DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO EM LÍNGUAS ADICIONAIS: DOS DESAFIOS NA 'ENCRUZILHADA' AO CAMINHO OUTRO DE UM 'MOSAICO' PARA UMA LINGUÍSTICA APLICADA RIZOMÁTICA

DECOLONIALITY IN ADDITIONAL LANGUAGE EDUCATION: FROM THE CHALLENGES IN THE 'CROSSROADS' TOWARDS AN–OTHER WAY IN A 'MOSAIC' TO A RHIZOMATIC APPLIED LINGUISTICS

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim[1]
[https://orcid.org/0000-0002-6974-4492]
Denise Akemi Hibarino[2]
[https://orcid.org/0000-0003-1064-7775]
Phelipe de Lima Cerdeira[3]
[https://Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9097-8250]
DOI: https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11639

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a formação docente e também as práticas docentes em línguas adicionais à luz dos estudos decoloniais (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2003; QUIJANO, 2014; SOUSA SANTOS, 2018) no contexto brasileiro. Essa perspectiva faz-se relevante uma vez que coloca em xeque visões homogêneas de sujeito, de língua e de sociedade, provocando, dessa forma, uma revisão e ressignificação de conceitos inerentes às práticas docentes e de pesquisa. Ao entender como determinado campo de poder (BOURDIEU, 2002) acaba definindo padrões e ecoando narrativas hipertrofiadas, passa a ser possível vislumbrar caminhos distintos, paradigmas outros (MIGNOLO, 2003) capazes de pensar as práticas de ensino e aprendizagem. Nossa reflexão ainda aponta como ponto de partida as metáforas da encruzilhada (CELANI, 1998) e do mosaico (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007; KLEIMAN & CAVALCANTI, 2007), presentes nas discussões da Linguística Aplicada inter-trans-indisciplinar, crítica e transgressiva (PENNYCOOK, 2001, 2006), a fim de estabelecer um diálogo crítico/produtivo/questionador. Por último, serão evidenciadas as perspectivas dos autores como vozes de "coletividade" (SOUSA SANTOS, 2018), e será preconizada a perspectiva de uma Linguística Aplicada rizomática.

1 Professora de língua inglesa do SEPT e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP) e líder do GPLEM-DGP/CNPq. E-mail: adrianacsmbrahim@gmail.com

2 Professora de língua inglesa do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP) e vice-líder do grupo de pesquisa GPLEM-DGP/CNPq. E-mail: dhibarino@gmail.com

3 Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Departamento de Letras Neolatinas - Área de Espanhol. Doutor em Letras (UFPR) e, atualmente, realiza estágio de pós-doutorado em Literatura Comparada na UNIOESTE. E-mail: phelipecerdeira@gmail.com

CC BY NC SA

Palavras-chave: Linguística Aplicada; ensino e aprendizagem; línguas adicionais; decolonialidade.

ABSTRACT: The present article aims to discuss the teacher education as well as the teaching practices in additional languages based on decolonial studies (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2003; QUIJANO, 2014; SOUSA SANTOS, 2018) in the Brazilian context. Such perspective is relevant since it challenges homogeneous viewpoints of subject, language and society, promoting a review and a resignification of concepts inherent to the teaching and research practices. Considering how the field of power (BOURDIEU, 2002) determines standards and echoes macro-imperial narratives, it is possible to envisage well-defined ways and an-other paradigm (MIGNOLO, 2003) which enable the comprehension of the teaching and learning practices. The starting points for this reflection are the metaphors of crossroads (CELANI, 1998) and mosaic (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007; KLEIMAN & CAVALCANTI, 2007), which are present in the discussions of an inter-trans-indisciplinary, critical and transgressive (PENNYCOOK, 2001, 2006) Applied Linguistics, in order to build a critical/productive/inquiring dialogue. Finally, it will be highlighted the authors' standpoints as "collective" voices (SOUSA SANTOS, 2018), and also a rhizomatic Applied Linguistics perspective.

Keywords: Applied Linguistics; teaching and learning; additional languages; decoloniality.

INTRODUÇÃO

[...] Fazer LA é tomar estradas principais e também secundárias, seguir rumos legitimados e também marginais, andar pelas estradas e pelas picadas, seguindo rumos e abrindo passagens - sempre. Lidando com presenças e ausências - sempre. (JORDÃO, 2016, p.13)

O ano de 2020 – por razões que, certamente, transcendem o escopo dos estudos da linguagem, mas que, sob a ação de decantação que só é possível em uma quarentena mundial, ofertam novas fricções e contatos entre os indivíduos que reconhecem o potencial multiplicador do horizonte comungado pelas humanidades e ciências sociais – oportuniza mais um ponto de inflexão para a Linguística Aplicada (doravante LA) no Brasil. Em uma ordem pragmática, claro está a nossa alusão aos trinta anos de existência da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). A entidade responsável por personificar a consolidação de programas de pós-graduação em diferentes instituições nacionais, segue demonstrando ter fôlego para servir como um diapasão que suscita o diálogo entre investigadores, docentes, estudantes e os seus objetos de estudos. A asseveração a respeito do ano que finaliza a segunda década do século XXI, entretanto, vai além do caráter anedótico/factual.

Interessa-nos enlaçá-lo, assim, senão enquanto marco, mas como um possível ponto-de-virada para se refletir a respeito da formação docente em línguas adicionais.[4]

[4] O apregoamento "línguas adicionais" ao invés da referência "línguas estrangeiras" - termo mais comum ainda utilizado por pares da linguística aplicada e designação disponível para anotar a subárea na Capes - justifica-se por um alinhamento de perspectivas críticas assumidas pelos três pesquisadores responsáveis por este artigo e que retratam certo caminho consensual compactuado pelos demais investigadores que fazem parte do Grupo de Pesquisa em Línguas Estrangeiras Modernas (GPLEM), devidamente registrado no CNPq, e que reúne profissionais que trabalham com reflexões a respeito

A busca vai muito além de ratificar o perfil de resiliência crítica esperado por um professor que media discussões que atravessam distintas línguas, culturas e saberes. Há, assim, a expectativa de ratificar a proposição de uma atitude transdisciplinar aos moldes do que fora proposto por Maria Antonieta Alba Celani no final do século passado, relembrando que tal desenvolvimento

> [...] exige disposição natural para ensaiar perspectivas múltiplas, escutar vozes múltiplas. Exige coragem, imaginação, criatividade e iniciativa para uma reestruturação de atitudes, em um estado de incessante interpelação. Mas exige, também, uma reestruturação de organização: novos parceiros, novas concepções, novas abordagens, novas compreensões e novos sistemas. (CELANI, 1998, p. 125, grifos nossos).

Mais do que uma expectativa, portanto, a reestruturação de uma determinada lógica ao versar sobre a formação em línguas adicionais passa a ser – no nosso entender – uma premissa epistemológica. Se tomarmos o nosso contexto discursivo, o fato de que partimos de um local de enunciação que não é o canônico, isto é, que escapa de um pensamento normativo eurocêntrico[5], tal determinação é, no mínimo, o resultado natural de quem almeja fissurar a ordem cristalizada em torno de apenas um campo intelectual (BOURDIEU, 2002). Não é aleatório, por isso, que essa reflexão seja compartilhada por três pesquisadores que, mesmo tomando como pressuposto comum o fato de que toda língua é, em si, uma arena de conflitos (BAKHTIN, [1929], 2004), tenham diferentes objetos de pesquisa e histórias docentes não necessariamente análogas. Comunga-se mais do que aquela posição nômade, a certeza de que – nós três e todos nós – representamos a alcunha de reis sem reino (FAURE, 1992). O cotejo do diálogo crítico e a soma de cada uma das práxis – na pesquisa, no ensino ou na extensão – fortalecem a ideia de que

> [p]ara o desenvolvimento de uma força sinérgica transdisciplinar parece que serão cada vez mais importantes os regimes de parceria, não só quanto ao objeto de pesquisa, mas também, pragmaticamente, na montagem de projetos. Estas parecem ser as condições sine qua non para o desenvolvimento de trabalhos de Linguística Aplicada em uma era que se configura como transdisciplinar em vários domínios do saber, e, certamente, na Linguística Aplicada. (CELANI, 1998, pp. 125-126).

de diferentes línguas modernas, tais como o inglês, o castelhano, o francês, o alemão e a LIBRAS. Para cumprir com a necessária objetividade crítica esperada por este número dedicado aos 30 anos da ALAB, entendemos não ser oportuno, neste momento, discorrer sobre o crivo taxonômico. Em linhas gerais, valemo-nos do raciocínio de que a designação "línguas adicionais" permite demonstrar o quão problemático pode se transformar o atributo do "estrangeiro" para a formação docente em línguas e, sobretudo, para o exercício em sala de aula em um contexto plural, que deve escapar de simplificações, estereótipos e dicotomias.

5 A alusão ratifica a problematização realizada por Aníbal Quijano em diversos dos seus trabalhos, tal como no ensaio Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina (2014), no qual o pesquisador deslinda o fato de que o então fenômeno de globalização deflagrado na contemporaneidade dá continuidade a um processo de forjação do que se entende como América Latina, consagrando um capitalismo colonial capaz de centralizar as práticas e os discursos em torno da perspectiva de quem dirige o bem capital e exerceu a função de colonizador, subsidiando um ideal de modernidade basicamente calcado nos limites europeus. Ademais, trata-se também de uma maneira de demarcar o nosso lugar de enunciação, ponderando sobre a nossa busca de práticas para pensar a língua para além de um centro de poder e de um ideal congelado.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 80 – 102 | set/dez 2020

E se a relação entre LA e o conceito de transdisciplinaridade, tal como sustentado por Celani (op. cit.), se sustenta justamente pelo fato de que as discussões acabam estando sempre enraizadas em questões de ordem social e cultural, fica ainda mais plausível o fato de aludirmos a um determinado campo de poder ou intelectual (BOURDIEU, 2002) ao pensar em determinada língua e no seu consequente ensino e aprendizagem. Seja para o inglês, seja para o castelhano,[6] é preciso estar atento para que determinadas linhas de força não sejam reificadas constantemente, a um ponto em que os alunos tomem certas imagens como o único resultado possível ao se referir a uma determinada língua estudada em contexto normativo.

Da sistematização de sentenças estruturalizantes ao crivo em certos pronomes pessoais, de escolhas lexicais que apenas legitimam uma variante à seleção de gêneros e tipos textuais restritos às mesmas fontes, não são poucos os exemplos que podem acabar se configurando em chancela ou moeda de valor para representar uma língua adicional em torno de um território. A constatação a um campo de poder, nesse caso, não se resume apenas a explicar como determinado conjunto de intelectuais acaba determinando a maneira de se *ver* e de se *falar* uma língua. Nesse cenário, passa a ser engendrada a chamada geopolítica[7] do conhecimento a que se refere o filósofo argentino Walter Mignolo em alguns dos seus ensaios e, pontualmente, em uma entrevista a Catherine Walsh (2003). Trata-se, pois, da constituição de um território que tem como maior eficiência não exatamente a definição de um espaço concreto, mas de "[...] um espaço de poder ou, melhor, redes das quais se exerce a colonialidade do poder"[8] (tradução nossa).

Ao tomar a formação docente, valeria dizer que a própria instituição da qual provém o futuro professor pode encabeçar tal alinhamento; afinal, como observado por Mignolo em uma entrevista aos pesquisadores Giuliano e Berisso (2014, p.65), "[a] colonialidade, desde o século XIX, não precisa de colônias. A universidade (e as suas sequelas enquanto centros de pesquisa) continua sendo uma das duas instituições-chave na reprodução da colonialidade do saber."[9]

Ao delimitar a universidade como um dos centros irradiadores de uma conduta colonial do saber, Mignolo nos permite entender o quanto a nossa formação deve ser constantemente tensionada. No contexto latino-americano, a constatação parece ser ainda mais válida, afinal, não há dúvidas quanto ao esfacelamento de um projeto de modernidade (SOUSA SANTOS, 2003), que pode até tentar delimitar as realidades vigentes em algumas nações ocidentais (fundamentalmente as circunscritas a um

6 O léxico "castelhano" – ao invés da designação "espanhol" – obedece ao crivo já anunciado de se extrapolar certo campo intelectual, valorizando, portanto, uma leitura decolonial (MIGNOLO, 2003). Além disso, a escolha parece-nos mais adequada, uma vez que sabemos que, em termos linguísticos, o termo "espanhol" responde não a preceitos filológicos, mas de ordem político-linguística. Na Espanha, o que de fato coexistem oficialmente são, além do castelhano (a língua utilizada pelo colonizador para a expansão do Império espanhol), as línguas galega, catalã e vasca.

7 Para Mignolo (2003), é justamente a partir da existência de uma geopolítica do conhecimento que se dá a hipertrofia do saber ao redor de uma realidade monológica e centralizadora, voltada para a perspectiva da modernidade eurocêntrica.

8 "[...] un espacio de poder o, mejor, redes desde donde se ejerce la colonialidad del poder" (WALSH, 2003, p. 16).

9 "[l]a colonialidad, desde el siglo XIX, no necesita colonias. La universidad (y sus secuelas, como centros de investigación) continúa siendo una de las dos instituciones claves en la reproducción de la colonialidad del saber." (GIULIANO; BERISSO, 2014, p. 65).

pretenso eixo eurocêntrico), mas que pouco parece querer entender as sinuosidades e heterogeneidades que definem a forjação da América Latina.

1. DAS INQUIETUDES QUE NÃO NOS DEIXAM DORMIR OU A METÁFORA DA ENCRUZILHADA

A partir da epígrafe de Jordão (idem), escolhida como porta-voz para o desenvolvimento das reflexões arroladas aqui, salientamos algo que parece ter atingido certo consenso no horizonte crítico: fazer LA é, sim, demonstrar ciência de que não existe um caminho único e tampouco um mapa do tesouro que dê, no caso da formação em línguas adicionais (e na formação em línguas adicionais), respostas apaziguadas. Ao contrário, a busca parece ser a da formulação constante de interrogantes; a observação de necessidades; a constatação de realidades que, ao serem contrastadas, acabam construindo uma verdadeira "encruzilhada" (CELANI, 1998, p. 116). Como em um ponto atravessado por múltiplas escolhas, no entanto, vislumbramos não um problema caracterizado pela dificuldade de seleção, mas um desafio.

Não à toa, é justamente esse comportamento de pensar o objeto linguístico mediante diferentes aspectos que faz com que investigadores como Moita Lopes intitulem a LA como um fenômeno ou uma realidade "mestiça" (MOITA LOPES, 2006, p. 14). O atributo, aqui, é oportuno e nos vem muito a calhar. Ainda que a perspectiva de se tomar a língua a partir de sua relação indissociável com o seu meio, isto é, com as culturas que a circundam, as investigadoras César e Cavalcanti (2007) ajudam a ponderarmos sobre a dificuldade de se perceber pragmaticamente a mudança no comportamento dos indivíduos – investigadores, professores e alunos – que a estudam. Há, assim, a insistência pelo fenômeno de glotofagia aos moldes de Calvet (1978), o que acaba limitando uma determinada língua a um comportamento etnocêntrico, responsável por ainda sustentar realidades hegemônicas, equívocos como a superioridade da língua escrita.

Para contrapor justamente tal conduta, parece cada vez mais latente a necessidade de se aderir a práticas voltadas a experiências não usuais e espaços de discussão nos quais as línguas estudadas não sejam apenas uma ferramenta, mas um discurso transgressivo. A que se deve exatamente, no contexto linguístico, a qualificação "transgressivo"? Segundo Pennycook,

> [a] teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando **pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito**. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um **posicionamento reflexivo** sobre o que e por que atravessa; é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é "pós"; **é pensada para a ação e a mudança**. (PENNYCOOK, 2006, p. 82, grifos nossos).

Diante da já mencionada encruzilhada e da condição de tomar os estudos atrelados à LA de forma transgressiva, crivamos a relevância de se determinar o nosso lugar de enunciação, fortalecendo o contexto de ensino e aprendizagem de uma língua adicional não como um mero lugar de estudo, mas, sim, como a representação daquilo que Mignolo intitulará enquanto "lugar de pensamento" (MIGNOLO, 2003). Trata-se, pois, de mediar discussões a partir de uma epistemologia de fronteira, que contemple – como

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 80 – 102 | set/dez 2020

já salientado a modo de introdução – a multiplicidade de quem se comunica para além de um centro de poder. No que diz respeito à formação docente e ao seu comportamento ao pensar o exercício de uma língua adicional, por exemplo, corresponde também à quebra de um comportamento positivista e coercitivo. Vale lembrar que,

> [d]entro dessa perspectiva, um dos papéis centrais do professor era mostrar ao aluno suas deficiências disciplinares, seus erros de conteúdo, sua inadequação comportamental, isto é, o professor impõe seu poder, conforme discursado e legitimado pela sociedade, pelas autoridades educacionais, ou por aqueles que assimetricamente se apoderaram do poder, criando assim uma realidade baseada na exclusão. (BOHN, 2013, p. 81).

Ao versar sobre o contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, buscamos certo "giro decolonial" (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007), o chamado "paradigma outro" do qual se referia Mignolo em seu prólogo exclusivo para a edição em castelhano de *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (2003). A que nos referimos especificamente? Ao cultivar sistemáticas que possam ofertar a interação e a constante reflexão crítica de docentes em formação para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, o "[...] pensamento crítico e utopístico que se articula em todos aqueles lugares nos quais a expansão imperial/colonial lhe negou a possibilidade de razão, de pensamento e de se pensar sobre o futuro."[10] (tradução nossa). Diferentemente do que se poderia imaginar, é justamente por conta do titubear ofertado pela encruzilhada que nos lançamos à possibilidade de ir além dos discursos centrais que acabam engessando a compreensão das pluralidades das línguas estudadas.

2. QUANDO O QUADRO–NEGRO JÁ HÁ MUITO SE TRANSFORMOU EM UM MOSAICO DE POSSIBILIDADES

Pesquisadores como Pennycook (2001, 2006) e Moita Lopes (2006, 2013) têm argumentado a favor da LA como um campo do conhecimento que repensa e questiona constantemente seus temas de investigação. Uma vez que seu foco recai sobre a linguagem e suas problematizações em contextos específicos, essa argumentação nos convida a pensar sobre quais teorias sobre/de linguagem podem fazer sentido(s) em nossas práticas docentes e de pesquisa.

Teorias sobre a natureza da aprendizagem de línguas são constitutivas de nossa formação em Letras e, inevitavelmente, pautam nossas escolhas metodológicas, nossas ações/reações e visões de mundo. No entanto, como nos lembra Jordão (2013, p. 78), é preciso tomar cuidado para que o arcabouço teórico - ou epistemologias, nas palavras de Sousa Santos (1995) - que nos guia não se torne um *calabouço teórico* que venha a aprisionar nossos pensamentos e práticas docentes.

10 "[...] pensamiento crítico y utopístico que se articula en todos aquellos lugares en los cuales la expansión imperial/colonial le negó la posibilidad de razón, de pensamiento y de pensar el futuro." (MIGNOLO, 2003, p. 21)

Nessa direção, vale lembrar que o momento da virada linguística no século passado abre *caminhos outros* para pensar sobre a relevância da linguagem. Ao colocar em evidência uma perspectiva (de linguagem) como constituinte do sujeito e das realidades projetadas por ele, o viés estruturalista saussuriano passa a ser questionado por conceber a língua como algo homogêneo e por invisibilizar o papel desse sujeito. No entanto, no escopo deste trabalho, não pretendemos desmerecer a contribuição de Saussure, tampouco apagá-la das discussões da área. Pretendemos, por outro lado, ressaltar a pertinência de uma visão pós-estruturalista, baseada em uma concepção outra de linguagem (Bakhtin, 2004 [1929]) e de sujeito (Foucault, 1983), ou seja, aquela em que os sentidos não estão dados, mas sim determinados por processos interpretativos e pelas interações sociais. Esta visão, no nosso entendimento, é a mais coerente para uma LA que se quer transdisciplinar (SIGNORINI & CAVALCANTI, 1998), indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), mestiça e ideológica (idem) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006).

Ao assumirmos uma visão pós-estruturalista de linguagem, compartilhamos da abordagem sócio-histórica do pensamento bakhtiniano (2003 [1979], 2004 [1929]) sobre sujeito e linguagem. Essas contribuições têm trazido implicações significativas nas pesquisas em LA por não dissociar o sujeito historicamente situado de suas práticas de linguagem. Nesse sentido, sobressai a visão de língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, "mas como uma realidade axiologicamente saturada; não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno sempre estratificado" (FARACO, 2003, p. 55). Este fenômeno estratificado é realizado a partir de diferentes valores que são definidos pelas experiências socio-históricas dos sujeitos e dos seus grupos sociais.

Somado a isso, na ótica bakhtiniana, língua também é um conjunto de vozes sociais, denominada de heteroglossia; ela "vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 124). Dito de outra forma, o que denominamos língua é ação, é enunciação ou fruto do ato enunciativo, que é individual e social ao mesmo tempo, a partir do fenômeno da interação social. Portanto, as línguas não existem enquanto realidades materiais, mas existem, sim, na interação social, sendo carregadas de ideologias e de relações poder legitimadas em espaços e/ou comunidade nos quais convivemos/transitamos/enunciamos.

Defender uma concepção de língua como prática social de construção de sentidos significa considerar as questões ideológicas que permeiam nossas crenças, nossas visões de mundo que pautam nossas escolhas. Assim sendo, os sentidos são (re)construídos continuamente e não estão dados, pois dependem das interações e das noções de valores que estão subjacentes às suas ideologias - por isso, a inexistência de neutralidade no dizer, e no não dizer.

Ao esclarecermos nosso lócus enunciativo na formação em línguas adicionais e na formação de professores de línguas nas pesquisas da LA contemporânea, entendemos, ao lado de Moita Lopes (2006), que é necessário rever os ideais da modernidade, "principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso" (op., cit., p. 22), além do apagamento de sua história, classe social, gênero, raça, etnia etc. Essa visão vai de encontro ao que o autor denomina de LA indisciplinar. O autor afirma que:

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 80 – 102 | set/dez 2020

> Para muitos que fazem pesquisa em LA e em ciências sociais atualmente, a alteridade é representada por aqueles que operam dentro dos limites disciplinares, com visões objetivas de conhecimento, com base em uma racionalidade descorporificada, sem compreensão acerca da heterogeneidade, fragmentação e mutabilidade do sujeito social, compreendido como situado em um vácuo sócio-histórico, e sem contemplar questões de ética e poder. (Id., ibid., p. 26).

Percebemos, então, que a pós-modernidade desloca essa visão de sujeito homogêneo para uma visão de sujeito fragmentado, perpassado por subjetividades identitárias várias, coexistindo no mesmo sujeito. E é justamente a partir desta visão (de sujeito) que pensamos o projeto de sociedade a partir dele, ou seja, que sociedade poderíamos buscar, baseada na heterogeneidade identitária que reside no mesmo sujeito? Esse questionamento é trazido em trabalho mais recente por Moita Lopes (2013), quando o autor sugere uma prática, ou melhor, uma necessidade, de "renarrar a vida social", como uma das tarefas cruciais da LA, a partir de um "projeto ético" a que deve se engajar para a produção de conhecimento do sujeito, ou melhor, do "ser social", da pós-modernidade.

A nosso ver, este "projeto ético" pode estar relacionado ao desenvolvimento de epistemologias e, no nosso caso como professores e formadores de professores, práticas pedagógicas ou políticas públicas educacionais. Assim sendo, não pode ser idealizado e desenvolvido por pessoas que são de fora dos espaços sociais aos quais eles pertencem. Pesquisas e ações precisam ser desenvolvidas por pessoas que vivem o cotidiano dos problemas e das necessidades "de dentro" das práticas sociais, levando em conta as transformações culturais, econômicas, políticas, tecnológicas, ambientais, etc. Ainda segundo o mesmo autor:

> Como fazer uso desses novos olhares que fraturam a vida social e a enriquecem para construir novos conhecimentos e novas socialidades, ou, como talvez diria Foucault (1995: 239), como podemos "imaginar e construir o que poderíamos ser" é um dos grandes projetos políticos e epistemológicos da vida atual. Como pensar novas formas de produzir conhecimento com base em outros olhares e, assim, colaborar na reinvenção da vida social? (op., cit., 2006, p. 94).

Claro está que não podemos responder a tal questionamento se não nos deslocarmos para outras formas de produzir ou construir conhecimentos, iniciando pelo deslocamento a partir do sujeito social da pós-modernidade. Ainda no mesmo trabalho, o teórico em questão desenvolve um raciocínio interessante como proposta de responder à esta indagação emergente, a partir do trabalho de Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 329, *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 94). Esse último sugere a perspectiva dos olhares "do Sul" no intuito de embasar a mudança da vida social a partir das "vozes do Sul", para dar conta de perspectivas marginalizadas, de maneira que, "conhecendo as margens em sua própria voz, também seja possível conhecer o centro" (MOITA LOPES, 2006, p. 94).

Cabe atentar que as "vozes do Sul" são justamente as vozes dos sujeitos sócio-históricos da nossa realidade social; em outras palavras, da nossa realidade de ensino e aprendizagem, dos nossos cursos de graduação e de extensão, das nossas pesquisas, dos nossos programas de pós-graduação. É a partir de nossas realidades sócio-históricas únicas e, ao mesmo tempo plurais - porque delas fazemos parte como sujeitos sociais plurais - que poderemos construir conhecimentos que influenciem as nossas práticas de forma não homogeneizante.

Alinhada com esse pensamento, Kleiman (2013, p. 51) propõe o termo "sulear", isto é, "olhar, com olhos do Sul, para o Sul, de uma posição de vantagem porque é fronteiriça e ao mesmo tempo exterior, ocupando, assim, uma terceira, diferente e privilegiada posição". Sem necessariamente considerar o sul geográfico, esse posicionamento traduz o questionamento da hegemonia de concepções teóricas estrangeiras tradicionalmente importadas para nossas pesquisas em LA e, invariavelmente, para as nossas práticas de educação de línguas no Brasil, nas quais nós, professores e alunos, somos os sujeitos.

Por esse ângulo, trazer e valorizar outras vozes para nossos processos sulistas de produção de conhecimentos poderia nos levar, minimamente, a produzir deslocamentos mais condizentes com as nossas realidades e necessidades educacionais. Oportunizar espaços de diálogos de Sul para Sul, como sustenta Kleiman (id., ibid., p. 45), a partir dos trabalhos de Mignolo, Quijano e Escobar, também seria uma forma de deslocamento do *status quo* de práticas homogeneizantes e hegemônicas e, ao mesmo tempo, de valorização de conhecimentos periféricos, num movimento que a autora chama de "descolonização do conhecimento", o qual privilegia a postura epistêmica de fronteira, ou o "pensamento de fronteira". Nas palavras da autora,

> … o pensamento de fronteira, segundo Mignolo (2007), é uma forma ética de pensar porque, sendo marginal, não tem uma dimensão etnocida, de destruição de uma cultura ou etnia. Tampouco tem propósitos proselitistas, ligados à correção de inverdades e à proclamação da verdade única; seu objetivo é pensar de outro modo, em direção a uma outra lógica (id., ibid., p. 47).

Esse *suleamento*, ou seja, a valorização de epistemologias construídas no Sul, pelo Sul,e para o Sul e com o Sul, proposto por Kleiman (op. cit.), traz considerações fundamentais para um deslocamento de práticas educacionais e pesquisas em LA, iniciando pela premência de partirmos de uma visão mais local das nossas reais necessidades e de produção de epistemologias mais adequadas aos nossos espaços educacionais. Na seção a seguir, apresentaremos e explicaremos nossos processos de *suleamento,* influenciados pelas teorias e pelos conceitos expostos até o momento.

3. NOSSOS MOSAICOS SULEADOS EM CONSTRUÇÃO

Em tempos de mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais tão profundas e dinâmicas, a noção de conhecimento/saber também passa a ser repensada. Para Mignolo (2003, p. 54), torna-se fundamental decidir "(...) quais conhecimentos são necessários frente à hegemonia dos saberes, quais são os silêncios que devemos descobrir, quais são os princípios que temos que seguir".[11] (tradução nossa). Se considerarmos a universidade como lugar de pensamento (idem), conforme apontamos previamente, quais são as implicações dessa afirmação?

Na visão de Menezes de Souza (2013) o conceito de conhecimento foi ressignificado ao longo dos tempos. Antigamente, o saber era "armazenado em livros, biblioteca e nas mentes das pessoas" e passado de forma transmissiva – e, por que não, bancária na ótica freireana - ao passo que hoje, a informação que circula, viraliza e que pode

11 "[...] decidir qué conocimientos son necesarios frente a la hegemonía del sabes cuáles son los silencios que debemos descubrir, cuáles los principios que tenemos que seguir" (MIGNOLO, 2003, p. 54)

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 80 – 102 | set/dez 2020

ser transformada em "saberes", precisa ser entendida como socialmente produzida. Embora teóricos nos previnam - como, por exemplo, Rajagopalan (2016, p. 7), de forma bem-humorada - a não cairmos no canto da sereia, ou seja, nas "famigeradas *fake news*" que nos rondam diariamente, é notório considerar que não podemos mais pensar em uma construção de saberes desconectada dos sujeitos e dos contextos em que estão inseridos.

Nessa direção, cabe retomar a importância das noções de sujeito e sociedade tão presentes na LA crítica contemporânea e reforçados nas discussões sobre novos letramentos. Monte Mór (2017), de forma esclarecedora, nos chama a atenção para esses dois termos presentes em diversos momentos da história educacional brasileira. Sob essa perspectiva, eles são formulados de modo a corresponder a idealizações de como devemos viver, trabalhar, estudar, amar, desamar, ensinar e aprender, como se a vida fosse um processo linear e homogêneo a ser seguido por todos.

Ao refutar essa noção essencialista e, por vezes, impositiva que circula nos discursos escolares e não-escolares, podemos abrir caminhos para um "pensar plural e divergente", como sugere Monte Mór (2020, p. 8), e desenvolver práticas outras nos nossos processos de ensino e aprendizagem, e de pesquisa. Isso não significa eliminar o "velho" para que esse substituído pelo "novo", como bem elucida a autora, mas a fazer um ou mais exercícios de expansão de conceitos pautados pela "generalização e universalização" (id., ibid., p. 7).

Dessa compreensão, podemos pensar em expansões de práticas docentes e de pesquisa voltadas para um sujeito inserido em uma sociedade globalizada (SOUSA SANTOS, 2003) e, indiscutivelmente, digitalizanda (JORDÃO, 2007), na qual prevalece a construção multimodal de sentidos.

É, portanto, a partir dessas considerações que na próxima seção, direcionada aos relatos de nossas práticas docentes e investigativas, nos inspiramos em Kleiman & Cavalcanti (2007) e Kleiman (2013), e denominamos as nossas práticas de nossos mosaicos suleados, compostos por múltiplos olhares e tensões. Ainda vale reforçar que eles não estão fixos no tempo e no espaço, podendo ainda ser revisitados em publicações futuras, por isso, estão em constante construção.

4. DANDO COM A(S) LÍNGUA(S) NOS DENTES: NARRATIVAS INDIVIDUAIS SOBRE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS QUE BUSCAM A DECOLONIALIDADE

Conforme proposta de nosso artigo, pretendemos revelar os múltiplos olhares sobre nosso suleamento e a fricção a partir de nossas vozes. Como perspectiva metodológica, ressaltamos a importância de nos desvincularmos da apropriação de modelos impostos, principalmente os europeus. Dessa forma, compartilhamos o posicionamento de Sousa Santos (2018) acerca da necessidade de considerar perspectivas outras que emergem dos processos de pesquisar com, ao invés de pesquisar sobre. Como resultado, em cada um dos relatos das próximas três subseções, nossas vozes e nossos posicionamentos evidenciam diálogos com nossas práticas docentes, com nossos alunos e com as discussões apresentadas até aqui.

4.1 LENDO O MUNDO COM E DOS ALUNOS NA GRADUAÇÃO EM LETRAS: "OS PERIGOS" DE TODAS AS HISTÓRIAS JUNTAS

Em artigo mencionado anteriormente, Kleiman (ibidem, p. 54) desafia os currículos de formação de professores a colocar em prática "saberes e modos de produção distintos" em um contexto tão hegemônico de conhecimento e de poder como a universidade. Por conta de nossa experiência no processo de formação de professores e pesquisadores nesse cenário, a proposição da autora em questão tem se colocado como uma provocação nos últimos anos.

Em nossa perspectiva, os suleamentos sugeridos pela autora têm ganhado impulso em relatos docentes e discentes de práticas locais (JORDÃO et al, 2018, CASOTTI; FERRAZ, 2019, MATTOS BRAHIM; HIBARINO, 2020) que, ao refutarem teorias estrangeiras impostas, reinterpretam seus contextos, seus sujeitos e suas territorialidades, sempre a partir de um olhar situado (GEE, 2004).

A partir dessa premissa, apresentamos um breve relato de experiência vivenciada em uma disciplina de Leitura em Língua Inglesa no segundo semestre de 2019. Uma vez que a ementa da referida disciplina previa a leitura de contos, percebemos que havia brechas (DUBOC, 2012) para, primeiramente, romper com a hegemonia da adoção de livros didáticos produzidos por editoras de LI e a leitura de *readers* adaptados. Em segundo, notamos a oportunidade para que a disciplina fosse construída colaborativamente, e assim os alunos pudessem incluir seus escritores, seus livros, seus filmes e suas leituras de mundo, como nos ensina Freire (1989), como parte do conteúdo.

De forma resumida, a parte introdutória contou com a discussão da palestra de Chimamanda Adichie sobre *Os perigos de uma única história* (2009), a qual serviu como fio condutor para os debates posteriores. Em seguida, discutimos os contos de Toni Morisson, Jamaica Kincaid, Haruki Murakami, entre outros. Em um terceiro momento, foram realizadas apresentações nas quais os contos de Vladimir Nobokov e Kazuo Ishiguro foram alguns dos escolhidos pelos próprios discentes. Já na última parte, as mesas-redondas organizadas pelos mesmos problematizaram, de forma específica, a censura nos romances de Jorge Luis Borges e Margaret Atwood, a literatura de autoria feminina de Conceição Evaristo, Ryane Leão e Rupi Kaur e a masculinidade tóxica e não-tóxica retratada em *Oliver Twist* e na animação Steven Universe.

Como denominador comum, essas leituras e debates plurais, diversificados e divergentes evidenciaram os discursos sobre questões de gênero e de identidade, de conhecimento e de poder, bem como as diferenças sociais, econômicas, raciais e a desconstrução do cânone literário em LI e em língua portuguesa brasileira.

Somado a isso, foi possível perceber um maior contato dos discentes com literaturas outras que não são facilmente contempladas em um currículo tradicional. Como exemplo, citamos uma palestra sobre literatura moçambicana ministrada por uma professora convidada e uma ocasião do *Show & Tell*, realizado no começo de cada aula por um dos discentes, na qual a literatura coreana nos foi apresentada, traduzida em LI, pela primeira vez.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 80 – 102 | set/dez 2020

Como produção acadêmica, foi proposta a elaboração de uma narrativa multimodal individual na qual os alunos pudessem sintetizar suas interpretações sobre as leituras realizadas. Abaixo, reproduzimos parcialmente uma delas (FIGURA 1):[12]

FIGURA 1: Reprodução parcial dos slides da narrativa multimodal



Fonte: os autores (2020)

A transcrição do trecho é a seguinte:

> *"Olá! Eu gostaria de convidá-los para o último dia de aula de Leitura em Língua Inglesa. Nesse último dia, eu gostaria de mostrar os fascinantes aspectos da aula, ministrada pela professora Denise. Foi uma disciplina excepcional e eu fui surpreendida por muitas vezes no decorrer das aulas. Tudo o que nós discutimos girou em torno da coisa mais incrível do mundo: literatura! (...) Nós discutimos tópicos como os perigos de conhecer somente um lado da história, falamos sobre conhecidos(as) e talentosos(as) escritores(as) como Toni Morisson, Charlotte Perkins, Haruki Murakami. E também conseguimos incluir os clássicos, como Mark Twain, H.G.Wells, Edgar Allan Poe e muitos outros... Junto com os meus colegas, explorei o mundo da literatura fantástica com Harry Potter (...) bem como o lado negro da história com o Conto da Aia e 1984. Tudo isso esteve presente em nossas mesas redondas e show and tell (...)*[13] (tradução nossa)

---

12 Agradecimentos aos alunos que autorizaram a reprodução parcial ou total da narrativa multimodal mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Também os agradecemos por tornarem o espaço da sala de aula como espaço de resistência e de debates tão produtivos que nos desafiaram a sair da nossa zona de conforto.

13 *"Hello there! I'd like to invite you to the last day of Literature Reading Class. In this last day of class, I'd like to focus on all of the breathtaking aspects of this class, given to us by professor Denise. It was such an amazing subject and I found myself surprised many, many times while doing the subject. All we could talk about was simply the single most awesome thing in this entire world: literature! (...) We touched the topics like the dangers of only knowing one side of the story, talked about knowingly talented writers such as Toni Morisson, Charlotte Perkins, Haruki Murakami. And also managed to include other classics, such as Mark Twain, H.G.Wells, Edgar Allan Poe and many others...Together with my colleagues, I explored the world of fantasy writing with Harry Potter (...) as well as the darker side of the story in the Handmaids' Tale and 1984. All of that gathered from our round tables and our show and tell (...)*

Essa narrativa nos convida, conforme *Slide 1*, a acompanhar os escritores (Chimamanda Adichie, Toni Morrison, Charlotte Perkins Gilman, Haruki Murakami, Vladimir Nabokov) e as produções literárias e não-literárias mencionadas em nossas aulas (slides 3-4). Embora a transcrição apareça de forma parcial, sobressai o impacto das imagens como escolha não-neutra no processo de construção de sentidos (JORDÃO, 2013), cabendo ao leitor/aluno/professor, durante a apresentação, construir também outros sentidos ao recriar o que vem antes e depois de cada cena. Dessa forma, segundo Takaki (2016, p.185), esse tipo de produção multimodal nos permite "instigar os espectadores a construir seus próprios sentidos múltiplos com repertórios expandidos e sujeitos à mudança. Isso constitui uma parte de todo o processo inacabado de analisar e interpretar dados que vão além de simples matéria prima".

Vale ressaltar que o nosso propósito não foi o de avaliar a questão linguística, tampouco a quantidade de leituras referenciadas. Pelo contrário, essa proposta privilegiou a formação dos discentes como "redatores e editores de conhecimento" (KALANTZIS; COPE, 2009, s.n.), na qual as práticas de leitura e escrita puderam ser expandidas. Dessa forma, a narrativa ora demonstrada salienta o processo de leitura e o processo de escrita como algo múltiplo (leitura de mundo no sentido freireano, a curadoria de ferramentas digitais, de recursos linguísticos, de recursos de edição, etc.) que se distancia de uma prática puramente grafocêntrica (BOA SORTE, 2018).

A contribuição para este artigo consiste na valorização de práticas locais que levem em conta as leituras de mundo discentes e docentes em um *lugar de pensamento*, nas palavras de Mignolo (2003). Ademais, expandimos o mote de Adichie (idem) sobre a única história: são justamente os "perigos" de todas as histórias juntas – ou discursos – contadas nas narrativas multimodais dos nossos alunos que constituem os mosaicos *suleados* de conhecimento, de poder e de ideologias, em alusão à metáfora de Kleiman & Cavalcanti (2007), que norteiam o presente texto, haja vista que podem promover reposicionamentos de sujeitos e a ressignificação de histórias outras a serem (re)contadas.

4.2 EXPERIÊNCIAS COM PESQUISAS EM LA: SULEANDO PRÁTICAS?

Moita Lopes (2006, p. 21), em artigo que trata da condição indisciplinar da LA e que versa sobre novas e necessárias formas de fazer pesquisa e construir conhecimentos, afirma que o perigo é considerar que "pesquisa e vida social são como água e óleo: não se misturam". A nosso ver, significa pensar que teoria e prática estão em constante distanciamento, questão há muito tempo debatida nas universidades. Todavia, é necessário pensar, como afirma Pennycook (1998, p. 22) que, na condição de linguistas aplicados, "estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida", e que justamente por estarmos absolutamente envolvidos em educação como professores e formadores de professores, não podemos deixar de lado a relação teoria e prática no desenvolvimento de epistemologias que possam minimamente problematizar os processos educacionais, no nosso caso, em línguas adicionais.

A produção de conhecimento numa perspectiva outra em LA, que se quer indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), crítica e transgressiva (PENNYCOOK, 2001, 2006), ou seja, que leve em conta a vida social e, portanto, preocupada com a relação teoria e prática – entre vários outros aspectos – tem sido abordada por diversos pesquisadores

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 80 – 102 | set/dez 2020

(MOITA LOPES, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2001, 2004, 2006; KLEIMAN, 2013; MONTE MÓR, 2017; 2018; KUMARAVADIVELU, 2012; entre outros). Esses autores propõem em seus trabalhos, um olhar para o fazer científico em LA que leve em conta a vida social dos envolvidos, pesquisador e participantes/comunidade onde as pesquisas são realizadas.

Acreditamos que um fazer científico dessa natureza deve ter como um de seus objetivos a construção de conhecimentos com características inerentemente locais e contingentes. Nesse viés, o abarcamento de epistemologias dos centros eurocêntricos para responder às nossas questões de pesquisa em língua(gens) não é coerente, simplesmente porque os espaços e as práticas sociais "do Sul" são divergentes, são outras. A nossa vida social e as nossas realidades sulistas são constituídas de processos sócio históricos outros e, por isso, os nossos processos de produzir conhecimentos em línguas adicionais também são outros.

É nesse sentido que arrolamos para esta discussão – apresentado de forma breve, dada a limitação de espaço neste artigo – alguns exemplos de pesquisas que temos acompanhado a partir da docência da disciplina Pesquisa Qualitativa em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras de uma universidade brasileira. São pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, e que, no nosso entendimento, podem ser exemplos de práticas de pesquisa na perspectiva "do Sul". A primeira trata da prática de ensino de uma professora de língua inglesa do segundo ano do ensino fundamental I de uma escola particular de elite que tem uma "solução educacional" conhecida nacionalmente e adotada por várias escolas particulares[14]. O trabalho desenvolvido por Macedo (2020) tem como foco a prática "localizada" da professora participante em um contexto sobre o qual não é comum encontrarmos pesquisas, ou seja, escolas privadas de elite, nas quais há um grande número de estudantes. Outro trabalho (SANCHES, 2019) problematiza práticas de ensino de inglês em cursos para fins de apoio a processos de internacionalização de uma universidade pública estadual. Já o trabalho de Camargo (2020) é sobre crenças em relação ao ensino da oralidade em língua inglesa, mas de professores formadores de duas universidades federais brasileiras, ou seja, tem como participantes sujeitos que normalmente não são foco de pesquisas. Por último, nos referimos à pesquisa de doutorado de Felix (em andamento) que traz como foco a construção de entendimentos sobre línguagem, sobre a relação entre escrita e oralidade e sobre ensino de línguas entre os pesquisadores e cinco professores da Escola Indígena Mbya Arandu, da Terra Indígena Araxa'í (Tekoa Araxa'í). Um dos objetivos da pesquisa é o desenvolvimento de planejamentos para as disciplinas de línguas, de forma coletiva, elaborados em co-autoria com os professores participantes. Ainda, a pesquisa leva em conta o reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos dos participantes e promove a autonomia de cada um deles e a articulação sistêmica, horizontal e dinâmica entre eles.

Esses trabalhos trazem participantes e realidades muito particulares e localizadas por pertencerem a grupos sociais e a práticas sociais específicas e que, por isso, podem contribuir para a construção de conhecimentos locais. Nesse sentido, perguntamos:

[14] Por questões éticas, não identificaremos a escola ou a "solução educacional" – nome dado ao conjunto de materiais didáticos desenvolvidos e comercializados pelo grupo educacional ao qual nos referimos aqui.

essas pesquisas podem ser exemplos de um *suleamento* da LA? Várias pesquisas que temos acompanhado, como os exemplos compartilhados aqui, foram ou estão sendo desenvolvidas em espaços educacionais (escola particular de elite, universidades federais e estaduais, comunidade indígena) e *com* participantes de pesquisa (professora de inglês do segundo ano do ensino fundamental, professores universitários de inglês de cursos de Letras, professores de cursos de inglês como ações de internacionalização, professores indígenas) que, em alguns casos - como escolas particulares de elite - normalmente não encontramos nas investigações, por se constituírem espaços/sujeitos de difícil abertura/acesso - até mesmo se pensarmos que não é comum que professores universitários, formadores de professores, sejam sujeitos/participantes de pesquisas. Essas pesquisas contemplam espaços educacionais muito distintos, com especificidades e particularidades muito características e diversas. Eles propiciam uma verdadeira problematização da "vida social", em práticas sociais de ensino de línguas adicionais dos participantes envolvidos (professores e alunos), que constituem e são constituídos por esses espaços, a partir de uma preocupação com o social, com o humano, com o singular, com o heterogêneo e com as necessidades que são muito localizadas. Essas pesquisas estariam, assim, contribuindo para a descolonização do conhecimento em processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais?

Kleiman (2013) faz uma defesa pela descolonização do conhecimento, baseada na necessidade de se pensar fora da ótica colonial ou ocidentalista - que recusa as histórias locais, pois elas "desarticulam verdades de cunho eurocêntrico e norte-americano" -, aqueles conhecimentos que são gerados a partir do pensamento de fronteira, "rejeitando binarismos como Norte e Sul que não são apenas uma questão geográfica" (Moita Lopes, 2013, p. 22). Assim, conhecimentos descolonizados deveriam ser contemplados na formação superior de graduação, mais especificamente nos currículos de cursos de formação de professores, uma vez que mudanças sociais educacionais, a história já nos mostrou, não residem em epistemologias importadas, mas sim naquelas advindas das diferentes realidades, ou seja, "a esperança não está na ciência ocidentalista de teorias separadas das práticas sociais" (MOITA LOPES, 2006, p. 89). As pesquisas trazidas como exemplos aqui, nos ajudam a pensar que a LA pode ter papel fundamental em buscar uma formação de professores a partir das realidades educacionais "locais" dos diferentes e muito diversos cenários educacionais de línguas brasileiro, uma vez que:

> Como nós que atuamos em LA sabemos, nosso trabalho tem-se pautado por teorizações. Por um lado, conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela; e, por outro, em LA, temos de produzir conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática, mesmo porque, como diz Boaventura Santos (2001: 18), a contingência, a velocidade e o inesperado da contemporaneidade têm feito com que "a realidade pareça ter tomado a dianteira sobre a teoria". Daí a necessidade de dizer não "à distância crítica" e procurar "a proximidade crítica", o que só é possível se apagarmos a distinção entre teoria e prática (Boaventura Santos, 2001: 4). (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

Moita Lopes está defendendo o que denomina "as vozes do sul", a partir de uma LA que tem como principal objetivo a problematização da vida social a partir dos envolvidos, dos sujeitos que a constituem, e que, ao mesmo tempo, são constituídos nas práticas sócio-históricas em que se situam, como nos casos das pesquisas trazidas como exemplos nesta seção, que apresentam práticas sociais muito distintas entre si

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 80 – 102 | set/dez 2020

e que estão contribuindo para a diminuição do distanciamento entre teoria e prática, uma vez que estão permitindo que "as vozes daqueles que vivem a prática social" estão sendo ouvidas e estão sendo contempladas na produção de novos conhecimentos sobre suas práticas.

4.3 MUITO MAIS DO QUE HABLAR, UMA OPORTUNIDADE DE COMUNICARSE E PARA SE PERGUNTAR *¿CÓMO PUEDO AYUDARTE?*

Para o leitor mais atento, é possível observar que as inquietudes narradas até o presente momento nesta seção compõem um mosaico de experiências que têm a língua inglesa como o seu objeto de estudo. De qualquer maneira, seja ao versar a respeito do ensino, seja ao aludir sobre o horizonte da pesquisa, os exemplos endossam como inquietudes voltadas ao contexto linguístico podem se transformar em importantes disparadoras para tensionar o que *entendemos* e, sobretudo, o que *queremos* como língua(s). O mesmo parâmetro, tal como pode ser inferido, é tomado para pensar a língua castelhana.

Poder-nos-íamos dedicar a explicitar as diferentes razões pelas quais adotamos a atribuição "língua castelhana" – e não "língua espanhola" – em nossas reflexões. Ainda que a conduta crítica tenha sido aclarada logo no introito desta reflexão a partir de uma breve nota, a reiteração se faz oportuna para demonstrar uma postura crítica que corrobora, logo de entrada, o que entendemos como uma conduta de *suleamento* ao pensar o nosso objeto de pesquisa, neste caso, a língua: a problematização parte desde a questão de ordem filológica, passando por atribuições de políticas linguísticas até, enfim, tocar em dados extralinguísticos, como as múltiplas operações instituições (pensemos potencialmente no Instituto Cervantes) e editoriais. No entanto, para este trabalho específico, julgamos que seja suficiente e coerente assinalar o simples fato de que o crivo lexical obedece, logo de saída, ao "giro decolonial" (MIGNOLO, 2003; CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007) que nos circunscreve enquanto investigadores de línguas adicionais, oportunizando que as experiências oferecidas entre a língua e os seus agentes não jazam diante do que é hegemônico e pretensiosamente homogêneo. Oportunizar que as reflexões tenham como ponto-zero a língua castelhana é, assim, propositalmente uma forma de não estimular a instrumentalização e sistematização de uma língua a ser aprendida, mas de se fomentar as negociações, produções de sentidos e vivências como uma língua e com um paradigma outro (MIGNOLO, 2003), segundo o contexto de cada um dos grupos com os quais interajo.

Ainda que não seja uma exclusividade, ao pensar no ensino e aprendizagem do castelhano nos espaços de diálogo acadêmico nos quais estamos inseridos (centros de idiomas e/ou cursos atrelados a instituições públicas de ensino superior do Brasil), parece ser ainda mais salutar demarcar a condição de todos os envolvidos a partir do seu local de enunciação. A determinação "castelhano", portanto, não se revela como uma opção terminológica, mas como um caminho natural de filiação às contribuições de uma LA autorreflexiva ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006), traduz-se enquanto pensamento crítico e epistemologia fronteiriça (MIGNOLO, 2003). A busca não está (ou ao menos não deveria estar), do outro lado do oceano, mas na interpretação de diferentes fatos segundo os olhares de quem é escamoteado pelo colonizador. Aprender e falar castelhano no Brasil – país circundado por diferentes vizinhos que compõem a chamada América Hispânica – definitivamente exige experiências outras de indivíduos que

estão em Portugal, França, Alemanha ou até mesmo a China. Certamente, os moinhos travestidos de gigantes não intimidam da mesma forma a imaginação de cavaleiros errantes advindos de Macondo e que escaparam de um labirinto da solidão.

Como estabelecer esse compromisso teórico na prática? Escolhemos delimitar, brevemente, duas propostas realizadas no âmbito da extensão universitária e que atenderam diretamente os alunos de carreiras técnicas de uma universidade brasileira[15]. Em um primeiro caso, o título do curso de conversação *Atualidade, leitura e conversação em língua espanhola*, alcunha previamente registrada em um sistema interno e não determinada pelo docente responsável, acabou se transformando em pedra-de-toque para o desenvolvimento de todos os encontros. Ao propor que os participantes pudessem avaliar as expectativas de secretários executivos de três mercados distintos – Colômbia, Espanha e México –, passou a ser possível o contraste linguístico por meio das produções dos entrevistados, permitindo que, a cada rodada, fossem comparadas como opiniões análogas podem apresentar estruturas gramaticais e seleções (tanto nos eixos sintagmático quanto paragmático) diferentes. O cotejo advindo de textos autênticos e ainda das soluções trazidas em sala permitiu entender, desde o início, o castelhano por meio de sua pluralidade, resultado de suas variantes, não limitado em uma nação. Assim, rapidamente pululavam questionamentos sobre a viabilidade de se referir à língua estudada como "língua espanhola", delimitação que, ao ser problematizada pelos participantes, pareceu um exemplo epidérmico, mas ainda assim ilustrativo, para demonstrar como estamos submetidos a discursos hegemônicos e raciocínios que, muitas vezes, privilegiam uma razão eurocêntrica ou mesmo imperialista. Tal como dito por Mignolo em uma entrevista já aludida no início deste artigo, concedida a Giuliano e Berisso, "[...] pedagogicamente é fundamental instruir os estudantes para que compreendam, vejam e adquiram consciência da colonialidade do poder em seu cotidiano e em seus corpos. Sem este passo fundamental, 'mudar o mundo' estará sempre limitado pelo 'estar ali do sujeito moderno'" (tradução nossa). Sob esse pressuposto, o curso de conversação arquitetou, então, os demais encontros tomando eixos temáticos atribuídos pelo grupo e potencializados pela seleção de diferentes gêneros textuais.

Em outro caso, mais de um ano depois e já com a possibilidade de criar um curso de conversação a partir da perspectiva dos letramentos e com uma epistemologia fronteiriça, foi ministrado o curso de extensão *Comunicándome*, aberto à comunidade, mas com franca aderência para graduandos da carreira de Comunicação Institucional. Ao longo de sete encontros presenciais e totalizando dezesseis horas, todos os participantes puderam tensionar temáticas pré-determinadas pelos próprios participantes, a partir de um formulário de sondagem criado meses antes e devidamente respondido pelos interessados. A escolha a respeito do que seria tratado partiu, portanto, da comunidade acadêmica matriculada, não da figura do professor, o que pressupõe desarticular quaisquer figuras hierárquicas ou estruturas retóricas previamente concebidas. Seguindo uma proposta epistemológica decolonial, passava a ser ofertado um cenário

[15] As experiências as quais nos referimos correspondem a cursos de extensão planejados e ministrados por um dos investigadores responsáveis por este artigo, nos anos de 2016 e 2018, no setor de Educação Profissional e Tecnológica, atendendo às demandas pontuais dos cursos de Comunicação Institucional e Secretariado Executivo. Mais do que tensionar questões valiosas para os estudos dos letramentos (JORDÃO, 2016), também foi colocado em xeque o contexto específico de aprendizado da língua adicional, exigindo certo "movimento pedagógico" (BELTRÁN AGUIRRE, 2012).

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 80 – 102 | set/dez 2020

diverso, inspirado pela metáfora do caleidoscópio aludida por César e Cavalcanti (2007, p. 61), justamente aquela "[...] imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como "grande narrativa", justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico.

Mediante as respostas enviadas, foram criadas apostilas para cada uma das sessões, dispostas a tensionar e tendo como base os seguintes eixos: a) o conceito de empoderamento ressignificado nas campanhas de comunicação na América Latina; b) a ideia de empoderamento a partir da campanha da marca *Bonafont*; c) a formulação de estereótipos na construção de campanhas voltadas ao público feminino; d) os estereótipos que fundamentam a imagem da mulher e a (des)construção de certas máximas a partir de campanhas contemporâneas; e) campanhas alicerçadas em argumentos machistas; f) a formulação de um padrão masculino distinto da ideia do macho-alfa; g) as características dos vídeos institucionais e novas perspectivas para tal gênero na comunicação.

5. CONCLUSÃO

No contexto da escrita deste artigo, estamos vivendo um momento muito diferente e complexo, não somente para nós, professores/pesquisadores, mas para toda a humanidade: a pandemia da COVID-19. Estamos em isolamento social, vivendo não somente na ausência física dos nossos alunos, colegas professores e pesquisadores, mas também na ausência física e muito dolorosa dos nossos familiares e amigos. É um momento de incertezas, principalmente porque estamos lidando com instabilidades e fragilidades de todas as ordens - financeira, educacional, emocional, social, tecnológica -, o que nos leva a pensar como a produção de conhecimentos sulista, a partir de uma LA que defendemos neste artigo, pode nos ajudar a enfrentar e a minimizar os desafios pelos quais estamos passando e ainda muitos outros que estão por vir após a pandemia. Sousa Santos (2020, p.14), em livro recém-publicado justamente sobre a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), afirma que "os intelectuais devem aceitar-se como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar". Tal afirmação nos faz pensar sobre o quanto a LA inter-trans-indisciplinar, crítica e transgressiva, à qual nos filiamos, pode estar vinculada às realidades e necessidades emergentes e contingenciais dos nossos interesses e objetivos de pesquisa, aos nossos processos de construção de conhecimentos, que devem, mais do que nunca, prestarem-se às "necessidades e aspirações dos cidadãos comuns" - entendidos aqui como educandos, colegas professores de escolas de ensino regular, (as crianças que frequentam os espaços escolares por causa da merenda!) que estão em isolamento social neste momento e que precisam, mais de que nunca, do empenho de todos nós para o desenvolvimento de estratégias educacionais que podem surgir a partir de processos de pesquisa "com o mundo", e não "sobre o mundo" (id, ibid., p. 13).

De alguma forma, ao longo do desenvolvimento deste artigo, foi evidenciado o fato de que os caminhos propostos e cotejados não apontam rumos a serem tomados ou, muito menos, as "novas verdades" as quais Moita Lopes se referia ao organizar *Por uma*

linguística aplicada INdisciplinar (2006). Trata-se, como pode se inferir, de uma ponderação que tem em sua gênese o intercâmbio de experiências de pesquisadores que têm atuações docentes e acadêmicas distintas e, que, muito além de apresentarem o diálogo comum em um grupo de investigação, comungam da perspectiva de que, para o ensino e aprendizagem de uma língua adicional, o único consenso é da não homogeneização.

Defendemos, assim, uma perspectiva outra de LA que norteie as práticas de formação em línguas adicionais, contrárias à homogeneização, à centralização, ao canônico, ao estabelecimento de verdades e de respostas definitivas. Inspirando-nos em perspectiva pós-estruturalista e decolonial, abrindo mão do desejo de controle e de totalidade sobre aprendizagens, posicionamo-nos em oposição a um modelo estruturado de construção de conhecimento. Mattos Brahim et al (2020) – inspirados pela Teoria dos Múltiplos letramentos desenvolvida por Masny (2012) que se embasam em Deleuze e Guattari (1987) – refletem sobre a "concepção de aprendizado formado em conexões como um rizoma" (Mattos Brahim et al, 2020, p. 43). Nas palavras dos autores,

> Na visão do pensamento rizomático são superados os desejos de controle e de linearidade sobre os processos de aprendizado no entendimento de que as formações de sentido nunca são permanentemente fechadas, nem tampouco é possível controlar o modo como se conectam, pois ocorrem em processos contínuos de (des)territorializações e (re)territorializações. Desse modo, antes de serem ordenadas e limitadas pelos signos escritos, as formações de sentido são entendidas em *assemblages*, por tudo o que nos toca, humano e não humano: informações, experiências, imagens, memórias fotográficas e olfativas, signos escritos, da oralidade, multimodais, gestos, (não)consciência corporal; que se unem às nossas vivências nos diversos ambientes sócio políticos da família, de comunidades esportivas, espirituais, escolares, bem como no mundo do trabalho. Nesta concepção, como se pode notar, não há separação entre aprendizados educacionais escolares e a vida social fora da escola, uma vez que todas as esferas sociais se entrelaçam nas *assemblages* em (des)formações de sentido. (id., ibid., p. 43)

Para uma LA crítica, que defende a inter-trans-indisciplinaridade e a transgressão, talvez possamos defender que a "nossa" LA, esta, *made in Brazil ou hecha en Brasil,* que preza pela decolonialidade do saber, seja multidirecional e, assim, possa ser concebida como rizomática - prevendo múltiplas entradas e saídas - em seus processos de construção de conhecimentos e de formação no horizonte de ensino e aprendizagem em línguas adicionais.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 80 – 102 | set/dez 2020

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story Acesso em: 25 abr. 2020.

BAKHTIN, M.M./VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004 [1929].

BAKHTIN, M.M./VOLOCHÍNOV, V.N. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BELTRÁN AGUIRRE, B. **Aprendizaje y Enseñanza de español con fines específicos.** Comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Madrid: SGEL, 2012.

BOA SORTE, P. Remixes e a expressão escrita em língua inglesa. In: JORDÃO, C. M. et al. (orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, pp. 279-291.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, pp.79-98.

BOURDIEU, P. **Campo de poder, campo intelectual.** Buenos Aires: Editorial Montressor, 2002.

CAMARGO, C. G. de. **Crenças e práticas de professores formadores sobre o ensino da compreensão oral em língua inglesa**. 2020. No prelo. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Doutorado em Letras: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CALVET, L. **Saussure:** Pró e Contra para uma Linguística Social. São Paulo: Cultrix, 1978.

CASOTTI, J. B. C.; FERRAZ, D. H. **Letramentos, políticas linguísticas e educação linguística em contexto capixaba**. (orgs.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global . Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Educação Linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingues. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 211-226.

CELANI, A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 115-126.

CÉSAR, A.L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, pp. 45-66.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs –** Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1987.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores e inglês**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FOUCAULT, M. Posfácio: The subject and power. In: DREYFUS, H.L. & RABINOW, P. (eds.) **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics.** Chicago: University of Chicago Press, 1983.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Editores, 2003.

FAURE, G. O. A constituição da interdisciplinaridade. Barreiras institucionais e intelectuais. **Revista Tempo Brasileiro**, n.108, pp. 61-68, 1992.

FELIX, F. M. Trançando práticas de ensino de línguas na tekoa araxa'í. Em andamento. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Doutorado em Letras: Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GEE, J. P. **Situated language and learning:** a critique of traditional schooling. New York: Routledge, 2004.

GIULIANO, F.; BERISSO, D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. **Revista del II CE**, n. 35, pp. 61-71, 2014.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguistica. Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 19-29, June 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 25 fev. 2020.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, v. 1, pp. 41-56.

JORDÃO, C. M. [Conversa com] Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, pp. 77-91.

JORDÃO, C. M. Apresentação de rumos e passagens. In:____. (org.). **A Linguística Aplicada no Brasil:** rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp.11-13.

JORDÃO, C. M. et al. (orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

KALANTZIS, M., COPE, B. New learning: a charter for change in education. Disponível em: https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-1-new-learning/supporting-material-1/kalantzis-and-cope-a-charter-for-change-in-education Acesso em: 22 abr. 2020.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 39-58.

CC BY NC SA

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). Introdução: O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. **Linguística Aplicada:** faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, pp. 9-23.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society:** a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. NY and London: Routledge, 2012.

MACEDO, P. H. de. **Para além do método:** a perspectiva do pós-método no ensino de língua inglesa em uma turma regular de 2º ano do ensino fundamental. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Mestrado em Letras: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MATTOS BRAHIM, A. C. S.; HIBARINO, D. A.; OLIVEIRA, J. J. de; FRANCO, Z. M. B. Which foreign Language to teach? Das its die Frage!. In: MATTOS BRAHIM, A. C. S. de; HIBARINO, D. A. (orgs.). **Entre línguas:** Letramentos em prática. Campinas, SP: Pontes: 2020, pp. 25-51.

MASNY, D. Multiple literacies theory: discourse, sensation, resonance and becoming. **Discourse:** studies in the cultural politics of education, v. 33, n. 1, pp. 113-128, fev. 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Letramento Crítico. Campo Grande: Anhanguera Uniderp. Entrevista concedida a Ruberval Franco Maciel. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NztRaJQTFLU Acesso em: 20 abr. 2020.

MIGNOLO, W. **Historias locales, diseños globales.** Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Buenos Aires: Akal Ediciones, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como linguista aplicado. In: ____. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: ____. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani São Paulo: Parábola, 2013, pp. 39-58.

MONTE MÓR, W. **Palestra:** Crítica, Letramentos Críticos, Agência e Cidadania Ativa na Educação Linguística. Curitiba, UFPR, 2017.

MONTE MÓR, W. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. In: MACIEL, R.F.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (orgs). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, pp. 299-319.

MONTE MÓR, W. Pluralizações: contribuindo para a formação crítica e criativa nos letramentos. In: MATTOS BRAHIM, A. C S. de; HIBARINO, D. A. (orgs.). **Entre línguas:** Letramentos em Prática. Campinas: Pontes, 2020, pp. 7-12.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Tradução de Denise B. Braga e Maria C. dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 21- 46.

CAVALCANTI, M. C. **Critical applied linguistics. A critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

CAVALCANTI, M. C. Performativity and Language Studies. In: **Critical Inquiry in Language Studies:** An International Journal, v.1, n.1, pp. 1-19, 2004.

CAVALCANTI, M. C. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 67-84.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: C**uestiones y horizontes:** de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio: letramento e pensamento crítico. In: JORDÃO, C. M.et al. (orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, pp. 7-10.

SANCHES, G. J. **O programa Paraná fala inglês: uma autoetnografia sobre concepção de língua e uso de material didático em sala de aula**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Mestrado em Letras: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 21- 46.

SOUSA SANTOS, B. de. **Toward a New Common Sense:** Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition. New York: Routledge, 1995.

SOUSA SANTOS, B. (org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA SANTOS, B. **The end of the cognitive empire -** the coming age of epistemologies from the South. Durham: Duke University Press, 2018

SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

TAKAKI, N. H. Letramentos da globalização: revendo criatividade, criticidade e ética na educação em línguas/linguagens. In: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil:** rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 167-192.

WALSH, C. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. **Revista Académica Polis – Universidad Bolivariana**, v. 1, n. 4, pp. 1-22, 2003.

Recebido em 28/04/2020 Aceito em 28/07/2020