

LÍNGUA-CÓDIGO E/OU LÍNGUA-VERBO? UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE A SALA DE AULA DE INGLÊS

¿LENGUA-CÓDIGO O LENGUA-VERBO? UNA MIRADA DECOLONIAL AL AULA DE INGLÉS

LANGUAGE AS A CODE OR LANGUAGE AS A VERB? A DECOLONIAL LOOK AT THE ENGLISH
LANGUAGE CLASSROOM

LANGUE-CODE OU LANGUE-VERBE? UN REGARD DÉCOLONIAL SUR LA SALLE DE CLASSE
D'ANGLAIS

Jhuliane Evelyn da Silva

Pesquisadora e formadora de professoras/es, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
jhulianeasmoraes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0143-7944>

Isabel Cristina Vollet Marson

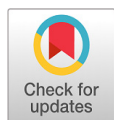
Professora de Ensino Superior, Adjunta, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil.
isabel.marson@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-4917-264X>

RESUMO

Em tempos de globalização neoliberal, a língua inglesa tem assumido espaço hegemônico como língua da comunicação, da ciência, dos negócios, da mídia e da educação. Esse espaço, naturalizado em decorrência de questões de poder, política e colonialidade, tende a apagar questões como quem pode falar inglês, que variedade é validada e a quem ele pertence, por exemplo. Diante dessa problemática, resgatamos nossas pesquisas de doutoramento, ambas estudos qualitativos realizados no espaço da universidade sobre a formação inicial de professoras e da escola pública sobre a formação continuada de professoras, com o intento de investigar como a concepção de língua e, portanto, de língua inglesa, moldou e ressignificou as práticas das participantes das pesquisas nos contextos mencionados. Para tanto, o estudo baseou-se em perspectivas críticas e decoloniais, sobretudo nas reflexões produzidas pelo grupo Latino-americano Modernidade/Colonialidade. As reflexões feitas apontaram para tensões existentes entre as concepções de língua enquanto código ou enquanto prática social nos imaginários e práticas das participantes em ambos os contextos de formação docente. Por fim, o espaço ambivalente e situado da sala de aula de inglês é considerado produtivo para a desconstrução e expansão de conhecimentos, bem como para a reconfiguração da função da educação e dos papéis assumidos por professoras e estudantes em sua formação.

Palavras-chave: colonialidade; ensino do inglês; decolonialidade; formação docente; língua-código; língua-verbo.

684



Recebido: 2022-02-28 / Aceito: 2022-06-08 / Publicado: 2022-09-15

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a06>

Editoras: Carmen Helena Guerrero Nieto, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colômbia; Clarissa Menezes Jordão, Universidade Federal de Paraná, Curitiba, Brasil; Gabriela Veronelli, Center for Global Studies and the Humanities, Binghamton University, Nova York, Estados Unidos.

Copyright, Universidad de Antioquia, 2022. Este é um artigo de acesso aberto, distribuído sob a licença da Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2022), PP. 684-700, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

RESUMEN

En tiempos de globalización neoliberal, la lengua inglesa ha asumido un espacio hegemónico como idioma de la comunicación, la ciencia, los negocios, los medios de comunicación y la educación. Este espacio, naturalizado por cuestiones de poder, política y colonialidad, tiende a soslayar cuestiones como quién puede hablar inglés, qué variedad se valida y a quién pertenece, por ejemplo. Frente a esta problemática, llevamos a cabo una investigación cualitativa, tanto en el ámbito universitario, sobre la formación inicial de maestras, como en la escuela pública, sobre la formación continua de las maestras. Su objetivo fue indagar cómo la concepción del lenguaje y, por tanto, de la lengua inglesa, moldeaba y resignificaba las prácticas de las participantes en las investigaciones realizadas en los contextos mencionados. El estudio se basó en perspectivas críticas y decoloniales, especialmente en las reflexiones producidas por el grupo Modernidad/Colonialidad Latinoamericana. Las reflexiones suscitadas señalaron las tensiones entre las concepciones del lenguaje como código o como práctica social en los imaginarios y las prácticas de las participantes en ambos contextos de formación docente. Dichas tensiones sugieren que el espacio ambivalente y situado del aula de inglés se considera productivo para la deconstrucción y la expansión del conocimiento, así como para la reconfiguración de la función de la educación y de los roles asumidos por profesores y alumnos en su formación.

Palabras clave: colonialidad; decolonialidad; enseñanza del inglés; formación docente; lengua-código; lengua-verbo.

ABSTRACT

In the times of neoliberal globalization, English language has filled a hegemonic space as the language of communication, science, business, media and education. This space, naturalized by issues of power, politics and coloniality, tends to ignore questions such as who can speak English, what variety is validated and to whom it belongs, for example. Faced with this problem, we conducted a qualitative research study in a university setting on the initial training of teachers, and the public school on the continuing education of teachers. Our goal was to investigate how the conception of language and, therefore, of the English language, shaped and re-signified the practices of the participants in the research conducted in the aforementioned contexts. The study was based on critical and decolonial perspectives, especially those stemming from the reflections produced by the Latin American Research Group Modernity/Coloniality. The reflections underscored the tensions between the conceptions of language as a code or as a social practice in the participants' imaginaries and practices in both contexts of teacher training. These tensions suggest that the ambivalent and situated space of the English classroom is productive for the deconstruction and expansion of knowledge, as well as for the reconfiguration of the function of education and the roles assumed by teachers and students in their training.

Keywords: coloniality; decoloniality; English language teaching; teacher education; language as code; language as verb.

RÉSUMÉ

À l'époque de la mondialisation néolibérale, la langue anglaise a acquis un espace hégémonique en tant que langue de communication, de science, des affaires, des médias et de l'éducation. Cet espace, naturalisé par des questions de pouvoir,

de politique et de colonialité, tend à négliger des questions telles que celles de savoir qui peut parler anglais, quelle variété est validée et à qui elle appartient, par exemple. Face à ce problème, nous avons mené deux projets de recherche qualitative, l'une dans le cadre universitaire sur la formation initiale des enseignants et l'autre à l'école publique sur la formation continue des enseignants. Notre but était d'étudier comment la conception de la langue et, donc, de la langue anglaise, a façonné et re-signifié les pratiques des participants à la recherche menée dans les contextes mentionnés ci-dessus. L'étude s'est appuyée sur des perspectives critiques et décoloniales, notamment sur les réflexions produites par le groupe Latinoaméricain Modernidade/Colonialidade. Les réflexions ont mis en évidence les tensions entre les conceptions de la langue comme un code ou comme une pratique sociale dans les imaginaires et les pratiques des participants dans les deux contextes de formation des enseignants. Ces tensions indiquent l'espace ambivalent et situé de la classe d'anglais est productif pour la déconstruction et l'expansion des connaissances, ainsi que pour la reconfiguration de la fonction de l'éducation et des rôles assumés par les enseignants et les étudiants dans leur formation.

Mots clés : colonialité ; enseignement d'anglais ; décolonialité ; formation des enseignants ; langue-code ; langue-verbe.

Introdução

A língua inglesa (LI) foi difundida mundo afora em um contexto de crises e múltiplas transformações, especialmente e de modo mais incisivo após a Segunda Guerra Mundial, alterando significativamente nossos modos de interação com a palavra e com o mundo que nos cerca. Exemplo disso é o que nos ensinam Sinfree Makoni e Alastair Pennycook (2007). Consoante os autores, as línguas nomeadas, parte importante do projeto moderno/colonial, foram criadas com a prerrogativa de disseminar ideais como progresso, desenvolvimento e Estado-Nação, o que se tornou possível à custa de epistemicídios, genocídios e apagamentos de toda sorte.

Apesar de todas as complexidades envolvidas na questão, o ensino de inglês como língua estrangeira se firmou como obrigatório no currículo oficial da educação básica brasileira e sua concretização não tem sido feita sem maiores problemas. Não são poucas as pesquisas que descrevem as dificuldades que professoras¹ de inglês enfrentam em sala de aula, especialmente na educação básica da rede pública de ensino. Salas de aula com grande número de estudantes, poucos recursos didáticos disponíveis, pouco tempo disponibilizado para a disciplina no currículo oficial e, consequentemente, pouca relevância dada a ela dentro da escola são algumas das questões presentes no cotidiano escolar (Brasil, 2006). Adicionemos a esse

1 Neste artigo, optamos pela utilização do generalizador feminino como forma de convite à experiência de alteridade, para que pessoas cis e trans se sintam ao mesmo tempo acolhidas e incomodadas por esta escolha. O espaço liminar sobre o qual as críticas decoloniais tratam é um espaço de tensão e de coexistência com as diferenças. Da mesma forma, que este texto e esta escrita sejam uma tentativa, reconhecidamente pequena, de apontar para possibilidades outras de estar na academia e de fazer ciência. Ademais, sendo professoras, reconhecemos a maioria de mulheres que ocupam a profissão de educadoras. Esta escolha dar-se-á ao longo do texto, exceto para os autores que se identificam explicitamente com o gênero e sexo masculino e para os excertos retirados do material empírico das pesquisas.

quadro uma crença recorrente de que o inglês, como língua global, é indispensável para a sociedade, ao mesmo tempo que não se aprende inglês na escola pública ou de que na escola só se aprende o verbo “*to be*”, e teremos um olhar parcial e predominantemente negativo das complexidades que envolvem o fazer docente.

O que essas pesquisas e relatos parecem denunciar é que, para além das questões burocráticas da profissão e do contexto escolar, a concepção de língua que prevalece é uma de viés estrutural, que mede o progresso na aprendizagem a partir da quantidade e acurácia de conteúdos gramaticais memorizados pelas estudantes e de sua capacidade de reproduzi-los competentemente. Língua, nesta perspectiva, é um sistema de regras.

Compreendendo que a maneira como as professoras concebem a língua tanto interfere de forma crucial em sua práxis – pois é através desse entendimento que elas se veem como sujeito no processo de educação linguística – como influencia o contexto em que estão inseridas, nos parece pertinente discutir a língua sob uma outra ótica.

Como professoras formadoras, situadas no Sul global e fundamentadas em perspectivas decoloniais, especialmente a partir do grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade, exploramos dois contextos formativos – a universidade e a escola – com o objetivo de investigar como a concepção de língua e, portanto, do que entendemos como LI, vai moldar e ressignificar as práticas de professoras e estudantes, gerando circularidades, complexidades e implicações para o ensino de línguas no contexto local.

Para tanto, organizamos este artigo em três seções. Na primeira, trazemos algumas reflexões sobre os estudos decoloniais e como eles nos ajudam a pensar a educação linguística em língua inglesa no campo da linguística aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006). Na segunda, contextualizamos metodologicamente o material de análise e, na terceira, debruçamo-nos sobre o material empírico das pesquisas, fundamentadas na

concepção de língua como *lenguajear*. Este texto, assumidamente situado e falho, intenta responder ao convite de Souza (2019) de identificar, interrogar e interromper as violências perpetradas pela modernidade/colonialidade no ensino de inglês a partir de nossos *loci* específicos.

Os estudos decoloniais

Por lutar contra as violências da modernidade eurocentrada desde a colonização das Américas no final do século xv, críticas de viés decolonial têm se desenvolvido das formas mais diversas em diferentes tempos e espaços. Esse aspecto plural nos permite agir a partir de modos distintos de teorizar e de vivenciar a decolonialidade.

Enquanto para algumas a decolonialidade está ligada exclusivamente às indígenas em sua luta pela repatriação de suas terras e pelo direito de existirem plenamente enquanto sujeitos (Tuck & Yang, 2012), para outras, a luta se centra na busca por justiça cognitiva, uma que permita outros corpos e saberes coexistirem e serem validados para além da diferença colonial que instaurou a separabilidade entre ser humano/natureza, humano/não humano, mente/corpo, homem/mulher. Tais separabilidades foram impostas com base na naturalização da racialização dos corpos e na centralização do homem branco ocidental heterossexual como centro de toda a vida social (Quijano, 2000; Grosfoguel, 2016; Mignolo, 2012; Santos, 2018).

Na academia, algumas dessas críticas institucionalizaram-se como estudos indígenas, pós-coloniais, antirracistas e decoloniais. Como dito em outro lugar (Stein & Silva, 2020), esses estudos emergem do e no diálogo com aquelas que se encontram na zona do não ser fanoniana, com aquelas comunidades que, localizadas no Sul epistêmico global, sofreram com a violência colonial e racial e que têm resistido e re-existido de formas criativas a partir de ontologias relacionais e de seus corpos, geopolíticas e lugares de existência. (Fanon, 2008; Grosfoguel, 2011, 2019; Rezende et al., 2020).

Apesar das diferenças entre as diversas críticas decoloniais, neste artigo enfatizamos algumas de suas preocupações comuns, para, assim, nos debruçarmos sobre como elas nos ajudam a pensar a sala de aula de línguas. Em geral, esses estudos compreendem tanto um aspecto analítico quanto programático (Veronelli, 2015). O primeiro busca analisar a violência colonial que, iniciada com a colonização, permanece nos dias atuais por meio da colonialidade, para assim, situá-la no tempo e no espaço e desnaturalizá-la. O segundo intenta pluralizar modos de ser, conhecer, saber, existir e se relacionar com o Outro – este absolutamente outro, que não pode ser reduzido aos nossos entendimentos ou representações. Em outros termos, o aspecto programático da decolonialidade apresenta-se como um projeto aberto, cambiante e necessário, que vai adquirir formas distintas a depender dos sujeitos, dos espaços e dos problemas que se propõe a enfrentar.

Em concordância com as críticas decoloniais, modernidade e colonialidade são constitutivas uma da outra, de modo que, como uma moeda, a modernidade se apresenta enquanto o lado resplandecente do empreendimento colonial e se materializa nas noções de progresso, liberdade, democracia, conforto, cidadania, direitos, humanismo e Estado-Nação, para citar algumas. A colonialidade, por sua vez, é lida como o lado obscuro da modernidade e envolve genocídio, expropriação, epistemicídio, ecocídio, exploração, extrativismo (Andreotti, 2013, Andreotti et al., 2018, Mignolo, 2003, 2012). Isto significa que a violência colonial é o que possibilita o sistema moderno global e que não há um sem o outro, daí falarmos em termos de modernidade/colonialidade (Mignolo, 2012, Maldonado-Torres, 2007, Grosfoguel, 2016, D. F. Silva, 2014).

Sermos capazes de identificar os dois lados da moeda nos abre a possibilidade tanto de reconhecer que as promessas da modernidade/colonialidade são inviáveis para a grande maioria da população e insustentáveis se levarmos em conta a finitude do nosso planeta, quanto de imaginar presentes e futuros outros e agir em prol da criação de alternativas

locais, hiper-reflexivas e potentes, em que outros mundos sejam possíveis.

Para tanto, Mignolo (2012) sugere que devemos habitar no espaço liminar que existe na modernidade/colonialidade, de modo a cultivarmos um pensamento de fronteira, que nos leve a assumir e a resistir a colonialidade que nos constitui enquanto seres modernos. Ativamente empreendendo uma postura de desobediência epistêmica, enquanto sujeitos políticos, podemos nos engajar em projetos éticos, políticos, onto-epistêmicos que desnaturalizem o projeto moderno/colonial e busquem interromper as violências de todas as ordens produzidas por ele. De acordo com as críticas decoloniais, isso passa por questionar a *hybris* do ponto zero (Castro-Gómez, 2007) e trazer o corpo de volta, por assumir nossa relacionalidade com todos os seres (humanos e não humanos) e a impureza de pensamento, sob o argumento de que todo conhecimento parte de um local, é epistemologicamente marcado e é permeado por complexas relações de poder (Castro-Gómez, 2007; Mignolo, 2012; Grosfoguel, 2011).

Antes de prosseguirmos a investigação para vivenciar como essas críticas podem nos auxiliar, enquanto professoras de línguas e formadoras de professoras, a lidar com a educação linguística em sala de aula, três noções ainda se fazem importantes neste texto, quais sejam: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

De acordo com Quijano (2000), a colonialidade do poder faz referência a um modelo de poder hegemônico que articula formas de exploração (por meio do controle do trabalho) e dominação (por meio da classificação colonial em termos de raça). A colonialidade do saber lida com os efeitos contínuos do conhecimento eurocêntrico descorporificado e projetado como universal nas diversas áreas da produção de conhecimento, que continua a definir, controlar, validar e excluir o que pode ser considerado conhecimento e o que não (Lander, 2000). Por fim, a colonialidade do ser diz respeito ao nível ontológico da diferença colonial, quando se

questiona a própria existência do Outro, criando-o como insignificante (Maldonado Torres, 2007). Nos termos de Mignolo (2003):

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos “culturais” nos quais as pessoas encontram sua “identidade”; são também o local onde se inscreve o conhecimento. E, como as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas sim o que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber engendra a colonialidade do ser (p. 669).²

Como entendemos, os três conceitos encontram-se diretamente interligados e tentam tematizar as diversas dimensões (estrutural, cognitiva, mas também corporal) da colonialidade em nossas vidas. Nessa visão, os saberes produzidos por povos colonizados — e aqui entendemos todos aqueles corpos racializados que de alguma maneira sofrem os impactos do patriarcado, colonialismo e capitalismo — são invisibilizados e o discurso do colonizador é predominante. Desta forma, os modos de produção de conhecimento do sujeito colonizador são impostos e o universo geopolítico-identitário do sujeito colonizado é reprimido ou invisibilizado.

Diante do mencionado, Souza (2019) apresenta estratégias decoloniais que nos convidam a 1) identificar nossos quadros de referência, formas de ser, desejar, saber e existir modernos/coloniais e 2) interrogá-los com vistas a 3) interromper essas estruturas violentas e coloniais que estruturam e informam ainda hoje nossas formas de vida, no intuito de fomentar espaços de coexistência. Assumindo, portanto, uma relação de afinidade para com as críticas decoloniais e entendendo-as como um projeto inacabado, em que se reconhece a ação do poder colonial, procuramos intervir a fim de desestabilizar, romper com a colonialidade

2 Todas as citações diretas em língua inglesa ou espanhola foram traduzidas para a língua portuguesa pelas autoras visando maior fluidez no texto.

sendo vivida e abrir espaço para o possível, o ainda não imaginado (Souza, 2019).

Nesse contexto, acreditamos que a língua precisa ser pensada num outro viés, para além da tradição ocidental. Assim, pensar numa perspectiva decolonial epistêmica implica num “[...] desprendimento que leva a uma mudança epistêmica decolonial e traz para o primeiro plano outras epistemologias, outros princípios de conhecimento e compreensão e consequentemente, outra economia, outra política, outra ética” (Mignolo, 2007, p. 453).

Decolonialidade, linguística aplicada e educação linguística em língua inglesa

Para além de sua presença nas ciências sociais, os estudos decoloniais encontram terreno fértil na perspectiva indisciplinar e mestiça da linguística aplicada (LA) com a qual operamos. Como já dizia Moita Lopes (2006, p. 14), esta percepção de LA tenta “criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”, extrapolando o trabalho circunscrito à educação linguística para se debruçar sobre práticas linguísticas, sempre situadas, históricas e contingentes.

Desde então, o argumento elaborado pelo autor, em junção com as outras participantes da organização e pesquisadoras e professoras da LA, tem sido o de compreender os tempos em que nos encontramos e abrir espaços para escutarmos outras narrativas contadas por povos que vivem às margens e que tendem a ser invisibilizados ou tomados enquanto objeto de estudo, por exemplo. Aceitando o convite a lermos e a nos apropriarmos de conhecimentos produzidos em outras áreas para criarmos inteligibilidade sobre os problemas com os quais lidamos cotidianamente, nós iniciamos por colocar nossa visão moderna/colonial de língua/gem sob suspeita.

Como definido pela tradição formalista, o construto língua – objeto da linguística – compreende uma estrutura, um sistema abstrato de signos, compartilhado socialmente por falantes de uma comunidade, passível de análise por meio de suas

relações internas (Saussure, 1969). Nesses moldes, a língua é separada da fala, por ser de natureza individual, heterogênea, plural, concreta e assistemática. Como um fato social exterior aos sujeitos que a enunciam, esse entendimento segue uma abordagem sincrônica que desconsidera a história e as relações da língua com a sociedade.

Ferdinand de Saussure, filósofo suíço considerado pai da linguística moderna, fala a partir de uma concepção positivista de conhecimento. A partir dela, o autor toma a língua dinâmica, fluida, complexa, do seu existir concreto para transformá-la em um objeto estático, passível de estudo, uma entidade no mundo por propósitos metodológicos (Lucchesi, 2004).

Uma leitura bem distinta desta perspectiva é a realizada pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, um dos mais críticos do pensamento saussuriano e que vai nos auxiliar, junto a Maturana, a questionar esse entendimento que, apesar de revisado por linguistas ao longo do tempo, perdura ainda hoje nas salas de aula de línguas, sobretudo com foco no ensino de língua como estrutura ou gramática. Para Bakhtin e seu círculo, a língua escapa da abstração proposta pela linguística de então. Ela é dialógica (um ato responsivo), ideológica (não há neutralidade nos enunciados), contextual, criada na interação com o Outro em um espaço sócio-historicamente marcado. Assim sendo, não pode ser vista fora do mundo da vida, no qual ela se materializa em forma de enunciados: a linguagem é atividade (Bakhtin, 2017; Volóchinov, 2018).

Esta visão de língua, que acolhe a história e os sujeitos que nela se constituem e por ela são constituídos, encontra espaço fértil nos trabalhos de viés crítico que questionam a modernidade, a narrativa universal da ciência moderna e o monolinguismo imposto pelos conquistadores nos espaços colonizados. A partir de outro locus, Humberto Maturana e Francisco Varela, biólogos chilenos, evocam a concepção de língua como uma ação situada ao propor o termo *lenguajejar*. Com a distinção do modo de interação dos seres humanos e

de outros seres, os autores (1987) chamam a atenção para o processo contínuo e complexo que existe quando interagimos com o Outro, uma vez que, além de agirmos, estamos observando, descrevendo, avaliando as realidades ao nosso redor. Ou seja, ao utilizarmos a língua enquanto um verbo, atribuímos a ela o sentido de processo, explicitando sua relação constitutiva com o social, o cognitivo, o afetivo, o relacional, o individual, o emocional, o Outro.

Essa mudança no entendimento de língua como código (estrutura) para língua como verbo (prática social/ação) encontra-se explicada na fala de Veronelli (2015):

A língua, como um substantivo, é dada; ela precede a interação e pressupõe comunalidade. No caso das línguas coloniais, essa comunalidade encerra um povo cuja língua é. A língua como institucionalizada, como tendo uma gramática, como sendo a língua de um determinado império ou nação fecha a interação que tenta complicar a multiplicidade, a heterogeneidade dos usuários e suas interações. A língua, como um verbo, ao contrário, tem a mudança e a continuidade como centrais. Assim, o sentido não está dado. Além disso, o vínculo entre sentido e língua tem complexidades, incluindo complexidades ligadas ao poder, algo que as interações entre os usuários possuem. O sentido é criado por meio dessas interações (p. 121).

Como bem argumentado, à semelhança de Veronelli (2015), partimos do entendimento de que língua não é neutra, é sempre situada e política, se dá na interação e é perpassada por relações desiguais de poder. Esta concepção nos auxilia a refletir sobre a nossa prática enquanto professoras de língua inglesa e a colocar esta língua sob suspeita.

Habitando o espaço liminar do ensino de língua inglesa na sala de aula das instituições públicas onde pesquisamos e apoiadas em Jordão (2019), vemos na *epistemofagia* um exemplo de pensamento de fronteira e, portanto, de estratégia de resistência à modernidade/colonialidade a curto prazo. Para a pesquisadora, epistemofagia diz respeito ao processo de ingestão de conhecimentos de modo a absorver seus elementos nutritivos e a expulsar o que não serve ou faz mal. Nessas

linhas, uma atitude epistemofágica nos leva a ingerir os conhecimentos produzidos em outros locais, inclusive os coloniais, e a nos apropriarmos deles, digerindo o que nos interessa e faz sentido em nossos espaços e tempos e produzindo modos alternativos, contradiscursos, possibilidades outras, potencialmente mais criativas e menos violentas, de conhecer o mundo.

De modo semelhante, Santos (2018) aponta para a co-presença radical de ontoepistemologias hegemônicas e subalternas, estas criadas ativamente como inexistentes, e nos convida a uma atitude humilde de reconhecer nossa incompletude constitutiva. Em uma ecologia de saberes, segundo o autor, há muitos conhecimentos, mas também muitas ignorâncias, que se encontram e estabelecem uma relação de interdependência entre si. Partindo, então, do entendimento de que o conhecimento é sempre interpretado em nosso processo de viver-linguajar (Jordão, 2019), ao nos apropriarmos e questionarmos os conceitos que constituem nosso cotidiano docente como inteligibilidade, norma e proficiência, por exemplo, com o intento de ampliar nossos encontros com o Outro, de nos assumirmos em nossos conhecimentos e ignorâncias (Santos, 2018), em um processo contínuo de pensar, agir, sentir e existir de outro modo (*becoming*), estaríamos desafiando a colonialidade do poder, do saber e do ser, respectivamente.

Explicamos: em termos amplos, de acordo com uma epistemologia moderna, de viés cognitivista, inteligibilidade é um construto voltado majoritariamente para falantes não nativas, que utilizam seu repertório linguístico para se fazerem entender por falantes nativas. Norma tem a ver com as regras linguísticas baseadas nas formas de prestígio que falantes nativas utilizam. Proficiência, por fim, faz referência ao domínio dessas formas e de habilidades linguísticas que falantes não nativas alcançam para se comunicar com outras falantes.

Assim, segundo nossa leitura da autora e do giro epistêmico que ela propõe com relação à educação linguística em língua inglesa, ao validarmos

os usos locais da língua e ao utilizá-la de acordo com nossos propósitos com foco na atribuição de sentidos, estaríamos desafiando a centralidade que ainda hoje o construto de falante nativa tem sobre outras falantes e, assim, a colonialidade do poder.

Desse modo, a inteligibilidade nesse sentido *outro* pode favorecer um posicionamento crítico e informado das falantes e desnaturalizar a relação dada entre língua, território e comunidade, uma vez que a define como dependente do contexto e assume a importância da negociação na construção e recriação das normas localmente (Pennycook, 2012; Canagarajah, 2013). Segundo a autora, qualquer pessoa que linguajeie, utilizando seu repertório disponível, inclusive em inglês – nesta concepção – detém essa língua, independentemente de seu país de origem, de sua cultura e de sua identidade, colocando o poder hegemônico da língua e de suas falantes nativas em questão.

692

Com relação à colonialidade do saber, Jordão (2019) nos convida a nos desapegarmos e a problematizarmos a norma padrão da língua e tudo o que ela representa, especialmente para a identidade de suas falantes que simbolicamente a controlam, ditam regras, hierarquizam e ranqueiam quem pertence e quem não pertence àquela comunidade.

Finalmente, no que diz respeito à proficiência, a autora sugere a perspectiva potente de enfatizarmos a habilidade de produzir sentidos em nossos encontros com o Outro nas mais diversas comunidades e situações interculturais marcadas pelo tempo e pelo espaço a partir de nossos repertórios hiper-semióticos, ao invés de perpetuarmos a projeção de falantes nativas como modelo para o resto do mundo. Para Jordão (2019), o entendimento de proficiência também precisa ser negociado constantemente. Sendo um conceito intimamente relacionado com a noção de natividade, que eleva a falante nativa como um ideal a ser perseguido e constrói os falantes não nativos em uma relação de falta, a noção de proficiência tem sido demasiado problemática, sobretudo se levarmos em consideração que, falantes não nativas de LI, somos e

formamos professoras de língua inglesa no Brasil e frequentemente enfrentamos situações relacionadas à síndrome do impostor (Bernat, 2008).

Ao nosso ver, o giro proposto por Jordão (2019) expõe duas noções concorrentes no ensino de língua inglesa atualmente, quais sejam: inglês como língua estrangeira (ILE) e inglês como língua franca (ILF). O ILE comunga das noções modernas de língua-código, centradas na figura da falante nativa, ao passo que o ILF encampa a epistemofagia, a apropriação da língua-verbo para seus propósitos, independente de quem é e de onde vem esta falante (Duboc & Siqueira, 2020).

Diante do exposto, acreditamos que discutir a respeito de língua é sempre complexo, mas mais do que nunca necessário. Como professoras formadoras, defendemos que pensar a língua numa perspectiva decolonial implica em desvincular-se do modelo eurocêntrico e encontrar nas brechas (Duboc, 2015) que surgem na sala de aula a oportunidade de discutir e refletir o conhecimento produzido e praticado pelos sujeitos nos contextos sócio-políticos em que se encontram.

Método

Este estudo situa-se no que entendemos que seja uma linguística aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006), um campo de estudos mestiço que se vale de reflexões e práxis provenientes de diversas ontoepistemologias. Elas são acionadas de maneira estratégica e provisória para ampliar nossas possibilidades de construção de sentido no estudo da linguagem.

Enquanto autoras, situamo-nos no Sul global, compreendendo esse espaço não só geograficamente, mas epistemicamente. Como corpos privilegiados que produzem saberes localizados, contextualizados sócio-historicamente, sem pretensão de projeção de verdades únicas e universais, pretendemos olhar para alguns dos dados gerados em nossas pesquisas de doutoramento a partir desse convite decolonial. Este trabalho, portanto, desenvolve-se como um olhar retrospectivo sobre os trabalhos de Marson (2019) e J. Silva (2021). Para situar esse material,

resumimos brevemente nossas pesquisas originais nas linhas que seguem.

A pesquisa de Marson (2019) procurou investigar as práticas pedagógicas de sete professoras formadoras e 21 licenciandas do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade pública do Estado do Paraná, Brasil, no intuito de compreender como os conceitos de língua se relacionavam com a práxis das participantes. Os resultados indicaram que tanto docentes quanto discentes acreditavam que o ensino bem-sucedido da língua se dava a partir da abordagem comunicativa – que considera a falante nativa como modelo de proficiência –, apesar de reconhecerem o papel da discussão sobre o ILF em sala de aula.

Aprovada pelo Comitê de Ética da UFPR, a geração de dados dessa pesquisa qualitativa foi realizada de agosto de 2017 a abril de 2018, a partir de observações de aulas, questionários e entrevistas. A análise de dados foi feita a partir de unidades temáticas, que foram interpretadas, gerando categorias e discussões, tal como a pesquisa interpretativa geral (Rosenthal, 2018).

Para este artigo, utilizaremos apenas o material empírico gerado por meio das entrevistas, mais especificamente de três perguntas: 1) é importante ter alta proficiência na língua inglesa para ser professor de inglês?; 2) quais são os pontos positivos e negativos do inglês ser ensinado com língua estrangeira ou língua franca?; 3) você acredita que o currículo do curso de Letras leva em conta a maioria dos conhecimentos necessários à sua formação? Todas as perguntas foram feitas às licenciandas, ao passo que somente a 1 e a 2 foram feitas para as formadoras. Para manter a confidencialidade das participantes, neste artigo as docentes serão denominadas Professora 1-7 e as licenciandas, Licencianda 1-21.

A pesquisa de J. Silva (2021), por sua vez, teve por objetivo construir entendimentos sobre como a formação continuada de professoras pode ocorrer em sala de aula de escola pública a partir da

colaboração entre a professora pesquisadora e a professora em serviço. Nesse processo de pesquisa-formação (i.e., a pesquisa e a formação continuada de ambas as professoras ocorria concomitantemente), as professoras trouxeram à tona e ressignificaram seus entendimentos sobre língua/gem e refletiram sobre as implicações de seu engajamento com perspectivas críticas e decoloniais de letramento em suas práxis com alunas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além da pesquisadora, a investigação contou com uma professora de inglês em serviço e 19 alunas que tinham entre 18 e 54 anos de idade na época da geração do material empírico. A colaboração deu-se na sala de aula da disciplina de Inglês, na EJA, nível médio, turno noturno, de um colégio estadual na cidade de Curitiba, Paraná, Brasil, durante o segundo semestre de 2018, contabilizando a carga de 128 horas/aula.

Essa pesquisa-formação colaborativa (Mateus, 2011) utilizou observação participante, diário de campo, entrevista e análise documental como métodos e instrumentos de pesquisa. Para fins de análise deste artigo, faremos uso de trechos das entrevistas e dos diários de campo que enfatizem o tema em questão. Para termos de identificação, PC fará referência à professora colaboradora e PP, à professora pesquisadora.

Por fim, cabe ressaltar que, além de essa investigação ter sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da SEED e da UFPR, as duas pesquisas em questão foram conduzidas de acordo com os padrões de ética da American Psychological Association, respeitando suas indicações na geração e no tratamento dos dados como demandam as normas dessa revista.

Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos dados gerados durante as pesquisas descritas acima, com especial ênfase nas concepções de língua assumidas pelas participantes dos dois contextos de formação. Em um primeiro momento, lançamos luz à pesquisa de

Marson (2019) com relação à formação inicial de professoras na universidade e aos conceitos de inglês como língua estrangeira (ILE) e inglês como língua franca (ILF), de modo a refletir quais as implicações dessas concepções naquele contexto. Em um segundo momento, observamos a pesquisa de J. Silva (2021) sobre a formação continuada de professoras na escola pública, com vistas a discutir as possibilidades e complexidades envolvidas em uma prática docente pautada na concepção de língua enquanto *lenguajear*.

A língua inglesa em uma universidade

Quando analisamos criticamente a práxis docente, reconhecendo-a em suas colonialidades e reconfigurando-a de acordo com as necessidades locais, sociais e históricas de professoras e estudantes, estamos assumindo e lutando por uma formação de professoras com possibilidades de práticas decoloniais. Desse modo, quando refletimos a respeito dos conhecimentos e saberes necessários para que a professora exerça sua função de educadora, escutamos as vozes desses sujeitos e questionamos os saberes instituídos, estamos promovendo uma forma de resistência que nos permite propor mudanças nos currículos e nas práticas de sala de aula.

Percebemos nos depoimentos das professoras e licenciandas que grande parte do conhecimento que trazem para a prática está relacionado com os fundamentos de como aprenderam a língua, majoritariamente baseados em um modelo estrutural. Assim, notamos que a noção de norma ainda está muito arraigada em seu fazer pedagógico.

Na discussão de temas como língua e proficiência, presentes na pergunta 1, 16 licenciandas registraram preocupação em ‘dominar a língua’. Depoimentos como “[...] para ser professor tem que ter didática, toda uma desenvoltura, e ter domínio do idioma” (Licencianda 1) e “Como você vai passar um conhecimento para um aluno se você não tem proficiência adequada para ensinar uma língua?” (Licencianda 3) são exemplos desta preocupação.

A ideia de “dominar o idioma” tem como referência a concepção de língua como um código e, em último caso, a falante nativa como ideal de falante proficiente. Essa noção embasa a concepção do ILE, com denominação de quem são as falantes dessa língua e as implicações culturais e linguísticas desse uso (Seidlhofer, 2011). É como se a professora não nativa sentisse que seu inglês é inadequado ou insuficiente para ocupar eficientemente sua posição, sendo que o alvo almejado é o “inglês nativo”. Esse sentimento, a depender do grau da síndrome (Bernat, 2008), incide diretamente sobre a atuação da professora, podendo impedi-la, inclusive, de trabalhar enquanto tal (Jordão, 2019).

Por outro lado, conceber o ILF implica usar a língua em favor da comunicação, sendo que as normas são negociadas de acordo com as necessidades de suas usuárias (Seidlhofer, 2011). Essa perspectiva alinha-se à concepção da língua-verbo, negociável, contingente (Duboc & Siqueira, 2020).

Quando a professora revisita seu fazer pedagógico e procura refletir sobre a língua numa perspectiva dinâmica, considerando as práticas locais e uso dos recursos disponíveis em favor da comunicabilidade e da inteligibilidade, a língua faz parte de um grande repertório capaz de responder a diversos contextos. Nessa visão de língua, “[...] os falantes desenvolvem uma capacidade performativa que lhes permite circular entre as línguas aproveitando múltiplos recursos semióticos e estratégias de negociação para se comunicar” (Marson, 2019, p. 234).

Ainda no que se refere ao modo como a língua é concebida na universidade e sobre a proficiência exigida das alunas na graduação, uma das professoras participantes da pesquisa mencionou que:

[...] Eu ainda vejo um ensino de inglês colonizado, que trabalha o inglês como língua estrangeira, e que é aquela perspectiva ainda de que a língua inglesa é originária da Inglaterra, Estados Unidos, de países de centro, e que nós deveríamos aprender esse inglês para falar com esses habitantes, esses seres superiores que já nascem falando inglês nesses países. Acho que essa

perspectiva, essa visão é o que determina as práticas mais sutis em sala de aula, enquanto que se, de fato, o professor assume essa ideia do inglês como língua franca ele vai mudar a maneira como ele se relaciona com sua própria proficiência, com sua própria pronúncia, se ele está à vontade com isso, se de fato ele assume isso e tem isso como valor, a prática dele vai mudar radicalmente [...]. (Professora 5)

Percebemos que essa professora sente a necessidade de discutir mais profundamente o ILF e suas repercussões em sala de aula. Ela parece estar ciente da necessidade de pensar a língua em outra visão a fim de desprendê-la do padrão do ser colonizador, pois acredita que a prática se modificaria completamente se suas alunas seguissem os pressupostos do ILF.

Para responder à pergunta 2, das 21 licenciandas, três disseram que não percebiam diferenças entre os termos ILE e ILF. Isso pode se dever ao fato de o inglês ao qual as licenciandas têm acesso – nos livros didáticos, nos testes internacionais e nos espaços escolares – seguir um padrão quase sempre pautado na variedade americana ou britânica de inglês. Para essas participantes, o inglês mostra-se como universal, comum a todas que fazem uso dele.

Para além desse tipo de discurso, é preciso discutir nos espaços universitários como a língua inglesa pode ser excludente, seja para aquelas que tiveram de deixar suas línguas nativas ou para aquelas que não a “dominam”. Assim, com Jordão (2016), acreditamos que

[...] nós precisamos revisitar nosso conceito do que são as línguas, o que elas fazem conosco (e nós com elas), bem como a posição ocupada pelo inglês em cada cenário cultural e político específico onde está sendo usado e adaptado, ou em outras palavras, ressignificá-lo (p. 205).

Por outro lado, a maioria das discentes aponta aspectos positivos do ILF, como “[...] no ILF a gente não tem essa redoma, a gente tem várias possibilidades” (Licencianda 1); “[...] o ILF vai valorizar a fala do falante não nativo” (Licencianda 3); “[...]

O ILF é aquela questão do inglês global, com sotaques, não tem essa preocupação de falar aquele inglês *standard*” (Licencianda 16). As participantes parecem perceber que no ILF as aprendizes não ficam restritas às normas do inglês padrão e que a comunicabilidade se torna mais essencial do que a forma “correta” da língua. No entanto, ao serem questionadas sobre se o inglês que aprenderam na universidade se assemelhava mais ao ILF ou ao ILE, quase todas afirmaram ser o ILE a concepção predominante. Três delas comentaram que tiveram discussões a respeito do ILF durante a graduação, mas não como uma disciplina específica.

Nas questões relacionadas ao uso do discurso oral, as participantes se mostraram mais flexíveis em relação ao uso do ILF, explicitando que o importante é a comunicação entre as interlocutoras e o uso de estratégias para negociar os significados na interação. Todavia, quando discutimos os textos escritos, parece não haver consenso no depoimento das participantes, pois elas acreditam que os erros deveriam ser corrigidos, independentemente da função para a qual servem.

Quanto às professoras formadoras, todas apresentaram pontos positivos em relação ao ILF, no entanto se mostraram preocupadas com as consequências estruturais, práticas e avaliativas de trabalhar com essa perspectiva em sala de aula. A maioria delas apresenta conhecimento a respeito de como a língua pode ser tratada no contexto universitário, mas não sabe como operacionalizar essa possibilidade na prática. Questões como “Que variedades eu devo aceitar?”, “Como posso trabalhar a questão do erro na sala de aula?” e “Tudo será aceito?” são recorrentes.

Ao nosso ver, problematizar e ampliar o conceito de língua é fundamental para desenvolvermos um olhar outro na formação docente e no ensino de línguas. Diante da hegemonia do inglês e da concepção de língua-código arraigada nas salas de aula que preparam novas docentes, discutir as potencialidades de formas alternativas de aprender e ensinar, considerando as especificidades das

suas falantes no contexto sócio-histórico em que estão inseridas parece ser uma alternativa urgente a ser seguida.

A língua inglesa em uma escola pública

Olhando para o material da pesquisa de J. Silva (2021), entendemos que para refletir sobre as concepções que professoras e alunas trouxeram para a sala de aula de inglês, é preciso situar o espaço onde trabalharam, a relevância da disciplina em questão, o que entendiam por inglês e qual era o seu propósito naquela turma. Para isso, utilizaremos, nesta seção, a primeira pessoa do plural para indicar as reflexões feitas pela pesquisadora e pela professora em serviço em sua colaboração.

Sendo uma turma da modalidade EJA, aproveitamos para agir dentro das complexidades, das aberturas e das limitações que nos foram apresentadas naquele contexto distinto. Havia os mais diversos interesses em participar de uma aula de LI: obrigatoriedade da disciplina para conclusão dos estudos, entrada no mercado de trabalho, formação linguística para mudança de emprego, busca de oportunidades de vida em outros países, missão religiosa, progressão dos estudos no ensino superior, aumento de salário, entre outros. Apesar das dificuldades enfrentadas e já relatadas na Introdução sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na escola pública, as estudantes com as quais trabalhamos participavam ativamente das aulas. Além da crença de que não saberiam falar, traziam em seus repertórios o que seria ensinar e aprender, como uma aula de línguas deveria acontecer, como melhor elas conseguiriam aprender. No excerto 1, conseguimos ler sobre seu engajamento nas práticas propostas, seu posicionamento e negociação perante a turma e sobre o propósito com as aulas enquanto professoras:

Excerto 1

Após nossa apresentação (quem éramos, de onde falávamos e quais eram os nossos objetivos), tentamos negociar a utilização do inglês em sala de aula, o horário de início e término das aulas, os assuntos a

serem trabalhados e o modo como pensamos trabalhar com eles. Enfatizamos, para isso, a necessidade do respeito pelo Outro, pela vida, pela pronúncia do Outro. Afirmamos e discutimos os princípios nos quais nossas aulas estariam assentadas [“Cada indivíduo traz para o espaço conhecimento válido e legítimo construído em seu próprio contexto; Todo conhecimento é parcial e incompleto; Todo conhecimento pode ser questionado.” – Andreotti, 2011] e reiteramos que estávamos lá para aprender. [...] (Diário de campo – Aula 1 – 31/07/2018, citado em J. Silva, 2021, p. 59).

Trazemos esse excerto para enfatizar que na base das aulas estavam a escuta atenta, a negociação do que e de como ensinar e a abertura ao Outro com suas diferenças, crenças e posicionamentos. Dito isto, argumentamos que o projeto situado e de resistência decolonial se deu nas aulas, com as alunas e a professora colaboradora, por meio do respeito e do amor para com o Outro (Maturana, 2002), um que não reduziu as participantes e seus conhecimentos às representações que poderíamos fazer de seus corpos racializados, mas que, ao contrário, aprendeu na convivência e na comunicação complexa a celebrar a existência da diferença e nutrir identidades relacionais (Lugones, 2006). Essa atitude, segundo lemos, busca romper com a colonialidade do ser e reafirma alunas e professoras enquanto seres complexos, perpassadas por contradições e que possuem conhecimentos e ignorâncias (Santos, 2018). Por isso, nesse encontro entre corpos, saberes, experiências e “*lenguajeares*”, estão em constante processo de vir a ser.

Passando agora à concepção de língua e de inglês trazida por nós, apontamos para a que baseou nossa ação docente: língua era prática social situada, portanto, concordava com a proposta trazida aqui por Maturana e Varela (1987) e por Bakhtin (2017), o que não dispensava nossas reflexões sobre fonética ou regras gramaticais do interesse das alunas e da professora colaboradora, desse modo sendo trabalhadas com propósitos específicos e locais. Como parte de uma instituição educativa, a partir de grandes temas, nos apropriamos da sala de aula de EJA e de sua

abertura privilegiada e institucionalizada no currículo oficial para lidar com o tempo, os saberes e as culturas das alunas de um modo que melhor respondesse a suas demandas, bem como aos nossos desejos enquanto professoras e alunas daquela turma.

Repetidas vezes, tratamos a aprendizagem da LI como a ampliação do repertório linguístico e semiótico das alunas. Para além das práticas que realizavam por meio da “língua portuguesa”, íamos trazendo à tona os termos, os símbolos, as experiências em “língua inglesa” para constituírem os letramentos sociais e escolares daquelas participantes. Contudo, não estávamos preocupadas com a memorização de regras a serem avaliadas a partir de provas para posterior classificação dessas alunas como proficientes ou não. Como se pode ler no excerto 2:

Excerto 2

PC: [...] o que que eu acho mais interessante na nossa disciplina: se você chamar o mesmo grupo e pedir para que eles construam frases agora em inglês, se você imaginar que isso vai acontecer, você vai se decepcionar, okay? Não tem como ter esse domínio, essa... não tem. Mas por outro lado [...] nós enveredamos e andamos por tantos temas, por tantos aspectos, e desmontamos um monte de conceitos por conta das aulas. Independente se ele aprendeu o verbo, se ele sabe construir uma frase. [...] A mudança de postura em relação a vários temas, isso foi efetivo, isso aconteceu. Agora se pensar na construção da...

PP: Mas isso daí acontece quando a gente reduz [...] a língua enquanto gramática.

PC: Exato!

PP: Mas não é assim que a gente pensa. A gente pensa a língua enquanto muito mais. (Entrevista, 22/12/2018, citado em J. Silva, 2021, p. 127)

Assim entendida, a língua que estava sendo apropriada em sala de aula por cada uma ultrapassava a noção de língua enquanto um código linguístico somente. Para além dessas preocupações, enfatizamos o trabalho com texturas, cores, imagens, sons, emoções; tudo o que se encontrava disponível na

escola, fazia parte do repertório das professoras e das alunas e que as auxiliava a atribuir sentidos às coisas no mundo.

A sala de aula, enquanto um espaço preenhe de possibilidades, foi por nós entendida como uma zona de contato (Pratt, 1999) onde professoras e alunas aprenderam umas com as outras, negociaram sotaques e formas criativas de interação, auxiliadas muitas vezes por dicionários, computadores e aparelhos celulares com acesso à Internet. Nesta zona, aprendemos a lidar com o tempo do Outro, com a necessidade da repetição, da risada, do compartilhamento de histórias de vida, mas também com a aprendizagem do som e da forma “mais comum” para se falar algo em inglês.

Diante dessa atitude epistemofágica (Jordão, 2019) que nos permitiu usar nossos repertórios docentes criativamente, o ensino e a aprendizagem de inglês tornaram-se uma educação linguística crítica, voltada para a promoção da subjetificação das alunas (Biesta, 2019), criando e ampliando espaços para que alunas e professoras pudessem pensar, agir, se relacionar e existir de um modo diferente, voltadas para o ser no mundo com o Outro, ainda que em uma instituição moderna/colonial. Esse giro indica que além de saber se comunicar na língua, é igualmente importante apropriar-se dela ao nosso favor. Como PC destacou no excerto 2, “enveredamos e andamos por tantos temas, por tantos aspectos, e desmontamos um monte de conceitos por conta das aulas”, o que resultou na mudança de postura em relação aos temas trabalhados.

Apesar do exposto, pode haver a dúvida sobre se essas estudantes aprenderam a língua inglesa que vai ser exigida em alguns dos espaços onde pretendem circular. Diante dessa dúvida, consideramos que o processo de formação das alunas e da formação continuada das professoras ocorreu na e pela língua. Contudo, a concepção de língua incluiu e extrapolou a noção de código para abarcar a vida existente dentro e fora da sala de aula, confirmando a relação complexa e constitutiva entre

“língua”, cognição, corpo, poder e sociedade, para citar alguns (Maturana e Varela, 1987; Bakhtin, 2017, Volóchinov, 2018).

Por meio do nosso inglês e de nossas aulas fundamentadas na palavra dialógica, utilizamos a língua inglesa politicamente para falar sobre o mundo e para nele resistir, com nossos amplos repertórios comunicativos interculturais. Dentro das possibilidades e pequenos espaços de agenciamento, acreditamos que, olhando retrospectivamente, habitamos o espaço liminar em uma sala de aula de escola pública e empreendemos um projeto outro com intenções decoloniais, tentando desestabilizar as colonialidades cotidianas que perpassam, sobretudo, a aula de língua inglesa.

Como escrito em outro lugar, “aprender inglês no Brasil, em uma sala de aula de EJA da escola pública, poderia ser um dos efeitos avassaladores da globalização imposta assimetricamente a nós, que nos encontramos ‘em desenvolvimento’, mas também poderia – e eu interpreto que foi – ser fruto de um movimento crítico de apropriação, ou de *epistemofagia*” (J. Silva, 2021, p. 176). O inglês das professoras e os conhecimentos trabalhados a partir dele são fruto da interpretação e vivência da língua desses seres. Ao mesmo tempo, são a língua “estrangeira” de poder imposta e resignificada pelos sujeitos em suas interações cotidianas. Habitando o espaço contraditório e liminar da língua-verbo, seguimos *lenguajeando* como forma de ação sobre o mundo.

Considerações finais

Ao final deste texto, resgatamos e apontamos alguns aspectos que se mostraram importantes em nosso empreendimento de olhar para as nossas salas de aula a partir de uma intenção decolonial.

Ao mesmo tempo que a língua inglesa abre possibilidades de comunicação, de ascensão econômica e mesmo de formulação de contradiscursos tendo em vista seu lugar de prestígio no mundo neoliberal, ela encerra muitas outras quando exclui certos corpos que não a detém. A

partir de um olhar curioso, sensível e complexo, mas também informado pela colonialidade, nossas pesquisas e releituras tentaram interromper algumas violências modernas/coloniais no ensino de inglês ao girar a episteme de língua-código para língua-verbo, auxiliadas por perspectivas críticas e decoloniais.

A leitura de Marson indicou a crise que havia no espaço de formação inicial, tanto na visão de licenciandas quanto de formadoras, entre a educação linguística de viés estrutural (ILE) e a de viés translíngua (ILF), bem como suas implicações ambivalentes nesse espaço de formação, sobretudo no que se refere à ideologia da falante nativa e sua presença no imaginário desses sujeitos. A de J. Silva, a partir do contexto de formação continuada na escola pública, apontou para a liminaridade que pode ser instaurada dentro daquele espaço complexo de sala de aula por meio de uma postura relacional fundamentada na concepção de língua-verbo.

Observando a leitura retrospectiva feita por ambas as professoras, terminamos por salientar três aspectos principais: o papel de professoras e alunas na aula de línguas, o espaço complexo da sala de aula e o papel da educação linguística e da formação de professoras.

A concepção de língua-verbo trazida de diferentes formas nessas pesquisas sugere que não há espaço para uma professora transmissora e dona do conhecimento e uma aluna receptora e passiva. Na tarefa de formar sujeitos que agem no mundo e de aprender com o Outro, professoras e alunas são entendidas em sua possibilidade de agir colaborativamente e, assim, de colocar verdades entre parênteses (Maturana, 2002), (des)construindo-se nesse processo.

A educação linguística, mais do que um processo de aprender e ensinar línguas, se mostra uma alternativa potente ao transformar o espaço da sala de aula em um lugar para o diálogo e o questionamento com vistas ao rearranjo e à transformação dos discursos modernos/coloniais que nos

perpassam e constituem nossa práxis. Por meio dela, podemos nos apropriar das línguas nomeadas e modificá-las a nosso favor, inclusive para resistir por meio delas e vislumbrar a criação de presentes e futuros outros (Jordão, 2019).

O engajamento com ontoepistemologias decoloniais convida-nos a alterar o foco da formação de professoras e alunas a partir de um olhar crítico sobre a função da educação. Em seu território complexo que abrange desejos pela permanência e fortalecimento da modernidade/colonialidade, há rachaduras que se instauram nas bases e que podem ser o início de possibilidades de interrupção desse estado de coisas. O convite a ser com o Outro e a cultivar a contradição e a complexidade é uma delas.

Referências

- Andreotti, V. O. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9780230337794>
- Andreotti, V. de O. (2013). Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de “endireitar” a sociedade através da educação. *Revista Teias*, 14(33), 215-227.
- Andreotti, V. O., Stein, S., Sutherland, A., Pashby, K., Susa, R., & Amsler, S. (2018). Mobilising different conversations about global justice in education: Toward alternative futures in uncertain times. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 26, 9-41.
- Bakhtin, M. M. (2017). *Para uma filosofia do ato responsável*. (Tradução de Vladimir Miotello, & Carlos Alberto Faraco). Pedro e João.
- Bernat, E. (2008). Towards a pedagogy of empowerment: the case of ‘Impostor Syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *ELTED*, 11, 1-8.
- Biesta, G. J. J. (2019). What is the educational task? Arousing the desire for wanting to exist in the world in a grown-up way. *Pedagogía y Saberes*, 50, 51-61. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9498>
- Brasil. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, (1).
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203120293>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombre Editores.
- Duboc, A. P. M. (2015). *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Paco Editorial.
- Duboc, A. P., & Siqueira, S. (2020). ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestionis: Language, Text, Culture*, 19, 297-331.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. (Tradução de Renato da Silveira). EDUFBA. <https://doi.org/10.7476/9788523212148>
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1). <https://doi.org/10.5070/T411000004>
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Grosfoguel, R. (2019). What is racism? Zone of being and zone of non-being in the work of Frantz Fanon and Boaventura de Sousa Santos. In J. Cupples, & R. Grosfoguel (Eds.), *Unsettling Eurocentrism in the westernized university* (pp. 264-273). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315162126-18>
- Jordão, C. M. (2016). Decolonizing identities: For internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/ Canadá*, 16(1), 191-209. Canoas.
- Jordão, C. M. (2019). Epistemophagy in Brazilian higher education: Yes, nós temos bananas. In K. R. Finardi (Org.), *English in the South*. Eduel.
- Lander, E. (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Lucchesi, D. (2004). *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. Parábola.
- Lugones, M. (2006). On complex communication. *Hypatia*, 21(3), 75-85. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2006.tb01114.x>
- Makoni, S., & Pennycook, A. (Ed.) (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599255>

- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21 (2-3), 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Marson, I. C. V. (2019). Multiliteracies, translanguaging practice and English as a lingua franca: Decolonizing teacher education in a public university in Brazil (Unpublished doctoral dissertation). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Mateus, E. (2011). Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In M. C. Magalhães & S. Fidalgo (Orgs.), *Questões de método e de linguagem na formação docente* (pp. 187-209). Mercado de Letras.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. (Tradução de Robert Paolucci). Shambhala Publications, Inc.
- Maturana, H. R. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. (Tradução de José Fernando Campos Fortes). Editora UFMG.
- Mignolo, W. D. (2003). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization* (2^a ed.). The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.8739>
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. D. (2012). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.001.0001>
- Moita Lopes, L. P. (Org.) (2006). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. Parábola Editorial.
- Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: Unexpected places*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847697653>
- Pratt, M. L. (1999). Arts of the contact zone. In D. Bartholomae & A. Petrosky (Eds.), *Ways of reading* (5^a ed.). Bedford/St. Martin's.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Rezende, T., Silvestre, V. P. V., Pessoa, R. R., Sabota, B., Rosa-Silva, V., & Sousa, L. P. Q. (2020). Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks: Revista de Letras e Artes*, 20(1), 15-27. <https://doi.org/10.47677/glauks.v20i1.161>
- Rosenthal, G. (2018). *Interpretive social research: An introduction*. Universitätsverlag Göttingen, Germany. <https://doi.org/10.17875/gup2018-1103>
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0243>
- Silva, D. F. da (2014). Toward a Black feminist poethics: The quest(ion) of Blackness toward the end of the world. *The Black Scholar*, 44, 81-97. <https://doi.org/10.1080/00064246.2014.11413690>
- Silva, J. E. (2021). Colaboração e formação continuada de professoras: A pedagogia do encontro (Unpublished doctoral dissertation). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the south*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478002000>
- Souza, L. M. T. M. de (2019). Glocal languages, coloniality and globalization from below. In M. Guilherme & L. M. T. Menezes de Souza (Orgs.), *Glocal languages and critical intercultural awareness: The South answers back* (pp. 17-41). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351184656-2>
- Stein, S., & Silva, J. E. (2020). Challenges and complexities of decolonizing internationalization in a time of global crises. *ETD: Educação Temática Digital*, 22(3), 546-566. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659310>
- Saussure, F. (1969). *Course in general linguistics*. Philosophical Library.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Veronelli, G. A. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanistica*, 81, 33-58. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>
- Volóchinov, V. (2018). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Editora 34.

Como citar este artigo: Silva, J. E., & Marson, I. C. V. (2022). Língua-código e/ou língua-verbo? Um olhar decolonial sobre a sala de aula de inglês. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 684-700. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a06>