

Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras¹

Rosane Rocha Pessoa

Pedro Augusto de Lima Bastos

Resumo: No segundo semestre de 2014, a primeira autora deste artigo trabalhou os temas *raça/racismo* e *língua/linguagem* na disciplina de Prática Oral 2 de Inglês de um curso de graduação em Letras-Inglês. Neste artigo, buscamos discutir os sentidos sobre língua/linguagem – para além da língua como sistema e meio de comunicação –, que treze alunas/os construíram ao longo do semestre. Para fazer essa discussão, colocamos as vozes que constituem o material empírico deste estudo em diálogo com as vozes de autoras/es que teorizam sobre língua/linguagem em uma perspectiva crítica. O material empírico problematizado neste artigo são relatos orais sobre língua/linguagem feitos pelas/os participantes, com duração de três a cinco minutos, gravados em áudio. Pelo fato de se tratar de uma atividade situada em seu ambiente natural e de buscarmos interpretá-la em termos dos significados que as/os participantes construíram, este é um estudo interpretativista. A discussão indica que, nos relatos, elas/es escolheram temas que desafiam uma concepção tradicional de língua abstrata, homogênea e pura, que está refletida nas gramáticas e nos dicionários. Além disso, sugere que houve um movimento no sentido de perceberem que as questões linguísticas estão intimamente relacionadas a questões de poder e que afetam intimamente a construção das nossas subjetividades e do mundo social.

Palavras-chave: língua/linguagem; ensino de inglês; ensino crítico.

-
- 1 Parte do material empírico usado neste artigo foi utilizado também no texto *Língua com espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica* de Rosane Rocha Pessoa e Marco Túlio de Urzêda Freitas, publicado em 2016, e no texto “*Speaking properly*”: *language conceptions problematized in English lessons of an undergraduate teacher education course in Brazil* de Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre e Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, ainda em fase de revisão.

Abstract: In the second half of 2014, the first author of this article worked with the issues race/racism and language in the discipline of English Oral Practice 2 of an English Teacher Education course (Letras-Inglês) at a university. In this article, we sought to discuss the conceptions about language – beyond language as a system and as a means of communication –, which thirteen students built throughout the semester. In order to make this discussion, we bring the voices that constitute the empirical material of this study to dialogue with the voices of authors that theorize about language in a critical perspective. The empirical material problematized in this article is the participants' oral reports on language, which lasted from three to five minutes and were audio recorded. Because it is an activity situated in its natural environment and because we interpret it in terms of the meanings that the participants constructed, this is an interpretative study. The discussion indicates that, in the reports, they chose themes that challenge the traditional conception of language as abstract, homogeneous, and pure, which is reflected on grammars and dictionaries. Besides, it suggests that there was a movement towards the realization that linguistic issues are closely related to questions of power and that they intimately affect the construction of our subjectivities and the social world.

Keywords: *language; English teaching; critical teaching.*

7.1 “Mas e a língua?”

Temos² tentado desenvolver uma educação linguística pautada por perspectivas críticas há doze anos e não raro a pergunta que nos colocam é: “mas e a língua?” Essa pergunta é feita quando o nosso trabalho em sala de aula de língua inglesa envolve a discussão de questões sociais e o uso do português se faz muito presente. Ou seja, o que se questiona é: “mas e o uso da língua inglesa?” Aqui, podemos argumentar, com base em estudos multilíngues recentes, que fronteiras e distinções linguísticas são resultado de determinadas ideologias linguísticas e que o importante é discutir como as pessoas usam os recursos multilíngues que elas têm disponíveis (OTSUJI; PENNYCOOK, 2010). O contexto de estudo de Otsuji e Pennycook (2010) não é a sala de aula, mas sim um local de trabalho; de todo modo, ela e ele enfatizam que o foco do estudo se volta antes para as línguas que emergem dos contextos de interação do que para os sistemas linguísticos, reflexão que consideramos muito relevante para o campo da educação linguística.

2 Referimo-nos às/aos participantes do grupo de pesquisa “Formação de professoras/es de línguas”, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq e no grupo de estudos Transição, coordenado por Rosane Rocha Pessoa, autora deste artigo, e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre.

No entanto, qual o sentido da pergunta “mas e a língua?” quando se trata de um contexto de ensino em que os repertórios em inglês para discutir temas sociais predominam? A nosso ver, nenhum, pois tal pergunta diz respeito ao estudo de estruturas linguísticas (aliás, como diz Bagno (2003, p. 29-30), “a velha confusão entre língua e gramática normativa”), e na nossa concepção, “língua não é uma coisa que leva uma vida por si própria, externamente aos seres humanos e acima deles; ela tem existência verdadeira só no indivíduo, e todas as mudanças na vida de uma língua só podem acontecer a partir do falante individual” (YNGVE, 1996 apud MAKONI; MASHIRI, 2007, p. 62). Assim, achamos pertinente trazer a ideia de Makoni e Mashiri (2007, p. 62) sobre planejamento linguístico na África para a sala de aula de línguas: precisamos “criar situações comunicativas que desenvolvam as habilidades das pessoas para realizar atividades que melhorem as suas vidas”, já que, conforme Yngve (1996 apud MAKONI; MASHIRI, 2007, p. 63-64), “a forma como vemos o mundo depende do modo como falamos desse mundo”.

Falar desse mundo vai muito além de conhecer estruturas de uma língua, mas fato é que a gramática normativa ainda é a estrela das salas de aulas de línguas estrangeiras em nosso país. Isso acontece mesmo no nosso trabalho, que se fundamenta em perspectivas críticas, especialmente quando temos de nos submeter a um determinado currículo. Por exemplo, falamos sobre identidades porque temos de ensinar o verbo *to be*; trazemos imagens de médicos negros, pilotos de avião e professores (sexo masculino) de jardim de infância porque temos de ensinar *professions*; trazemos diferentes tipos de família porque temos de ensinar *the possessive case*; usamos imagens de negros, brancos, amarelos, mulatos e indígenas para ensinar *comparatives and superlatives*.

No segundo semestre de 2014, a primeira autora deste artigo (doravante professora da turma) teve a oportunidade de desenvolver um programa de ensino que surgiu de uma turma de treze alunas/os de Prática Oral 2 de Inglês, disciplina essa que é dada no segundo semestre³ do curso de graduação em Letras-Inglês, da Universidade Federal de Goiás. Nos primeiros três meses, o tema *raça/racismo* foi trabalhado. Uma das atividades realizadas foi a discussão de citações, tais como essa frase da empregada doméstica Aibileen Clark: “Miss Leefolt got so much hairspray on her head, she *gonna* blow us all up if she *light* a cigarette”, retirada do filme *The help*, dirigido por Tate Taylor (2011). As/Os alunas/os ficaram tão curiosas/os com as transgressões do inglês vernacular afro-estadunidense que *língua/linguagem* tornou-se o tema do mês seguinte e o objeto deste estudo, no qual buscamos discutir os sentidos sobre língua/linguagem que elas/es construíram ao

3 Esse trabalho normalmente é realizado nas disciplinas de língua inglesa a partir da metade do curso de quatro anos, com foco em textos da área de Linguística Aplicada.

longo do curso. Assim, a pergunta que pretendemos responder neste artigo é: que sentidos sobre língua/linguagem, para além da língua como sistema e meio de comunicação, as/os alunas/os construíram em uma disciplina de Prática Oral 2 de Inglês de um curso de Letras? Para discuti-la, propomos um diálogo entre as vozes que constituem o material empírico deste estudo e as vozes de autoras/es que discutem língua/linguagem.

O foco no conteúdo não é uma nova prática pedagógica no ensino de línguas. A Pedagogia Baseada em Conteúdo (*Content-Based Instruction*) já era tida como uma abordagem consolidada na década de 1990 e que compreendia vários métodos, tais como língua para fins específicos e abordagens baseada em temas. Segundo Stryker e Leaver (1997, p. 5), a Pedagogia Baseada em Conteúdo envolve “a integração total da aprendizagem de línguas e da aprendizagem de conteúdos”. Difere-se dos métodos tradicionais de ensino de línguas estrangeiras, na medida em que a proficiência linguística é alcançada ao deslocar o foco da instrução da aprendizagem da língua em si para a aprendizagem da língua através do estudo de um conteúdo. Ainda segundo Stryker e Leaver (1997), um currículo de Pedagogia Baseada em Conteúdo tem como características fundamentais: 1) foco em um tema; 2) uso de língua e textos autênticos; e 3) atendimento às necessidades de grupos específicos de estudantes.

O trabalho que vimos realizando no grupo se aproxima, até certo ponto, da Pedagogia Baseada em Conteúdo e, mais especificamente, das abordagens baseada em temas, já que, nestas, o estudo sistemático da gramática dá lugar a leituras e atividades sobre temas como *comida*, *música*, *namoro* e *família* (STRYKER; LEAVER, 1997). O autor e a autora enfatizam que os temas não são simples complementos para um curso baseado na gramática; a gramática, nesses cursos, não só é definida pelos temas, como também dependente deles. No entanto, consideramos que o nosso trabalho se difere dessas abordagens pelo viés político que buscamos adotar: objetivamos não apenas relacionar sala de aula, textos e discursos a questões sociais, culturais e políticas mais amplas (PENNYCOOK, 2001), mas também entender quem somos nesse mundo social caracterizado por relações de poder difusas. Assim, buscamos um engajamento com as diferenças e, para isso, devemos aprender a lidar com o complexo, com o dissenso. Como afirma Menezes de Souza (2011), se não nos educarmos para a diferença e não nos prepararmos para o conflito, pensaremos que o diferente precisa ser eliminado. Enfim, nosso trabalho, ainda que não atinja o grau de politização que buscamos, não se resume simplesmente a focalizar conteúdos em detrimento da gramática normativa, como pretendemos demonstrar neste artigo, que está dividido em três seções: contextualização do estudo, discussão sobre sentidos de língua/linguagem construídos pelas/os participantes e reflexões que não são finais, posto que este

trabalho é apenas mais uma contribuição para a construção de um corpo de teorizações sobre perspectivas críticas na educação linguística.

7.2 O estudo

O contexto de pesquisa foi, como já dito, uma disciplina do curso de graduação em Letras-Inglês, da Universidade Federal de Goiás. A disciplina se intitula *Prática Oral 2 de Inglês* (64h) e é ministrada no segundo semestre do curso, cuja duração é de quatro anos. Dois temas principais foram discutidos durante o curso, que se iniciou em agosto e terminou em dezembro de 2014: *raça/racismo* e *língua/linguagem*. Os principais textos utilizados no curso foram: 1) *Questions of identity*, um texto de duas páginas que define *identidade*; 2) a biografia de Chimamanda Adichie, como preparação para o vídeo *The danger of the single story*; 3) a biografia de Carolina Maria de Jesus, como preparação para a leitura de alguns trechos de seu diário, traduzido para o inglês como *Child of the dark*; 4) *I, too*, um poema de Langston Hughes; 5) o vídeo *Revisiting an experiment on race*; 6) o filme *The help* de Tate Taylor; 7) o texto *Language*, retirado do livro *Teaching to transgress* de bell hooks⁴; 8) o vídeo *An incredible conversation with Paulo Freire*; 9) o vídeo *Three ways to speak English*, de Jamila Lyiscott; 10) um texto da internet intitulado *História da língua portuguesa no Brasil*.

Participaram do estudo nove alunas e quatro alunos, das/os quais cinco tinham idade entre 17 ou 18 anos, seis, entre 20 e 27, e um participante e uma participante tinham mais de 30 anos. Declararam-se de cor parda oito participantes e de cor branca cinco. Nove alunas/os eram estudantes; duas davam aula particular de inglês, e uma dessas duas era também promotora de eventos; as outras duas eram vendedora e funcionária administrativa em uma emissora de TV. Os nomes usados neste artigo são fictícios e foram escolhidos pelas/os participantes.

As aulas foram marcadas por atividades de discussão dos textos e dos vídeos, e repertórios em inglês foram usados na maioria das interações. Quando não conseguiam se expressar em inglês, as/os alunas/os utilizaram repertórios em português, e vemos isso como uma estratégia pragmática, isto é, como parte da fluidez e do hibridismo que caracterizam todas as formas de comunicação. A professora da turma tentou se concentrar em estratégias de negociação, tais como mudança de código, estratégias interpessoais e recursos comportamentais (CANAGARAJAH, 2007) ao discutir os dois temas durante o curso. Os aspectos linguísticos mais abordados, *simple past* e *pronunciation*, surgiram, na maioria das vezes, de dúvidas das/os alunas/os e aconteceram em momentos específicos da aula.

4 O nome da autora está com letra minúscula, porque assim ela optou por grafá-lo.

O principal interesse da professora não era ensinar língua como sistema ou metalinguagem, mas sim focalizar “os múltiplos investimentos que as pessoas trazem para seus atos, seus desejos e seus enunciados em ‘inglês’” (PENNYCOOK, 2007, p. 110-111, ênfase no original). Assim, as falas em inglês que trazemos neste estudo podem ser consideradas agramaticais segundo uma norma padrão da língua inglesa; todavia, refletem um repertório em construção sobre o tema *língua/linguagem* por parte de alunas/os que estavam iniciando o curso de Letras -Inglês. Ressaltamos também que não transcrevemos os enunciados textualmente: repetições, frases incompletas, expressões introdutórias e marcadores de discurso foram, em alguns casos, eliminados, mas o conteúdo não foi modificado.

Trata-se de uma pesquisa interpretativista, já que estudamos uma atividade situada em seu ambiente natural e buscamos interpretá-la em termos dos significados que as/os participantes constroem (DENZIN; LINCOLN, 2008). Como já dito, problematizaremos os sentidos de língua/linguagem expressos em relatos orais de três a cinco minutos, gravados em áudio. Esses relatos deveriam se pautar por um tema relacionado aos discutidos em sala de aula. Foram feitos no final do semestre e avaliados como prova oral. Valemo-nos aqui desse material empírico, pois consideramos que a escolha dos temas resultou de problematizações e de construções teóricas sobre *raça/racismo* e *língua/linguagem*, feitas ao longo de todo o segundo semestre de 2014.

7.3 Sentidos de língua

Nos três principais textos discutidos no curso, focaliza-se a conexão entre língua/ linguagem e poder. No ensaio crítico *Language, hooks* (1994) relaciona língua e dominação e afirma que, ao mesmo tempo em que a língua oprime, ela é o “lugar onde fazemos de nós mesmos sujeitos” (p. 168). Ela acrescenta que sabe que não é a língua que nos fere, “mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para torná-la um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar” (p. 168). Além disso, ela defende o uso da fala vernácula negra sulista em vários contextos, mas ressalta a dificuldade de usá-la na escrita: ela afirma ter tentado incorporá-la em seus ensaios críticos, mas esses textos lhe eram devolvidos em inglês padrão. No entanto, em suas aulas na universidade, ela encoraja suas/seus alunas/os a usar o vernáculo negro para que não sintam que a educação superior vai afastá-las/os da língua e da cultura que mais conhecem. Segundo ela, essas aulas são “cruciais numa sociedade multicultural que persiste na supremacia branca, que usa o inglês padrão como uma arma para silenciar e censurar” (p. 172).

No vídeo *An incredible conversation with Paulo Freire*, Freire (1996) questiona: “quem decide que sotaque ou modo de pensar é o dominante?” e afirma:

“se há um sotaque ou modo de pensar dominante é porque há um que não é”. Com isso, ele salienta que é impossível pensar em língua sem pensar em ideologia e poder, defendendo a importância de mostrar às/aos alunas/os que todas as variedades linguísticas são legítimas e que todas/os devem aprender a língua dominante (norma padrão) para que possam articular suas falas na luta contra a injustiça.

Nessa mesma perspectiva, Lyiscott (2014), no vídeo *Three ways to speak English*, problematiza o quão articulada ela é, não por falar bem o inglês estadunidense padrão, mas por falar três línguas que ela considera igualmente importantes: uma com as/os amigas/os (*Ebonics*), outra em casa (*broken English*) e outra em sala de aula (*standard North American English*). Como Freire (1996), ela questiona: “quem controla a articulação?” e, como hooks (1994), ela ressalta que fala “uma versão híbrida da língua inglesa porque a sua língua [referindo-se à língua africana de suas/seus ascendentes] lhes foi roubada junto com a sua história”.

Tomando a realidade linguística do Brasil como parâmetro, Luchesi (2002) distingue *norma padrão* de *norma culta*, definindo a primeira como as formas linguísticas prescritas pelas gramáticas normativas, e a segunda como as formas linguísticas efetivamente utilizadas por uma elite escolarizada. Assim, a norma culta é mais uma variedade da língua e, como tal, é bastante heterogênea, não cumpre os ideais linguísticos de correção gramatical e sofre influências das normas populares. Nessa mesma linha de pensamento, Scherre (2005, p. 140) afirma que a gramática normativa, “por mais revisada, atualizada e ampliada que seja, não representa e nem tem condições de representar a complexa rede linguística de uma comunidade de fala”. Essa autora ressalta que mais importante do que reformular gramáticas é combater o preconceito linguístico e que podemos ensinar e atualizar a gramática normativa sem menosprezar a língua materna, nas suas diversas manifestações dialetais, pois o preconceito linguístico no Brasil faz com que milhares de pessoas que injustamente carregam o estigma de “não falar português” sejam silenciadas em contextos onde se pressupõe o uso da norma padrão. De um modo ou de outro, esse posicionamento em favor das variedades desprestigiadas vai ao encontro das ideias de hooks (1994), Freire (1996) e Lyiscott (2014)⁵.

A discussão dos textos de hooks (1994), Freire (1996) e Lyiscott (2014) parece ter sido determinante na escolha dos temas das provas orais, pois dez das/os treze alunas/os focalizaram língua e nove dessas/es dez abordaram a relação entre língua e poder. Não vamos nos ater aqui às provas das três alunas que não focalizaram língua/linguagem, mas ressaltamos que os temas também tratavam de

5 Temos consciência de que o preconceito e a discriminação linguística se manifestam socialmente de um modo nos Estados Unidos e de outro modo no Brasil, mas consideramos que, em qualquer país, variedades linguísticas prestigiadas e desprestigiadas estão em constante embate. Essa é a discussão que o material empírico nos convida a fazer.

desigualdades sociais: Caroline focalizou o tema *racismo*; Celina e Anita focalizam *preconceito*.

A instrução para a prova oral era a de que elas/es deveriam falar por aproximadamente três minutos sobre um assunto novo, mas ligado ao tema das aulas, ou seja, língua/linguagem. Assim, poder-se-ia argumentar que a instrução dada determinou o enfoque das falas, mas inúmeras são as possibilidades de abordagem desse tema de forma apolítica, como o faz Renata. Ela se inspira na fala altamente crítica e transgressiva de Lyscott (2014) para descrever uma situação que vivenciou, mas parece se submeter a normas estritas de adequação quando diz:

[I]n my job, for example, I always have a correct behavior and once we went out for drink some beers and I talk different, of course, and everyone says, “oh, Renata is different out of here, she’s funny” [laughs]. I can’t talk that way in my work, because my boss, of course, and this very funny and interesting.⁶

Consideramos que ela fixa a linguagem formal e informal em determinados espaços, quando nos parece mais adequado pensar em um contínuo entre formalidade e informalidade, que Lyscott (2014) traduz muito bem:

Sou uma oradora trilingue
 Às vezes sou consistente com a minha língua
 Então eu mudo para não me entediar
 Às vezes eu luto contra duas línguas
 Enquanto uso a outra na sala de aula
 E quando sem querer eu as misturo
 Fico maluca como se... estivesse cozinhando no banheiro

Lucas, Marisa, Felipa e Handel se ativeram à opressão linguística e mostraram como a língua pode ser usada como instrumento de controle, de coerção e de restrição, sugerindo que estruturas de dominação linguística e cultural devem ser desafiadas. Lucas defendeu o ensino de língua para além da forma, chamou atenção para o efeito da linguagem sobre as pessoas e destacou a opressão contra as mulheres na marcação de gênero em português:

I’m going to talk a bit about language and oppression. In school we learn just the formal language, the grammar, the rules, and I think that when we become teachers **we should teach to our students that language is not just**

6 Apenas os enunciados das/os participantes do estudo são mantidos em inglês.

it. It's to express what you're feeling, your thoughts, **but without harming the other people**. We don't value the expressions, speeches during our high school classes, just grammar and studies to *vestibular*, and I think that's a bad thing because **I think that's the reason why there are more Pasquales than Jamilas [laughs]**. [...] And I brought some examples of oppression in our language, Portuguese. For example, **when we want to talk about women and men, we use the word in a masculine form, so we are repressing the women**. [...] There are many languages that it happens, this kind of oppression.

Lucas evidencia que, tanto no ensino quanto na língua, sobressaem ideologias das classes dominantes, definidoras de normas e regras de conduta social que funcionam como forma de dominação. A menção a Pasquale Cipro Neto, o Professor Pasquale, que se tornou famoso por estrear na televisão um programa de interpretação de textos e, em especial, de dúvidas de gramática, é uma constatação de como o ensino da norma padrão se converteu em representação coletiva, universal e abstrata. O outro exemplo focalizado por Lucas ecoa afirmações de que “a língua é machista” por causa das “distinções decorrentes do fato de o gênero neutro ter as mesmas marcas morfológicas que o masculino, no caso da língua portuguesa” (ROLOFF et al., 2015, p. 32). Sua fala vai ao encontro de um posicionamento defendido atualmente:

[A] cultura histórica da sociedade patriarcal que coloca o homem como símbolo de poder e dominação teve um significativo reflexo na língua, e suas marcas são notadas até hoje, em exemplos simples como o de um grupo em que existem nove mulheres e um homem e que será genericamente tratado por “eles”. O uso automatizado e generalizado gera um mecanismo de ocultação e discriminação do feminino, mesmo que sem intenção do falante/emissor do discurso. (ROLOFF et al, 2015, p. 32, ênfase no original)

Também ressaltando relações de força entre grupos sociais heterogêneos e em conflito, Marisa desenvolve dois temas em sua fala rápida e ininterrupta. O primeiro diz respeito a estudos que discutem sobre contextos em que mulheres falam mais do que homens:

[P]robably everybody already seen the [incompreensível] research results that show that women say 20 thousand words a day, while men say just 7 [thousand] words a day, and probably everybody saw it, but [...] **in social situations of work, men tend to talk more than women** because they want

to build a relationship between their boss or this kind of stuff, and it's a kind of prejudice that women carry with them that they cannot talk a lot or probably because they are not as rational as the men, they cannot be in standards like be a president or this kind of stuff, and, for example, another research showed for us that **in university discussions men talk a lot more than women**, in normally discussions for example men tend to talk about 30 minutes while women just talk for three to four minutes, and **the interruptions are very often in men's discourses and they tend to not accept the interruptions of women.**

Apesar de não conhecermos a fonte da pesquisa de Marisa, o estudo em que ela se baseia contesta relações essencialistas entre linguagem e gênero social, pois refuta a crença de que as mulheres “falam demais” e fundamenta-se em pesquisas que discutem a fala-em-interação de grupos mistos (mulheres e homens), “na perspectiva de que gênero não é algo com que se nasce, nem algo que se possui, mas algo que se faz, ou, conforme Butler (1990), algo que se desempenha por meio da linguagem” (OSTERMAN; FONTANTA, 2010, p. 11).

Outro tema abordado por Marisa é a preocupação de mães (de classes sociais altas e baixas) e governantas, nos Estados Unidos, em ensinar às crianças o inglês estadunidense padrão:

[I]n the United States they made a research that shows that women that were still at home working as a housekeeper, for example, or even mothers, when they are raising their children, they tend to prefer an standard language to talk to their children because they think that the children need to have an standard English to grew up and have a better job or a better education.

Continuando a sua fala, ela focaliza o poder atuando nas relações de gênero, apontando que os pais (sexo masculino) não se preocupam com a linguagem que as crianças desenvolvem: “they do not need to do it because they will not raise the children”. Ela conclui dizendo que “language is a really powerful weapon” que pode construir culturas e perpetuar “bad things” dessas culturas, cabendo a nós mudá-las pela língua e pela problematização da língua padrão.

Felipa escolheu falar sobre discriminação⁷ linguística nos Estados Unidos, mas seu exemplo evidencia não apenas que o inglês afro-estadunidense é visto

7 Fazemos aqui a distinção entre *discriminação* e *preconceito*, sendo este termo entendido como atitudes negativas em relação a um indivíduo ou grupo com base em generalizações deformadas ou incompletas, e aquele visto como a atitude de tratar outra pessoa com inferioridade, com base em um sentimento de superioridade.

como uma manifestação linguística deficiente, mas também, e o que é pior, que as pessoas que fazem uso dele são desconsideradas, como se fossem menos inteligentes, incapazes de realizar tarefas educacionais e de se desenvolver cognitivamente:

So, I chose to talk about the African American English, and the first thing that I saw on internet was an experience of linguistic discrimination that two kids suffered, and in the video they were already grow up, and they was telling what they feel, felt when they was in elementary school and the teacher don't accept, didn't accept them when they are speaking because **they had African American English**, so the teachers said that **they was unteachable and they couldn't do school working because of their, they own way of speak**, and, aah, the things that those boys said was that they want to be: treat equally, even being, even having different way of speaking, they want to be treat the same as the another ones, and the video talks about not just because the colour of skin because they went, they was in the South and went to the North and they started to study in a school called Martin Luther King School, so the colour of skin was not the problem, the problem was the linguistic discrimination.

Em seguida, Felipa ressalta a contradição de um evento como esse acontecer justamente na escola, onde se supõe que as crianças devam aprender a ser “more successful in life”. Ela também aponta que, no vídeo, afirma-se que “standard English is a dialect” e, por isso, Felipa considera que esse inglês padrão deve ser ensinado nas escolas, mas sem a desvalorização das outras variedades, perspectiva que reforça as ideias de Freire (1996) e Lyiscott (2014). Outra contradição que destacamos, no relato, é o fato de tal evento ter ocorrido em uma escola chamada Martin Luther King, denunciando como os mecanismos perversos do preconceito e da discriminação linguística estão presentes até em contextos em que se espera uma abertura maior às diferenças. Também curioso é o fato de ela focalizar discriminação linguística e, ao mesmo tempo, realizar autocorreção, em alguns casos de acordo com o suposto inglês padrão: “what they **feel, felt**” e “the teacher **don't accept, didn't accept** them”.

Handel começa a sua fala com a frase: “Good morning. I'll tell about language as power”, e retoma a situação linguística dos escravos africanos ao chegar nos Estados Unidos, discutida por hooks⁸ (1994), com o objetivo de contrastá-la com a situação linguística dos portugueses quando conquistaram o Brasil:

8 A autora nos convida a imaginar a situação dos africanos que, contra a sua vontade, chegaram aos Estados Unidos e tiveram que aprender a língua do opressor, pois vinham de culturas diferentes e não tinham um língua comum para se comunicar. Assim, tiveram que tomar essa língua como um espaço de resistência.

[T]hey [os portugueses] needed to reinvent a own way to take the Indian's work, to put the Indians to work for them, so the best way that the Portuguese discovers took that time is to invent a new language, not reinvent Portuguese language, so they took what is common in the Indians, that is the Guarani that time, and the Portuguese people, Jesuits here, modified that Tupi to became next to Portuguese, so this is a oppression way to become the Indians as slavers for them, so this point was a problem to take a oppressor way to slaver someone and bell hooks talks about that in the text, but in a different way.

Em sua fala, é bastante evidente a intenção de ressaltar a opressão representada pela ação dos portugueses de usar a língua tupi para escravizar os índios brasileiros. Também desconhecemos a fonte que Handel usou para fazer sua fala, mas o que normalmente se descreve sobre esse momento histórico é que os jesuítas aprendiam as chamadas *línguas gerais* (a língua geral amazônica e a língua geral paulista), de base tupi, para converter os índios ao cristianismo (FARACO, 2016), ou seja, estabelecida estava aí também uma relação de opressão.

Vemos assim que Lucas, Felipa, Marisa e Handel escolheram temas que se opõem a hegemonias referentes a língua/linguagem, pois colocam em xeque o ensino da norma padrão, o uso do masculino genérico no português, a discriminação linguística na escola, a crença em voga de que mulheres falam demais e a apropriação da língua do colonizado para fins de opressão.

Diferentemente das/os quatro estudantes já mencionadas/os (Lucas, Felipa, Marisa e Handel), Daniela, Tiago, Cecília, Pedro Henrique e Lavínia fazem relatos pessoais. Daniela fala de sua compreensão de língua antes e depois de começar a estudar na universidade, demonstrando-se muito entusiasmada com sua aprendizagem:

[W]hen I was in high school, I hardly ever thought about language, I just thought about grammar and at university I started to see with other eyes language, I started to think how it affect us, [...]. I start to think about language as power, as oppression [...]. I think it's too strong, here in Brazil [...] we think that we have to correct all the people all the time, we have to speak only in standard Portuguese here and I think bell hooks, the text I liked very much and she showed to me that I can speak informal Portuguese and I'm not ignorant because of it. [...]. During this year, I learnt a lot of things about language, [...] it's the way we can show to people how we think, how we act and I think it's good to us have persons like Jamila, like bell hooks, like Chimamanda, who has no fear to show these differences, who show to us that nobody is equal, so why language has to be equal to everybody?

Essa fala mostra como ela desconstrói a concepção de língua como um sistema rígido de formas compartilhado por uma comunidade, e a reconstrói, passando a perceber as relações de poder que caracterizam a linguagem e apontando para uma discussão crucial sobre a aceitação das diferenças linguísticas. Poderíamos dizer que o questionamento de Daniela se aproxima da definição de Blommaert e Backus (2012, p. 8) sobre repertórios linguísticos como “individuais, complexos de recursos organizados biograficamente, e [...] [que] seguem os ritmos de seres humanos reais”, isto é, uma visão de linguagem orientada para o sujeito e não para uma comunidade, sinalizando as diferenças linguísticas adquiridas de acordo com a trajetória de vida de cada ser humano. Além disso, sua fala parece também ressoar o trecho, ainda que um tanto romantizado, de Faraco (2008, p. 3):

Quando queremos ampliar o nosso conhecimento da língua portuguesa e da realidade linguística do nosso conhecimento da língua portuguesa e da realidade linguística do nosso país, precisamos, antes de qualquer coisa, aprender a nos maravilhar com a diversidade que aqui existe. Precisamos aprender a nos reconhecer como um país multilíngüe; precisamos abrir nossos ouvidos e olhos, sem restrições e sem pré-julgamentos, para todas as variedades do nosso português; precisamos deixar que as inúmeras maneiras de falar a língua ressoem tranquilamente em nós e encantem o nosso coração.

Faraco (2008) chama a atenção para a dificuldade dessa tarefa, já que tradicionalmente temos sido intolerantes com muitas das variedades brasileiras do português e transformado em fator de discriminação social o modo como parte da população fala a língua. Do mesmo modo, temos sido intolerantes com a diversidade racial em nosso país, e o relato de Thiago, do qual ele é protagonista, conjuga preconceito pela cor da pele e pela língua. No início de sua fala, ele disse que um colega de sala, em uma discussão feita naquele semestre, lhe perguntou se ele era racista. Ele respondeu que não e adicionou: “I had this conviction about myself until something very funny happened”. Em seguida, continuou:

I did not realize that I was a racist person. Even though I was raised among black people, my grandmother is black, I have a lot of cousins that are black. [...] sometimes I fix computers for people, and since in the morning I'm here, most of the time the people leave the computers in my house and I fix them and they just pick it up later and this guy, he left his computer and I fixed for him, and two weeks later, it was in October, he called me to ask me to install a printer for him and in my head, because he was so polite, he was speaking standard Portuguese, and in my mind he

was white [laughs], and I was so shocked when I arrived at his home and I saw that he was a black man. I felt so bad about this because “oh, my god, I’m totally racist! This is horrible!” But in other hand, it was an awesome experience because it made me realize that this prejudice was inside of me and for a few seconds I felt like those kids in that experiment on race⁹ [laughs], like “which doll is the polite doll? Which doll speaks standard Portuguese? [laughs] Which doll has money to pay me for the service?” [...] now I’m aware of that, and this was a great opportunity because the university made me realize that I had prejudice even though it was hidden and now I think that I changed my mind about these ideas on race.

A fala de Thiago nos remete a Luchesi (2006), segundo quem a caracterização da realidade linguística brasileira deve ser feita a partir dos processos sócio-históricos que determinaram a formação da sociedade brasileira. O autor destaca suas teorizações sobre a concepção polarizada da história sociolinguística do Brasil, ressaltando o fato de que,

desde o início da colonização até a Proclamação da República, enquanto uma reduzida elite concentrada nos incipientes centros urbanos guardava uma profunda fidelidade aos modelos de uso da língua provenientes de Portugal, nas imensidões do interior do Brasil grandes contingentes de índios aculturados e negros africanos adquiriam a língua portuguesa em condições as mais precárias; e essa língua segunda defectiva se ia convertendo em modelo para a nativização do português entre os descendentes mestiços e endógamos desses segmentos, desencadeando profundas alterações na gramática da língua portuguesa assim adquirida, socializada e nativizada. Constitui-se, assim, o processo histórico de formação das duas grandes normas do português brasileiro: a *norma culta*, derivada do uso lingüístico de uma elite escolarizada, e a *norma popular*, que emerge do uso da grande maioria da população do país, desprovida de educação formal e dos demais direitos da cidadania, com os previsíveis reflexos na língua da pluralidade étnica que está na base da sociedade brasileira. (LUCHESE, 2006, p. 87-88, ênfases no original)

9 Thiago se refere ao experimento, realizado na década de 1940, em que crianças afro-estadunidenses tinham de escolher, entre duas bonecas semelhantes, uma branca e outra negra, a que mais gostavam e a que mais se parecia com elas: 63% disseram que preferiam brincar com a branca, e 44% disseram que se identificavam mais com a branca.

Apesar de hoje o número de brasileiras/os escolarizadas/os ter crescido bastante, ainda existe um abismo que separa a maioria da população brasileira de nível mais alto de escolaridade, o que contribui bastante para essa polarização linguística do português falado no Brasil (COSTA, 2010). Nesse contexto, compreende-se a expectativa de Thiago de que seu cliente, que falava “português padrão”, fosse branco. No entanto, sua fala aponta para o perigo do que Baugh (2003) chama de *linguistic profiling* (perfilção linguística), que é a identificação de características sociais (no caso dos estudos de Baugh (2003), raciais e étnicas) de um indivíduo com base em pistas auditivas (dialetais e de sotaque). O autor afirma ter se dado conta dessa prática quando teve de se mudar com a família para Palo Alto, na Califórnia, para trabalhar como professor visitante no *Stanford Center for Advanced Study in Behavioral Sciences*. Como ele soava um pessoa branca (*sounded white*), pois usava a sua “voz profissional” para falar com vendedoras/es de imóveis, ele conseguia agendar visitas, mas, por quatro vezes, foi-lhe negada a venda de um imóvel ao chegar ao local do encontro, ou seja, na interação face-a-face. Sua suspeita é a de que ele conseguia escapar da perfilção linguística, mas não se esquivava da perfilção racial visual (*visual racial profiling*). A perfilção linguística e visual acontece de modo similar no exemplo de Thiago, pois ele cria um perfil identitário de seu cliente a partir de determinados usos linguísticos e sofre uma quebra de expectativa ao ver que a fala padrão, característica de um grupo socialmente dominante, havia sido proferida por um corpo negro.

No exemplo de Thiago, também nos chama a atenção o fato de ele próprio ter se declarado pardo no questionário de perfil do estudo, afirmar que sua avó é negra, ter a pele escura, ser bastante formal e educado e usar bem uma variedade da norma padrão, pois se poderia dizer que se trata de uma perfilção linguística preconceituosa quase contra ele mesmo. De sua fala, só não podemos concordar com o uso dos adjetivos “funny” e “awesome” para descrever a experiência, pois, mesmo que lhe tenha sido útil para tomar consciência do próprio preconceito linguístico e de um novo sentido de língua/linguagem, ela evidencia como estamos ainda muito distantes de nos livrar das teias linguísticas da colonialidade. Além disso, mesmo que nenhum prejuízo tenha advindo desse evento, o estudo de Baugh (2003) evidencia que a perfilção linguística pode ser discriminatória, ou seja, causar danos reais para quem a sofre.

Na mesma linha de Thiago, Cecília, Pedro Henrique e Lavínia abordam a construção de suas próprias subjetividades por meio da linguagem¹⁰. Começamos por Cecília, pois um de seus temas diz respeito ao uso da norma padrão, tratada por Lucas, Marisa, Felipa e Daniela, mas Cecília remete-se à imposição do pai

10 Em Pessoa e Urzêda-Freitas (2016), encontra-se uma discussão mais aprofundada sobre língua como espaço de poder, com foco em Cecília, Pedro Henrique e Lavínia.

para que ela utilizasse a norma padrão. A atitude do pai de Cecília alinha-se aos exemplos dados por Marisa de mães e governantas que se preocupam com a língua adquirida pelas crianças. No entanto, Cecília destaca a opressão que viveu como resultado dessa imposição:

My dad is very attached to grammar, he's very strict, and since I was a child, **he always been correcting me about some grammar mistakes and I was afraid to talk to my dad [...]**, it was very hard to me because **I felt that we couldn't get close and even today he still lives with me and I am afraid of talking to him** because I felt that he can repress what I'm saying and he thinks that because of the fact that I do *Letras* [...] [and] I have to have exemplar Portuguese.

Com efeito, na escola ou em casa, a imposição dessa suposta norma padrão pode ter consequências muito nefastas, mas, ao verbalizar a atitude do pai, Cecília demonstra uma compreensão não apenas do efeito dessa imposição na sua relação com ele, mas também do preconceito linguístico que subjaz à sua atitude. Assim, consideramos que a escolha do tema de sua fala se deve às reflexões sobre língua/linguagem que ela vinha fazendo desde que entrou no curso de Letras, pautadas pela valorização das muitas variedades, faladas e escritas, do português brasileiro e pela necessidade de ampliarmos as nossas competências linguísticas para nos tornarmos participantes efetivas/os das nossas práticas socioculturais (FARACO, 2008).

O outro evento relatado por Cecília é semelhante aos de Pedro Henrique e Lavínia. Ela destaca que seus colegas de escola eram “mean” com ela e “used to call her names” porque ela estava “a little bit overweight and looked like a little boy”. Já Pedro Henrique, que começou a ganhar peso quando tinha sete anos, se lembra: “people started to say really bad things to me, they sang music to me, saying that I was fat, and it affect me so much”. Ele acrescenta que depois se tornou vegetariano e conclui: “I stopped eating properly [...] I had anorexia”. Lavínia havia preparado outro tópico, mas, inspirada por Cecília e Pedro Henrique, descreveu uma experiência que teve com uma professora. Apontou que a afirmação de hooks (1994, p. 167), “words impose themselves, take a root in our memory against our will”, a fez pensar na linguagem como emoção e recordou que, quando viveu em Portugal, uma professora lhe disse que ela não era boa na escrita: “you don't need to learnt to write because you will not need to learn it”.

Esses quatro últimos relatos evidenciam o que já foi aqui mencionado: como pessoas investidas de poder usam a língua/linguagem para torná-la um território que limita e define, ou seja, como elas a transformam numa arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar (HOOKS, 1994). Partindo de uma visão perfor-

mativa da linguagem, podemos perceber nos trechos de Cecília, Pedro Henrique e Lavínia como a linguagem performa/faz/produz corpos (PINTO, 2007). Essa proposição é sustentada pelo medo de Cecília ao falar com o pai, pela mudança no corpo de Pedro Henrique e pelo sentimento de opressão de Lavínia em relação à escrita. No entanto, as experiências também demonstram que falar sobre essas marcas em nossos corpos é uma forma de confrontá-las (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2016).

De modo geral, os relatos, sejam eles mais objetivos ou subjetivos, sugerem que, ao refletir sobre a diversidade e as desigualdades que nos constituem e constituem a língua/linguagem e o mundo, elas/es expandiram suas possibilidades de agir sobre a vida social, não só como pessoas, mas também como professoras/es de línguas.

7.4 Reflexões sem fim

Neste estudo, buscamos problematizar sentidos sobre língua/linguagem construídos em uma disciplina de Prática Oral 2 de Inglês de um curso de Letras e consideramos que, nos relatos da última atividade do semestre, elas/es demonstraram uma compreensão para além do tratamento da língua como sistema, ou seja, elas/es escolheram temas que desafiam uma concepção tradicional de língua abstrata, homogênea e pura, que está refletida nas gramáticas e nos dicionários. Mais que isso, consideramos que houve um movimento no sentido de perceberem que as questões linguísticas estão intimamente relacionadas a questões de poder e que afetam intimamente a construção das nossas subjetividades e do mundo social. Como afirma Moita Lopes (2012, p. 10), “somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas”.

Ressaltamos que as/os estudantes relataram várias nuances de opressão linguística expressas tanto em nível objetivo quanto subjetivo. Em nível mais objetivo, temos a ênfase no ensino de gramática normativa em escolas brasileiras e o uso do masculino genérico em algumas línguas (Lucas); a desigualdade de gênero no que diz respeito a quem fala mais em contextos formais e à preocupação de mães (e não de pais) estadunidenses com o ensino da norma culta às/aos filhas/os (Marisa); a discriminação linguística em uma escola no norte dos Estados Unidos (Felipa); e a apropriação da língua tupi pelos jesuítas com objetivos colonizadores (Handel). E em nível mais subjetivo, temos uma reflexão sobre a própria aprendizagem e a necessidade de reconhecimento da diversidade linguística no Brasil (Daniela); a perfilação linguística desvelando o próprio preconceito linguístico e racial (Thiago); a imposição do uso da norma padrão pelo pai e o *bullying* sofrido por ser gorda e parecer um menino (Cecília); o *bullying* por ser gordo, que resultou em anorexia (Pedro Henrique); e a

inesquecível fala da professora portuguesa, sugerindo que, devido à grande dificuldade de escrita (e provavelmente ao uso de um *português corrompido*), não valia a pena se esforçar para aprender a língua, pois certamente o aprendizado da norma linguística de Portugal não é para qualquer um (Lavínia). Todos os temas abordados, o de Renata inclusive (variedades linguísticas), são bastante relevantes e, como vimos, são tratados por linguistas e linguistas aplicadas/os, de várias nacionalidades, preocupadas/os não apenas com as desigualdades linguísticas, mas também com as desigualdades sociais, já que compreendem que “falar de língua é falar de política” (BAGNO, 2003, p. 73), ideia que parece ter fundamentado a escolha dos temas pelas/os participantes.

Assim, concordamos com Moita Lopes (2012), quando argumenta que o fato de a sala de aula de línguas ser pautada pelo exercício da palavra possibilita que tratemos de qualquer tema. Todavia, para que isso aconteça, consideramos fundamental nos despirmos de construtos como *norma padrão* e *nível linguístico das/os estudantes*, pois construtos como esses certamente inibirão o enfrentamento do desafio de abordar textos e vídeos como os trabalhados na Prática Oral 2 de Inglês, no início do curso de Letras, já que se supõe que as/os estudantes não têm língua (leia-se conhecimento da norma padrão) para compreender textos autênticos e discutir temas sociais relevantes. Vimos, porém, que elas/es têm língua e que, com os repertórios linguísticos de que dispõem, somados aos que são construídos por meio da negociação em sala de aula, podem perfeitamente construir conhecimento sobre temas complexos como *raça/racismo* e *língua/linguagem*. Afinal, o que importa é falar desse mundo para vê-lo de forma diferente (YNGVE, 2007 apud MAKONI; MASHIRI, 2007).

Consideramos que as concepções de língua como sistema e comunicação no mínimo dificultam a nossa compreensão das questões linguísticas como questões de poder. Assim, temos de buscar formas de reconhecer e enfrentar as diferenças linguísticas e sociais, que muitas vezes estão dentro de nós, já que internalizamos os preconceitos que constituem a sociedade: de classe, de raça/cor, de gênero, de sexualidade, linguístico, de nacionalidade etc., mas podemos evitar que eles se transformem em ações injustas, o que pode ser feito por meio da problematização das diferenças e, mais relevante, das desigualdades. Assim, à pergunta “mas e a língua?”, respondemos que, em sala de aula, ela pode ser usada para impedir ou promover a nossa construção como sujeitos e a nossa participação efetiva no mundo social. Cabe a nós essa escolha.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 21. ed. São Paulo: edições Loyola, 2003.

- BAUGH, John. Linguistic profiling. In: MAKONI, Sinfree et al. (Ed.). *Black linguistics: language, society, and politics in Africa and the Americas*. London: Routledge, 2003. p. 155-168.
- BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. *Tilburg Papers in Culture Studies*, n. 24, p. 1-32, 2012.
- CANAGARAJAH, Suresh. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alistair. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 233-239.
- COSTA, Geisa Borges da. Norma lingüística e realidade sócio-histórica do português popular do Brasil. *Letra Magna*, n. 12, 2010. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigo19_XII.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: _____. (Ed.). *The landscape of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 1-43.
- FARACO, Carlos Alberto. Proposta pedagógica. In: BRASIL. *Português: um nome, muitas línguas*, 2008. p. 3-11. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/apoio/Portugues-um-nome-muitas-linguas.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.
- _____. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 400 p.
- FREIRE, Paulo. *An incredible conversation with Paulo Freire*. Youtube, 1996. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aFWjnkFypFA>>. Acesso em: 28 mar. 2017.
- HOOKS, Bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- LUCCHESI, Dante. Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo, Edições Loyola, 2002. p. 63-90.
- _____. Parâmetros sociolingüísticos do português brasileiro. *Revista da ABRALIN*, v. 5, n. 1 e 2, p. 83-112, dez. 2006.

LYISCOTT, Jamila. *Three ways to speak English*. Youtube, 2014. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/jamila_lyiscott_3_ways_to_speak_english>. Acesso em: 28 mar. 2017.

MAKONI, Sinfree; MASHIRI, Pedzisai. Critical historiography: does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 62-89.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos (Prefácio). In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 9-12.

OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. Linguagem. Gênero. Sexualidade: uma introdução. In: _____. (Org.). *Linguagem. Gênero. Sexualidade: Clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 9-12.

OTSUJI, Emi; PENNYCOOK, Alastair. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, v. 7, n. 3, p. 240-254, ago. 2010.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 206 p.

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

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, p. 133-156, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n1/1984-6398-rbla-20158394.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *DELTA*, v. 23, n. 1, p. 1-26, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n1/a01v23n1.pdf>> . Acesso em: 30 mar. 2017.

- ROLOFF, Aion et al. O uso do “X” como marca de gênero no Facebook®: uma análise sociolinguística. *Revista Versalete*, v. 3, n. 4, p. 26-42, jan./jun. 2015.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle*: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005. 160 p.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. (Org.). *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-299.
- STRYKER, Stephen B.; LEAVER, Betty L. Content-based instruction: from theory to practice. In: _____. (Ed.). *Content-based instruction in foreign language education: models and methods*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1997. p. 2-28.
- THE Help. Direção: Tate Taylor. The United States of America: DreamWorks Pictures, 2011.
- YNGVE, Victor H. *From grammar to science*: new foundations for general linguistics. Philadelphia: John Benjamins, 1996 apud MAKONI, Sinfree; MASHIRI, Pedzisai. Critical historiography: does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 62-89.

