximo do modo como de fato vivenciamos as práticas linguísticas, inscreva e fortaleça perspectivas, como a da translinguagem (GARCIA & WEI, 2014)? É certo que essas ideias nos oferecem a possibilidade de lidarmos com a complexidade diária das práticas que estão inscritas em falantes fragmentados, contraditórios e diversos, mas nós

mesmos, no dia a dia, somos atropelados diversas vezes pelas próprias brechas (DUBOC, 2015) que insistimos tanto em procurar.

A minha expectativa é a de que essa dissertação sirva, sobretudo, para sim reforçar a necessidade de fazermos perguntas críticas como as que Janks (2014) sugere³⁸, mas também para nos lembrar de que não há garantias do que poderemos fazer com as respostas. O que pode acontecer se as brechas (DUBOC, 2015) se tornarem acimentadas? A cada vez que eu fecho o arquivo desta dissertação e vou para a “vida real”, eu tento me lembrar de que o que está sendo dito aqui não poderia, em hipótese nenhuma, ficar apenas aqui dentro. Mas também percebo, várias vezes ao longo do dia que, em alguns contextos, é muito difícil criar o hábito de sequer olhar para o lado de fora.

Em penúltimo, coaduno com a ideia de que "trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto)" (LIBERALI, 2015, p. 37). Neste ponto, cabe acrescentar que essa instrumentalização não é meramente recursiva, mas sim emancipatória: pensar na linguagem no sentido de uma instrumentalização das práticas é pensar no poder emancipatório imbuído no trato linguístico das ações. Dando ênfase a essa ideia de linguagem como instrumentalização, retomo Liberali (2015) porque ela que descreve o foco de seu trabalho como uma forma de “instrumentalizar os educadores para agir de forma a compreender o processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir práticas” (LIBERALI, 2015, p. 37). Acredito que a leitura dos dados dessa dissertação focada em como os professores de inglês descrevem, informam, confrontam e reconstróem as perguntas que propus a eles sobre a sua própria prática de ensino de língua também pode ser uma forma de explorar o poder emancipatório da linguagem, visto que o resultado foi a produção de conhecimentos genuínos, fortalecendo o terreno para a instrumentalização linguística crítica.

E por último, para o encerramento, portanto, não do objetivo proposto, mas do texto apresentado, sintetizo o que foi debatido. No que diz respeito “ao que foi debatido”, podemos destacar: a noção de língua inglesa não como bloco monolítico atrelado à figura de um ou de alguns estados-nação, mas a práticas linguísticas encarnadas de localidade; e no que diz respeito ao “objetivo proposto”, reforço: a importância de discutir práticas de ensino considerando demandas diversificadas, de modo que consigamos trabalhar aspectos não somente de

³⁸“Quem se beneficia e quem está em desvantagem pela posição oferecida? Quem inclui? Quem é que exclui? Como a situação, a pessoa ou a ação foi interpretada? Existem outras maneiras possíveis de interpretar o que aconteceu? Quais são as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? Na verdade, todas essas são apenas versões da questão-chave para o letramento crítico: quais interesses são atendidos?” (JANKS, 2014, p. 10)

qualificação, mas de socialização e de subjetificação (BIESTA, 2015; PESSOA & HOELZLE, 2017), para que fortaleçamos as pessoas que estão vivendo essas práticas linguísticas, e não uma ideia abstrata de língua que fortalece apenas a dispositivos institucionais que nos fazem acreditar que apenas eles têm o direito de projetar interpretações, e que apenas a eles cabe o direito de designação (hooks, 2013). Por fim, trago as seguintes palavras do professor Ricardo, para a pergunta “O que você considera como bom e como ruim, nos tempos de hoje, para sua atuação como professor/a de língua inglesa?”:

então eu percebo que... os contextos eles não são eh:: fixos... eles não estão prontos e não são... impermeáveis... essa é a palavra... então eles são permeáveis e se a gente... puder agir dentro desses contextos... eh::: é sempre bom ter em mente que nós não formamos... eh::: o currículo... não formamos somente profissionais de língua inglesa mas sim pessoas... que fazem uso dessa língua né...

(RICARDO, jun. 2018)

Os contextos não são fixos e nem estão prontos, porque a cada vez que nós nos inserimos neles, eles têm de ser redimensionados. Os contextos são permeáveis, justamente, porque podemos agir dentro deles. E assim eu finalizo mais essa etapa da minha trajetória: com mais perguntas, preparada para mais possibilidades de disrupção, e com mais vontade de pensar no que de *novo* (de inédito e por mais uma vez) a atualidade traz, tudo isso travestido de questionamentos em que o cerne é: como os nossos usos linguísticos impactam os contextos em que estamos? O que as nossas práticas linguísticas nos causam?

REFERÊNCIAS

- AHEARN, Laura M. Language and agency. *Annual review of anthropology*, v. 30, n. 1, p. 109-137, 2001.
- ALMEIDA, R. R. *Educação linguística crítica de aprendizes de inglês: problematizações e desestabilizações*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Goiás. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Anápolis, 2017.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (tradução não revisada, exclusiva para uso didático e acadêmico) da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BAUMAN, Z. *A cultura no mundo líquido moderno*. Jorge Zahar Editor Ltda, 2013.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar na pós-modernidade*. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*, tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. Editora Brasiliense. 1994.
- BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2011
- BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *ELTED*, v.11, p. 1-8, 2008.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. trad. Eliana de LL Reis. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BIESTA, G. Friendly critiques and fellow travelers: what is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, v. 50, n. 1, pp. 75-87, 2015.
- BLOMMAERT, J. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2013, p 1-22.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge, 2013.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- CANELLA, G.S.; LINCOLN, Y.S. Ethics, research regulations, and critical social Science. In: DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. (Ed.). *The landscape of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 169-187.

CASTANHO, M. I. S.; SCOZ, B. J. L. Subjetividade, ensino e aprendizagem: aproximação histórico-cultural em trabalhos acadêmicos. *Psicologia em Estudo*, v. 18, n. 3, 2013.

CITTOLIN, Simone Franscescon. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. *Revista de Letras*, n. 6, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M.; FERNANDES, A. C. Interviewing Dr. Bill Cope and Dr. Mary Kalantzis: New Times, New Learning. *Pensares em Revista*, n. 11. 2017.

CULLER, J. Story and Discourse in the Analysis of the Narrative. In: CULLER, J. *The Pursuit of Signs*. Cornell University Press, p. 169-188, 1983.

DELEUZE, G. *A vida como obra de arte*. Conversações. ed. 34, Rio de Janeiro, 1992.

DELEUZE, G. *Foucault*. [tradução Claudia Sant'Anna Martins; revisão de tradução Renato Janine Ribeiro.] São Paulo: Brasiliense, 2013.

DERRIDA, Jacques. *Glossário de Derrida*. Supervisão de Silvano Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S (Ed.) *The landscape of qualitative research*. 4 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 1-41, 2013.

DUBOC, A. P. *Letramento crítico nas brechas das salas de línguas estrangeiras*. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2. ed. 2015

EDMUNDO, E. S. G. *O ensino de língua inglesa na educação básica: visões contemporâneas*. In: *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

JÚNIOR, Antônio Manoel Elíbio; LIMA, Marcos Costa; DE ALMEIDA, Carolina Soccio Di Manno. Provincializar a Europa: a proposta epistemológica de Dipesh Chakrabarty. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 7, n. 13, p. 61-79, 2015.

ESTEBAN, M. P. E. O rigor científico na pesquisa qualitativa. In: _____. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FANON, Frantz. *Black Skin, White Masks*, tr. Charles Lam Markmann, 1952.

FERNANDES, C. A. *Discurso e produção de subjetividade em Michel Foucault*. Uberlândia - MG, ano 2, artigo n. 1, 2011.

FERREIRA, F. C. C. *Problematizando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2018.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1985.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas. In: FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber* [tradução Luiz Felipe Baeta Neves]. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

FOUCAULT, M. Las Meninas. In: FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas* [tradução Tannus Muchail]. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

FOUCAULT, M. Resposta a uma questão. In: *Ditos e Escritos VI*. Trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GÂNGAVO, P. M. *A primeira história do Brasil: história da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004 (adaptado)

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GIROUX, H. A. et al. *Critical education in the new information age*. Rowman & Littlefield Publishers, 1999.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. UNESP, 1991.

GROSGOUEL, Ramón. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural studies*, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. [tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro] Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 5, pp. 7-41, 1995.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo, 2013.

hooks, b. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. (Trad. Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva). *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, V. 16, n. 3, pp. 857-864, dez. 2008.

IRVINE, J.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. (Org.). *Regimes of Language: Ideologies, politics and identities*. Sante Fe: America Research Press, 2000, p. 35-84.

JANKS, Hilary et al. *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. Routledge, 2014.

- JORDÃO, C. M. Brazilian teacher education: decolonizing the 'local south'. In: Stella, Paulo Rogério; Cavalcanti, Ildney; Tavares, Roseanne; Ifa, Sérgio. (Org.). *Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no BraZil*. 1ed. Maceió: EDUFAL, 2014, v. 1, p. 227-256.
- JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English language classroom. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012.
- JUFFERMANS, K. 'The Old Man and the Letter: Repertoires of Literacy and Language in a Modern Multiethnic Gambian Village', *Compare*, 41(2), 165–179. 2011.
- KEARNEY, R. *The Wake of imagination*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- KENSKI, V. M. *Tecnologia e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papirus. 2003.
- KHALIL, L. M. G. Michel Foucault e os estudos linguísticos: reflexões sobre as noções de língua e estrutura na análise arqueológica. *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Anáfora e correferência: temas, teorias e métodos*, n. 49, p. 327-344. 2014.
- KINCHOLLOE, J. L.; MCLAREN, P.; STEINBERG, S.R. Critical pedagogy, and qualitative research: moving to the bricolage. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y.S. (Ed.). *The landscape of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.
- KRISTEVA, Julia. *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. Columbia University Press, 1980.
- KUMARADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.
- KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: *TESOL Quarterly* 28, p. 27-48, 1994.
- KUMARAVADIVELU, Bala. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, 2003.
- LIBERALI, F. C. A linguagem da reflexão crítica. In: LIBERALI, Fernanda Coelho. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 3. ed. 2015.
- LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.
- LOPES, C. R.; VELLASCO, B. A. A formação do/a professor/a brasileiro de língua inglesa: algumas questões atuais. In: FREITAS, C. C et. al. *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas*. Ed. UEG, p. 51-66, 2018.
- MACIEL, R. F. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: TAKAKI, N. H; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2. ed., 2015.

MAINGUENEAU, D. Hipergênero – Hipergênero, Gênero e Internet. In: _____. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M.C.P. (Orgs.). Tradução de Adail Sobral et. al. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Lingua[gem]; 41). p.129-138.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Orgs.). *Disinventing and reconstituting languages*. Ontario: Multilingual Matters, 2007.

MALDONATO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MASTRELLA, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, 2010.

MIGNOLO, W. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and borderthinking*. Rev. Ed. Princeton: Princeton University Press, 2012.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. IN: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b, p. 85-107.

MOORE, N. *The Contexts of Context: Broadening Perspectives in the (Re)use of Qualitative Data*. *Methodological Innovations Online* (2006) 1(2) 21-32.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença". *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

MONTE MÓR, W. Prefácio – ‘Multi’, ‘Trans’ e ‘Plural’: discutindo paradigmas. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2. ed. 2015

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. DP & A, 2006.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A; GROSSNERG, L. Cultural studies. In: GROSSBERG, L.; NELSON, C.; TREICHLER, P. A. (Ed.) *Cultural studies*. New York: Routledge, 1992. p. 1-16.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; DE MORAES BARROS, Fernando. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*. Hedra, 2007.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014.

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

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. Apresentação. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, p. 5- 9, 2018.

PESSOA, Rosane Rocha; SEBBA, Maria Aparecida Yasbec. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p. 43-64, 2006.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CALVACANTI, Marilda C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras: 1998.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. *Language as local practice*. New York: Routledge. 2010.

PENNYCOOK, A. *Language and Mobility: Unexpected places*. Multilingual Matters, 2012.

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

PINHO, O. de A. Qual é a identidade do homem negro? *Democracia Viva*. n. 22, pp. 64-69, jun.-jul. 2004.

PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *D.E.L.T.A.* V. 23, n. 1, São Paulo, pp.1-26, 2007.

PINTO, J. P. Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. *Linguagem em foco*, v. 2, p. 69-83, 2011.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *TESOL Quarterly* 24, p. 161-176, 1990.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. *Línguas e Letras*. Dossiê: refletindo sobre pesquisas em linguística. Vol. 8, n. 14, 1º sem. 2007. p. 13-20.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de.; CARVALHO, A. M. (Org.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes/ALAB, pp. 47-73. 2013.

RAJAGOPALAN, K. et al. O Austin do qual a Linguística Não Tomou Conhecimento e a Linguística com a qual Austin Sonhou. *Cad.Est.Ling.*, Campinas, (30):105-115, Jan./Jun. 1996.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 121-128. 2011

REDONDO, D. M. *De método a pós-método: uma análise da concepção de método em institutos privados de idiomas*. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP. São Paulo, 2015.

RIBEIRO, W. *Alice no país das maravilhas tecnológicas: Uma história sobre tecnologias digitais no ensino de línguas*. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 193 f. Dissertação de mestrado.

ROCHA, C.H; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 2, 2015.

ROUANET, S. P. A gramática do homicídio. In: FOUCAULT, M. et al. *O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault*. 1996. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, p. 91-139.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos avançados*, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 78, p. 3-46, 2007.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Editora Cultrix, 2008.

SÃO PEDRO, J. Um olhar crítico: complexidade e transdisciplinaridade em ensino de língua inglesa. Dossiê Especial: Formação docente, tecnologias digitais e educação crítica. ROCHA; HIBARINO e AZZARI (Orgs.). *Revista X*, vol.2, 2015.

SEVERO, C. G. Pós-colonialismo e linguística: relação impossível? In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.) *Linguagens e descolonialidades: práticas languageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo – vol. 2*. Campinas, SP, Pontes, 2017. p. 39-54.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 84-152.

SILVA, T. T. da. (Org.). *Teoria educacional crítico em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

SILVA, G. A. A era pós-método: o professor como um intelectual. *Linguagens e Cidadania*, v.6, n.2, jul./dez., 2004.

SILVESTRE, V. 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.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006.

SOBRAL, A. Ético e estético – na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUSA, R. M. R. Q. de. *Professores de Inglês da Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas, Departamento de Letras Modernas. Programa do curso de pós-graduação de estudos linguísticos e literárias em inglês, São Paulo, 2006.

SOUSA, S. C. B. “*I speak English, but I am still me*”- The roles of the English language in Alter do Chão, Brazil. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Santa Catarina, 2016.

SPIVAK, G. C. *et al.* Can the subaltern speak?. *Can the subaltern speak?* Reflections on the history of an idea, p. 21-78, 1988.

STIVAL, M. C. E. E.; FORTUNATO, S. A. de O. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. In: *VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) e no III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas escolas CIAVE*. 2015.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017

VESZ, F. Z. “*Esse é o final de uma era triste e o começo de uma fase muy feliz*”: Translinguismo em telenovelas brasileiras. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2015.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. A identidade do professor e o papel da pesquisa no fazer docente. In: SALES, Josete de Oliveira C. B. (Org.). *Didática*. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2004, v. 1, p. 33-42.

VYGOTSKY, Lev. 1962. *Thought and language*. Trans. E. Hanfmann and G. Vakar. Cambridge: MIT Press, 1934.

Z Aidan, J. C. S. de M. Uma conversa com Kanavillil Rajagopalan: fascismo, transformação social e o trabalho a partir da linguagem como praxis. *PERcursos Linguísticos*. Vitória (ES), v. 8, n. 18. 2018.