

Racializando reflexões sobre inglês como língua franca: literaturas de autoria negra por uma educação linguística decolonial¹

Racializing reflections on English as a lingua franca: Black-authored literatures for a decolonial linguistic education

Fernanda Mota-Pereira²

Resumo

Neste artigo, escrevo a partir do lugar de docente de estágio supervisionado de inglês, em que busco não ratificar a noção de inglês como língua franca conforme a BNCC (Ministério da Educação, 2018) e elejo uma tônica racial para a discussão sobre ele com o suporte de teorias e de textos literários de autoria negra. Para isso, primo por praxiologias (Pessoa et al., 2021) desviantes de ideologias monoglóssicas (García et al., 2017), atentas aos limites inventados entre as línguas (Makoni, 2003) e voltadas a práticas translíngues em sala de aula (García et al., 2017). Em termos metodológicos, analiso, sob o crivo da pesquisa bibliográfica (Paiva, 2019), configurações teóricas sobre língua franca (Jenkins, 2009; Ministério da Educação, 2018; Rosa et al., 2023), problematizando possíveis hegemonias relacionadas a ela (Hsu, 2015); e reflito, autoetnograficamente (Hughes e Pennington, 2017; Pereira, 2020), sobre planos de aula que elaborei para aulas de Estágio Supervisionado que ministrei, em que a literatura de autoria negra figura como uma alternativa para pensar ensino de línguas a partir de propostas afinadas com uma pedagogia decolonial (Oliveira, 2018; Walsh, 2018; Mota-Pereira, 2022, 2024; Monteiro, 2023) com uma atitude crítica em relação ao(s) inglês(es).

Palavras-chave: raça, língua franca, decolonialidade, educação linguística, literatura.

Abstract

In this article, I write from the perspective of a teaching practicum teacher, seeking not to confirm the notion of English as a lingua franca advocated by the BNCC (Brazil, 2018), and I choose a racial tone for the discussion about it with the support of theories and literary texts by Black authors. To this end, I prioritize praxiologies (Pessoa et al., 2021) that deviate from monoglossic ideologies (García et al., 2017), are conscious of the invented limits between languages (Makoni, 2003), and focus on the proposal of translanguaging practices in the classroom (García et al., 2017). In methodological terms, I analyze, under the scrutiny of bibliographical research (Paiva, 2019), theoretical configurations on lingua franca (Jenkins, 2009; Ministério da Educação, 2018; Rosa et al., 2023), problematizing and enunciating the possible hegemonies related to it (Hsu, 2015). I also reflect, autoethnographically (Hughes & Pennington, 2017; Pereira, 2020), on lesson plans that I prepared for Teaching Practicum classes, in which literature by Black authors appears as an alternative for thinking about language teaching based on proposals aligned with a

¹ Este trabalho resulta de pesquisas que desenvolvo há alguns anos na interface linguística aplicada e literatura e da minha atuação como professora de estágio supervisionado de língua inglesa

² Professora da Área de Inglês do Instituto de Letras da UFBA. Correo: fmperreira@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9425-7485>

decolonial pedagogy (Oliveira, 2018; Walsh, 2018; Mota-Pereira, 2022, 2024; Monteiro, 2023) with a critical attitude towards English(es).

Keywords: race, língua franca, decoloniality, language education, literature.

Considerações iniciais

Neste artigo, me proponho a discutir inglês como língua franca (Jenkins, 2009; Ministério da Educação, 2018; Rosa et al., 2023) a partir de experiências como professora de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa em uma universidade federal e da pesquisa sobre concepções de língua mediante configurações teóricas do Sul Global (Pennycook e Makoni, 2020), tendo literaturas de autoria negra (Mota-Pereira, 2024) como alternativa decolonial para a educação linguística (Menezes e Tiemi, 2022) de inglês. Privilegio uma percepção racializada negra sobre essa discussão, por ser condizente com o pertencimento racial majoritário da cidade de onde falo, para polinizar uma atitude crítica sobre língua franca, traduzindo-se em uma postura combativa a ideologias nortecêntricas monoglóssicas (García et al., 2017), resultantes da noção de inglês como língua universal de comunicação (Hsu, 2015).

Assim, os insumos para essas reflexões resultam de uma pesquisa bibliográfica (Paiva, 2019) e de experiências de ensino evocadas pela memória de atividades, anotações em diário reflexivo e planos de aula de turmas do componente Estágio Supervisionado de inglês, que contemplam o uso de textos literários, que analiso autoenograficamente (Hughes e Pennington, 2017; Pereira, 2020). Neste artigo, me debruço sobre algumas aulas ao longo dos últimos cinco anos para demonstrar como me valho da literatura para racializar temáticas contempladas nelas ao abordar, especialmente, as discussões sobre língua.

Dividi o artigo em duas partes. A primeira envolve a discussão sobre aspectos ontoepistemológicos sobre inglês como língua franca da perspectiva do ensino e da aprendizagem (Jenkins, 2009; Rosa et al., 2023) em mirada decolonial (Oliveira, 2018; Walsh, 2018; Menezes e Tiemi, 2022; Mota-Pereira 2022), privilegiando a racialização do debate. Na segunda parte, apresento um trançado entre as reflexões ontoepistemológicas e a análise de experiências, bem como planos de aula no componente de estágio supervisionado, enunciando as praxiologias (Pessoa et al., 2021) que orientaram uma educação linguística decolonial (Oliveira, 2018; Walsh, 2018; Mota-Pereira, 2022, 2024; Monteiro, 2023) de inglês, tendo a literatura de autoria negra (Mota-Pereira 2024) como um dos materiais.

Racializando o debate sobre inglês como língua franca na educação básica

Ao observar o cenário de expansão de escolas bilíngues na cidade de Salvador ao lado dos recorrentes discursos sobre a inefetividade do ensino de inglês nas escolas públicas (Procópio e Rezende, 2021; Quevedo-Camargo e Silva, 2017), sou levada a acionar as ponderações de Kumaravadivelu (2003) sobre o ensino de inglês no contexto indiano, que tinha o objetivo de formar profissionais para trabalhos de pouco prestígio social. Esse objetivo pode ser relacionado aos propósitos da educação básica pública conforme a Base Nacional Comum Curricular, doravante, BNCC (Ministério da Educação, 2018). Esse documento, que rege a educação básica no Brasil, enfatiza a preparação para o trabalho, ao mesmo tempo em que não oferece orientações para o ensino efetivo de inglês, por exemplo, que promova repertórios suficientes para que

estudantes de escolas públicas se considerem falantes dessa língua. Em contraste a esse cenário, nas escolas bilíngues, há forte empreendimento discursivo e pedagógico para que estudantes construam uma identidade bilíngue atrelada aos eixos hegemônicos, como denotam as parcerias com países do Norte Global, que as/os projeta em posições de privilégio social, inclusive no âmbito do trabalho.

Ao pensar o referido contraste, não intenciono reforçar estereótipos sobre funções exercidas por pessoas de classe desprivilegiada e privilegiada, pois reconheço que profissões pouco valorizadas no mercado das simbologias capitalistas são fulcrais para o funcionamento da sociedade (Vergès, 2020). Contudo, também sei que elas operam nos circuitos da subalternidade que asseguram as assimetrias sociais, responsáveis por estratificar a sociedade. Diante desse quadro de inequidade, um caminho de transgressão (hooks, 1994) e transformação é a educação (Freire, 2011). Todavia, se ela se silencia diante de discursos hegemônicos, ao invés de se colocar ao lado dos oprimidos, ela se alia aos opressores (Freire, 2011).

Identifico, na BNCC (Ministério da Educação, 2018), discussões que ratificam ideologias (Althusser, 2008) de dominação e que encontram na concepção de inglês como língua franca presente nela um aporte a um projeto neoliberal (Carvalho et al., 2017). Em termos mais explícitos, há uma retórica sobre a preparação de estudantes para o mundo do trabalho no documento, não sendo esse o único objetivo expresso, mas a recorrência à menção a esse aspecto enuncia esse como um dos seus grandes propósitos. A ênfase na preparação para o mercado se torna mais evidente na primazia do desenvolvimento de competências em detrimento do conhecimento aprofundado em cada campo disciplinar e o caráter utilitarista da imposição do inglês como única língua obrigatória.

Os propósitos delineados na BNCC (Ministério da Educação, 2018) contrastam com as aulas voltadas à formação de sujeitos com pensamento crítico que atuariam como intelectuais e produtores de cultura, discutidas por hooks (1994). Trago esse exemplo para expressar a diferença entre um currículo fragmentado e guiado por ideologias (Althusser, 2008) de produção de cidadãos para o trabalho e o projeto de uma educação como prática da liberdade e que prima pela conscientização (hooks, 1994; Freire, 2011).

Na esteira de hooks (1994), assinalo que a sala de aula de língua inglesa pode ser esse lugar de emancipação quando a concepção à qual se filia é a de educação linguística (Menezes e Tiemi, 2022), que significa ensinar a língua, envolvendo aspectos ideológicos, culturais, ontológicos e epistêmicos, implicados nela. Entretanto, noto, ao visitar escolas durante a supervisão de estágio supervisionado, que, não raro, nem objetivos linguísticos podem ser plenamente alcançados.

Quanto à proposta para a educação básica conforme a BNCC (Ministério da Educação, 2018), apesar de enfatizar o mercado de trabalho, ela também contempla multiletramentos, interculturalidade e língua franca, porém, a carga horária de uma ou duas horas de aula semanal, por exemplo, não permite que sejam efetivamente implementados. Enquanto isso, em escolas bilíngues, as aulas de inglês são diárias e orientadas, como suas propagandas demonstram, por concepções de língua que primam por variedades hegemônicas. Não considero ter variedades hegemônicas como o ideal, mas este ainda é o modelo considerado de prestígio em uma sociedade como a brasileira, regida por princípios capitalistas. Com isso, destaco a problemática da diferença dos parâmetros que regem escolas públicas e privadas bilíngues, evidenciando propósitos que enunciam assimetrias educacionais atreladas a desigualdades socioeconômicas.

Ao justapor esses dois quadros do ensino elitista e não elitista de inglês, pretendo descortinar o capital educacional subjacente a eles e o projeto de manter o privilégio de falar uma língua nos moldes mais amplamente aceitos a quem pode arcar com escolas que dispõem de maior

carga horária e propósitos de formação alinhados com os interesses de uma elite. Do outro lado, está a recomendação do ensino de inglês como língua franca (Ministério da Educação, 2018), ensinado nas escolas públicas sem carga horária suficiente e circundado por uma retórica mercadológica.

No que se refere à concepção de língua franca, de acordo com Jenkins (2009), ela é a língua de comunicação entre falantes de línguas diferentes. Essa definição, apesar dos diferentes estágios da língua franca, se mantém em conceptualizações mais recentes como a de Rosa et al., (2023) “um uso desse idioma como língua de contato por falantes que não compartilham o mesmo repertório linguístico e cultural.” (pp. 6-7). Essa definição preserva o caráter funcional de uma língua que parece servir como ponte, mas omite uma ideologia monolíngue, favorecendo uma visão de língua global sustentada pela colonialidade (Hsu, 2015).

Se, por um lado, a discussão na BNCC sobre inglês como língua “‘desterritorializada’ em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo” (Ministério da Educação, 2018, p. 476) descentra o inglês da clássica dicotomia do seu padrão britânico ou estadunidense, por outro, sugere a atenuação das marcas identitárias que os territórios imprimem sobre a língua, representando-a como um instrumento opaco utilitário. Esse caráter utilitário mascara as viabilidades mercadológicas e exercícios de poderio neoliberal dos Estados Unidos passíveis de expansão mediante o aumento do número de falantes dessa língua (Hsu, 2015). Aprender inglês sob uma ótica que enfatiza o mercado e aborda cidadania, como faz a BNCC (Ministério da Educação, 2018), sem problematizações sobre questões raciais e de gênero – pilares das colonialidades (Maldonado-Torres, 2019; Lugones, 2019) – ratifica essa viabilidade econômica ao mesmo tempo em que invisibiliza as assimetrias engendradas por ela.

Como mulher negra e que vivenciou situações de subalternidade, percebo a necessidade de racializar o debate sobre inglês como língua franca. Essa racialização se ampara nas configurações ontoepistemológicas de autoras/es (Nascimento, 2019; Makoni, 2003; Gonzalez, 1988), que reconhecem a pluralidade inerente às línguas e, com isso, problematizam a noção de língua única. Não quero afirmar que pensadoras/es que se debruçam sobre inglês como língua franca defendem a sua hegemonia (Jenkins, 2009; Rosa et al., 2023), mas há algo na imposição da língua inglesa como a única a ser ensinada como obrigatória e na retórica de que o inglês pode servir como mediação entre falantes de outras línguas (Ministério da Educação, 2018; Rosa et al., 2023) que sugere a visão de inglês como *a* língua franca. Obviamente, em contextos em que pessoas falam diferentes línguas, pode haver uma tendência a escolher uma delas como a de mediação. Reflito, no entanto, sobre a opacidade atribuída à língua com esse utilitarismo e o espaço reduzido às outras línguas dessas/es falantes, o que me leva a pensar na alternativa de práticas translíngues (García et al., 2017) como um caminho mais viável para a educação linguística (Menezes e Tiemi, 2022) do que a noção de língua franca, postulada pela BNCC (Ministério da Educação, 2018).

A defesa de uma abordagem translíngue reside na concepção de que as fronteiras entre as línguas foram inventadas (Makoni, 2003) e que elas são constituídas ou reconfiguradas por outras (hooks, 1994; Gonzalez, 1988; Nascimento, 2019). No caso do português, Gonzalez (1988) e Nascimento (2019) descortinam o seu entrelaçamento com as línguas africanas, o que se traduz na concepção de que, no Brasil, a língua falada é o pretuguês (Gonzalez, 1988). Apesar disso, é comum haver uma alusão às línguas europeias como aquelas que influenciaram a constituição do português sem o reconhecimento do protagonismo das línguas africanas devido ao racismo linguístico (Nascimento, 2019).

O não reconhecimento das línguas africanas se alia a uma tendência a considerar o Brasil como um país monolíngue e essa visão se estende ao ensino de línguas estrangeiras, em que também predomina uma lógica monolíngue (Morais Filho e Pinheiro-Mariz, 2022) ao instituir apenas o inglês como língua obrigatória, reservando às demais o status de eletivas. A justificativa subjacente a essa escolha é a noção de inglês como *a* língua franca. Assim, apesar de reconhecer a crítica empreendida por pensadoras/es que apresentam uma perspectiva não imperialista sobre essa concepção de inglês, essa língua é mantida como hegemônica. Onde há a imposição de apenas um caminho ou um modelo, que, mesmo abarcando a diversidade, ainda assim é um caminho único, há colonialidade (Maldonado-Torres, 2019). A adoção de uma perspectiva única sobre o uso de uma língua desconsidera as hibridizações representadas pela conjugação com outras línguas, a exemplo do *Singlish*, *Spanglish*, *Brazenglish* e dessa língua criouliada, como o inglês falado em Trinidad e Tobago. Ademais, essa noção de língua franca sugere que o seu aprendizado garantirá que, nos mais diversos países, será possível se comunicar em inglês, desconsiderando que muitos deles são marcadamente multilíngues e há locais onde o inglês não é a língua de comunicação. No caráter homogeneizante da noção de inglês como língua franca, vejo um extrato de colonialidade (Hsu, 2015; Maldonado-Torres, 2019).

Cabe, aqui, uma reflexão sobre a concepção de colonialidade, constitutiva da modernidade e de múltiplos alcances (Maldonado-Torres, 2019). Nas/os autoras/es em que me amparo para pensá-la (Oliveira, 2018; Maldonado-Torres, 2019; Lugones, 2019; Monteiro, 2023), a colonialidade tem como um dos seus pilares o estabelecimento de homogeneidades, que estão na base da construção de padrões e modelos, voltados a suprimir ou ofuscar as diferenças em nome de um mundo onde todas/os vivam, falem, amem, aprendam de forma análoga. No que tange à relação entre colonialidade e língua franca, pondero que a busca por uma língua única compromete a pluralidade e reduz a importância de conhecer outras línguas, podendo resultar no seu apagamento.

É importante frisar que o fenômeno da obliteração das línguas em nome de uma única não se restringe ao inglês. O colonialismo que lastreia essa língua é extensivo a outras que fatiaram o mundo em uma cartografia linguística geopolítica atrelada a línguas europeias dos colonizadores, apesar de, nesses mesmos países, especialmente os africanos, haver uma diversidade imensa de línguas (Roy-Campbell, 2005). Assim, é importante frisar que outras línguas europeias ou, mais adequadamente, os usos dessas línguas, já que nenhuma língua é, em si, opressora (hooks, 1994), contribuem para um cartel de ofertas daquelas que se impõem como as línguas mais estudadas, o que alimenta a noção de serem as mais faladas. O privilégio a línguas nomeadas de prestígio denota uma cadência na sociedade de destinar privilégios ao que e a quem já os tem, alimentando hierarquias, o que não deixa também de ser um exercício de colonialidade (Maldonado-Torres, 2019; Lugones, 2019).

Em afinação com as colonialidades, a noção de língua franca, como definida na BNCC (Ministério da Educação, 2018), não dá relevo à diversidade de ingleses atravessados pelas inúmeras outras línguas que coexistem com eles e o remodelam ao mesmo tempo em que institui o inglês como a única língua a ser obrigatoriamente oferecida na educação básica. A leitura da BNCC (Ministério da Educação, 2018) sugere, ainda, que o uso de inglês se divide entre padrão e língua franca. Essa homogeneização desbota ou mesmo apaga o trançado da história dessa língua em que se encontram fios advindos de várias outras, incluindo as das pessoas escravizadas e que se viram obrigadas a falar essa língua, decidindo se mover da condição de subalternizadas por ela para dominá-la também (hooks, 1994).

Vale ponderar que se, por um lado, falar em dominar uma língua pode sugerir a utilização de uma retórica opressora para tratar de uma questão que requer uma dicção não violenta, por outro, estar em condição de subalternidade e entender-se como capaz de dominar a língua do dominador instaura uma atitude transgressora (hooks, 1994). Essa atitude é necessária como resistência às estruturas de poder, que têm na língua um aporte, e que, se não sucumbem diante desse ato, ao menos são passíveis de sofrerem o que Walsh (2018), tendo como referência o Subcomandante Galeano, nomeia como fissuras.

Aciono a imagem das fissuras como metáfora para minha atitude diante da noção de língua franca sem deixar de reconhecer, como fiz em outro texto (Mota-Pereira, 2022), o avanço que essa concepção traz em relação à dicotomia entre inglês britânico e estadunidense, que ainda paira no imaginário sobre essa língua. Entretanto, reconheço, nesse mesmo texto (Mota-Pereira, 2022), o caráter profícuo de conhecer os ingleses falados em diversos países. Afinal, a composição de uma cartografia linguística e geopolítica em aulas de inglês pode ter como um dos seus desdobramentos o possível desejo de conhecer esses países e suas cosmopercepções (Oyewùmí, 2021), o que faria do aprendizado da língua um terreno de profícuas experiências não hegemônicas.

Ao privilegiar o eixo não privilegiado da cartografia global, ou seja, o sul geopolítico e ontoepistêmico, é possível aprender um modo outro de pensar línguas, reconhecendo, com base em uma epistemologia de matriz africana, que a fronteira entre as línguas é uma invenção eurocêntrica (Makoni, 2003). O olhar a línguas que apresentam os mais diversos aspectos em comum permite vislumbrar a organicidade existente entre elas. Isso denota que as confluências linguísticas são muito plausíveis e falar mais de uma língua também o é e que, no processo de mobilização dos repertórios delas, as convergências são esperadas. Apesar de as convergências linguísticas ou o plurilinguismo (Carola e Albuquerque Costa, 2014; Morais Filho e Pinheiro-Mariz, 2022) serem fenômenos em potencial, não raro, os desvios em relação à variedade padrão são lidos sob o crivo do erro, dentro da concepção de língua padrão, e as realizações linguísticas não compreendidas são interpretadas como ininteligíveis, no âmbito da língua franca.

É válido pontuar que o princípio da inteligibilidade, tão presente nas discussões sobre língua franca, problematiza o modelo de falante nativo (Rajagopalan, 2004), contribuindo para atenuar as tensões sofridas por diversas/os aprendizes de inglês que se sentem mais ou menos aptas/os a falar a depender das aproximações a certos sotaques ou da capacidade de imitar determinados modelos de falante convencionalmente chamada/o de “nativa/o”. Entretanto, em um exercício de pensamento crítico (hooks, 2010) conjugado a uma sensibilidade decolonial, falar sobre inteligibilidade sugere que há realizações linguísticas ininteligíveis, que, em linhas mais abertas à pluralidade, poderiam ser lidas como usos dinâmicos da língua possíveis ao ser falante bi-/plurilíngue. A ininteligibilidade pode também ser recebida por interlocutoras/es como parâmetro para gradações de níveis que as/os levam a qualificar a capacidade de uma pessoa de se comunicar, atribuindo a ela uma lacuna quando, na verdade, as realizações não inteligíveis ocorrem não por um déficit (García et al., 2017), mas, sim, por uma vantagem: a de falar duas línguas, constituindo uma condição heteroglóssica (García et al., 2017). Essas línguas, por sua vez, se desdobram em várias outras que fazem parte delas, como no português brasileiro (Nascimento, 2019; Gonzalez, 1988), e que atuam nos momentos de comunicação.

Com as reflexões até aqui, não quero denotar uma atitude contrária à concepção de inglês como língua franca, mas assumir, ao invés disso, uma postura crítica em relação a ela a partir de uma perspectiva decolonial e, especialmente, racial, que promova ressignificações. Como professora e pesquisadora da linguística aplicada de atitude decolonial, não me interessam as

dicotomias e a exclusão de epistemes, mas a reflexão crítica sobre elas e a opção por uma atitude plurilíngue (Carola e Albuquerque Costa, 2014; Morais Filho e Pinheiro-Mariz, 2022), que considere a fluidez entre as línguas e favoreça um mover-se nelas sem entraves ideológicos que ora se voltem ao padrão, ora a generalidades à guisa de homogeneizações alinhadas a colonialidades (Maldonado-Torres, 2019). Por isso, considero a translíngua (García et al., 2017) um campo profícuo, que pode permitir ter uma atitude de abertura aos diferentes modos de existir em línguas. Nesse ponto, me sentindo autorizada pela autoetnografia (Hughes e Pennington, 2017; Pereira, 2020), que celebra a potência da subjetividade na produção científica, evoco a memória de uma cena quando estive na África do Sul em que vi as pessoas translínguem (García et al., 2017) de forma fluida.

A translíngua (García et al., 2017) figura, assim, como uma alternativa para pensar os usos de inglês entre falantes de outras línguas em práticas dinâmicas de linguagem (García et al., 2017). Nesse cenário, a literatura pode ser um dos caminhos para abordar a paisagem linguística plural da língua inglesa e ela tem sido um aporte vigoroso em aulas em que discuto educação linguística (Menezes e Tiemi, 2022) decolonial (Oliveira, 2018; Walsh, 2018; Mota-Pereira, 2022; 2024; Monteiro, 2023) de ingleses e outras línguas que com eles e neles coexistem.

Literaturas de autoria negra em práticas translíngues na educação linguística decolonial

Para escrever sobre literaturas de autoria negra (Mota-Pereira, 2024) em práticas translíngues (García et al., 2017) como alternativa decolonial (Oliveira, 2018; Walsh, 2018; Mota-Pereira, 2022; 2024; Monteiro, 2023) na educação linguística (Menezes e Tiemi, 2022), aciono os pressupostos metodológicos da autoetnografia (Hughes e Pennington, 2017; Pereira, 2020), com base na qual analiso planos de aula do componente estágio supervisionado de língua inglesa, em que abordo o ensino de inglês com literatura. Esse componente tem o objetivo geral de promover as bases praxiológicas (Pessoa, Silva e Freitas, 2021), ou seja, as epistemologias amalgamadas às práticas, para ensino de inglês na educação básica. Durante algum tempo, ao ensiná-lo, tive a preocupação de seguir um referencial teórico canônico no campo do ensino de línguas até ter maior imersão nas escolas para supervisão de aulas de minhas/meus alunas/os e perceber que, diante de discursos sobre injustiça social, narrados por estudantes das escolas nas aulas, eu precisava politizar o meu currículo (Pereira, 2020). O primeiro passo para a decolonização desse componente foi a inserção do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (2011), traduzido para inglês. Vi que era necessário trazer também referências locais e de autoria negra.

A racialização do currículo incitou a ponderação sobre o quanto as referências no campo do ensino de línguas têm o domínio do norte global. O resultado desse desequilíbrio de referências é a abordagem de concepções alheias à realidade étnico-racial de uma cidade como Salvador, que é uma das mais negras fora do continente africano. Uma dessas concepções é linguística e, para racializá-la, elegi o texto “Language: Teaching New Worlds/New Words”, de hooks (1994), como uma das referências das aulas por ser um texto no qual a autora assinala os atos de resistência de pessoas escravizadas diante da imposição do inglês, que resultaram em sua reconfiguração mediante a incorporação de traços das línguas africanas.

Tratando mais especificamente dos planos de aula que me proponho a analisar neste artigo, na primeira parte do componente, eles foram elaborados com o objetivo discutir a pedagogia engajada (hooks, 1994) e que inglês(es) é/são e pode(m) ser ensinado(s) na educação básica. Reuni esses dois temas pela necessidade de decolonizar a ênfase em métodos (Kumaravadivelu, 2003),

refletindo, ao mesmo tempo, sobre que língua se ensina, uma vez que, comumente, se fala sobre alternativas decoloniais, mas as aulas contemplam a norma (Menezes e Tiemi, 2022) e em uma tônica monoglósica (García et al., 2017).

Para problematizar o caráter monolítico do inglês que se ensina e sensibilizar as/os estudantes com experiências outras sobre a paisagem linguística plural em que ele é falado, acionei meu repertório literário. A literatura não apenas apresenta o uso autêntico e criativo da língua, mas, também, traz um exemplo de mobilização de diferentes repertórios linguísticos. Assim, o primeiro texto literário que citei é um poema, “An introduction”, de uma escritora indiana, Kamala Das, que afirma possuir três línguas e expressa as investidas de silenciamento contra ela como falante de inglês por não ser essa a sua língua materna. A resposta a esse ato de subalternização é a reafirmação do seu direito de usá-la com as marcas de sua identidade de falante não monolíngue, que traz à língua redelineios não encapsulados por um padrão.

Planejei o estudo do referido poema, em que o eu-lírico revela uma atitude afirmativa diante de um inglês expressivo de sua identidade plurilíngue, para suscitar a discussão sobre o imaginário de não pertencimento de aprendizes brasileiras/os à condição de falantes dessa língua. É comum observar resistências ao inglês por parte de algumas/uns estudantes que têm aula em inglês, produzem textos orais e escritos e leem nela, mas declaram que não falam essa língua de forma efetiva.

A concepção desterritorializada de inglês como língua franca (Rosa et al., 2023) oferece um caminho de resignificação do distanciamento em relação ao inglês. Todavia, a arena de discursos sobre que inglês falar e ensinar torna complexa a discussão e a reconfiguração do imaginário há muito existente, que favorece um padrão. Essa questão, inclusive, foi um dos pontos contemplados no planejamento do componente de estágio supervisionado, em que primo por reflexões ontoepistemológicas.

Considero salutar trazer a discussão para o plano ontoepistemológico ao falar sobre línguas, porque o modo de existir nelas afeta, sobremaneira, a forma como são compreendidas e, por extensão, estudadas e ensinadas. Além disso, ao defender teorias voltadas a um tema perpassado por ideologias (Althusser, 2008), é fundamental considerar os impactos delas à vida. Para ilustrar, me preocupa a defesa do aprendizado de inglês como língua franca, em que há “uma ênfase na negociação de sentidos e na pragmática” (Rosa et al., 2023, p. 6), enquanto, no mundo social, as cenas de avaliação e legitimação sobre quem fala inglês são regidas por parâmetros normativos. Ressalto que a alternativa a essa dissonância de parâmetros não seria endossar a norma, mas não desconsiderar sua existência e encorajar o estudo da língua para uma composição de repertório suficiente para que aprendizes se reconheçam como falantes efetivas/os de inglês. Aludo, principalmente, às escolas públicas, onde está a maioria do alunado negro (Pereira, 2019) e onde as aulas de inglês são tidas como menos efetivas (Procópio e Rezende, 2021; Quevedo-Camargo e Silva, 2017).

Devido à ausência de racialização no debate sobre língua franca, não vejo discussões do campo voltadas a responder a situações de preconceito linguístico-racial. É fundamental atrelar questões sociais às raciais, uma vez que o racismo é estrutural e, por isso, as pessoas mais propensas às situações de discriminação neste país são negras. Um exemplo dessa estruturalidade do racismo se materializa na ausência do ensino de vertentes racializadas do inglês, como o inglês negro e crioulo, que não são comumente ensinadas, assim como, igualmente, não testemunho investidas sobre a discussão da presença das línguas africanas na constituição do inglês. Em componentes e cursos que ministrei, ao trazer essa reflexão à baila, ela é geralmente recebida de forma inaugural.

Guiada pela necessidade de racializar a discussão sobre línguas, em minhas aulas, promovo reflexões sobre a relação entre raça e ensino a partir do contexto baiano, dilatadas pela referência à literatura de autoria negra (Pereira, 2019). Essa literatura, além de apresentar temas que ressoam nas experiências de pessoas negras, permite o acesso ao inglês negro, como nos textos de Alice Walker (1982) e Sapphire (1997), e o inglês que coexiste com outras línguas que adentram as malhas narrativas como expressão das práticas translíngues dos países onde são faladas, a exemplo de romances de Adichie (2003), Saunana (1980), Smith-Dennis (2009) e Kamkwamba e Mealer (2019), escritos em inglês e com palavras ou passagens em igbo, arosi, inglês crioulo e chichewa, respectivamente.

Outros exemplos de aulas de estágio supervisionado com literatura envolvem construir com as/os futuras/os docentes atividades voltadas à educação básica pública em que as práticas translíngues (García et al., 2017) possam favorecer a expressão de opiniões e emoções em relação aos textos na língua estudada. Outro propósito é suscitar reflexões sobre personagens subalternizados, despertando a consciência crítica sobre opressões pautadas em assimetrias sociais e raciais, como ensina a pedagogia decolonial (Oliveira, 2018; Walsh, 2018; Mota-Pereira, 2022; 2024; Monteiro, 2023). Ademais, discuto os desafios para o uso de textos literários nas aulas de inglês em escolas públicas, onde as/os estudantes de Estágio Supervisionado atuam, e que podem residir em múltiplos fatores, incluindo restrições impostas pelo currículo, material disponível e tempo (Pereira, 2017). Todavia, há caminhos possíveis para o seu uso, a exemplo do estudo de poemas ou de parte de um romance, conto ou peça de teatro em que uma personagem é descrita ou um evento é narrado, o uso de frases que estimulem a reflexão crítica ou mobilizem emoções, ou atividades com trechos dos textos que representam algum aspecto cultural. Para ilustrar, cito uma aula em que abordei colonialidades e trouxe atividades em que esse assunto poderia ser ensinado com trechos do romance *The Alternative*, de Saunana (1980).

Além dos objetivos linguísticos, sociais, culturais e emocionais, os textos literários podem contribuir para desconstruir o imaginário monolíngue (García et al., 2017) em torno do inglês ao apresentá-lo ao lado de outras línguas. Nessa desconstrução, intenciono mostrar que se o inglês pode ser concebido como língua franca em determinados contextos, ele não será suficiente para atender às múltiplas demandas de interação devido à complexidade da coexistência de outras línguas nos locais onde é falado. Como exemplo, cito uma experiência que tive em Singapura, onde, em alguns locais, não pude me comunicar em inglês. Uma atitude plurilíngue (Carola e Albuquerque Costa, 2014; Morais Filho e Pinheiro-Mariz, 2022) teria me levado a não ter uma sensação de estranhamento diante desta cena em um país considerado de língua inglesa e passear pelas outras línguas oficiais de lá, que incluem, além do inglês, malaio, tâmil e o mandarim singapuriano. Considerando a noção mais amplamente difundida de inglês como língua franca, atitudes como essa seriam mitigadas pelo objetivo de priorizar o inglês e pensá-lo como língua que estaria misturada às outras, mas que seria *a* língua de comunicação. Essa singularidade atribuída a ela contrasta com as potencialidades de um posicionamento mais afeito à pluralidade.

Considerações inconclusivas

Como professora de estágio supervisionado e pesquisadora da linguística aplicada, nunca me distanciei da literatura. Em afinação com Bispo dos Santos (2023), que usa a metáfora da confluência, confluir literatura e linguística aplicada (Mota, 2010) não enfraquece o pertencimento a uma delas. Pelo contrário, a leitura dos textos literários tem me educado a refletir sobre realidades

linguísticas às quais não tive acesso ou que já conheci, mas não notei aspectos que a leitura da literatura descortina. Esses insumos linguístico-literários fazem parte das aulas que tenho planejado com a esperança de proporcionar, pelas vias do texto, o texto de vidas representadas por personagens e o que eles representam, como discuti e ilustrei amplamente em um dos meus livros (Pereira, 2019).

Evoco essa mesma metáfora da confluência para assinalar que não intenciono refutar ou minimizar as contribuições dos estudos sobre inglês como língua franca (Jenkins, 2009; Rosa et al., 2023). Eles cumprem um importante papel de criticar a dicotomia hegemônica de suas variedades e apresentar alternativas, entre outros propósitos. Entretanto, ainda sob o ritmo do confluenciar, não posso deixar de acionar pesquisas e vivências que me levam a colocar sob suspeição uma configuração generalizante que o sintagma nominal “língua franca” sugere, constituindo a dicotomia: inglês padrão e inglês como língua franca. Tal dicotomia, por sua vez, se desdobra em outra, expressa nas perguntas: quem estuda o inglês que pertence às variedades hegemônicas e quem o estuda como língua franca? Quem o estuda como língua franca, de fato, fala esse inglês ou a sua prática é comprometida por uma carga horária insuficiente nas escolas públicas?

Sublinho que o meu intuito é exercer uma atitude crítica em relação ao inglês como língua franca, desvelando aspectos ideológicos (Althusser, 2008), que o atrelam a colonialidades (Maldonado-Torres, 2019) e o posicionam como aliado do neoliberalismo (Hsu, 2015). O pacto neoliberal se firma na busca por resolver, de forma simplificada, a equação entre que língua usar diante de duas ou mais línguas distintas, tendo como resposta o uso de uma só e a hegemônica devido ao poderio econômico do país que a representa (Hsu, 2015). Essa escolha unívoca tem um teor de homogeneização e hierarquização, muito alinhada às colonialidades (Maldonado-Torres, 2019; Lugones, 2019).

A proposta deste artigo e que me atravessa há alguns anos é complexificar a discussão e considerar se não seria o caso de, como faz Achebe (2009) diante da discussão sobre que língua adotar na literatura produzida em África, optar por “ambos” ao invés do “ou/ou”. Apesar de escolher o lugar da ambivalência, Achebe (2009) opta pelo uso majoritário do inglês em seus textos e essa posição parece ter relações com a ressonância que anseia que a literatura africana alcance. Talvez tenha faltado ao autor refletir, como indicam as considerações de Hsu (2015), que, quando as produções de um país se restringem às línguas imperialistas, esse tipo de conhecimento não chega facilmente a quem não as têm como a língua de maior uso ou familiaridade e nem encoraja quem não domina essas línguas a se perceber como produtora/produtor de conhecimento. Além disso, perde-se muito dos recursos epistêmicos imbricados nessas outras línguas e assume-se uma postura de que elas não são necessárias, já que existe uma língua franca. Em contexto africano, assim como no Brasil, desconsiderar a realidade linguística local, as questões socioeconômicas que circunscrevem o acesso às línguas e as potencialidades de ter línguas que conversam com a constituição racial do país, como, no caso brasileiro, o yorùbá e o quimbundo, é, além de primar por uma língua franca, defender o imaginário de uma língua branca.

Referências

- Achebe, C. (2009). *The Education of a British-Protected Child*. Anchor Books.
- Adichie, C. N. (2003). *Purple Hibiscus: a Novel*. Anchor Books.
- Althusser, L. (2008). *On Ideology*. Radical Thinkers.
- Barbosa, D. S. P. (2025) *Ilhas da Branquitude: contexto social e racial da educação bilíngue de línguas de prestígio em Salvador-Bahia* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal da Bahia.
- Bispo dos Santos, A. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora.
- Carola, C., e Albuquerque Costa, H. (2014). Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. *Revista Moara, Estudos Linguísticos*, (42), 99-116.
- Carvalho, J. M., Silva, S. K. da., e Delboni, T. (2017). A Base Nacional Comum Curricular e a Produção Biopolítica da Educação como Formação de “Capital Humano”. *Revista e-Curriculum*, 15(2), 481 – 503.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- García, O., Johnson, S. I., e Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon.
- Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro*, (92/93), 69-82.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge.
- Hsu, F. (2015). The Coloniality of Neoliberal English: The Enduring Structures of American Colonial English Instruction in the Philippines and Puerto Rico. *L2 Journal*, 7(3), 123-145. <http://repositories.cdlib.org/ucclt/12/vol7/iss3/art7/>
- Hughes, S. A., e Pennington, J. L. (2017). *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. Sage.
- Jenkins, J. (2009). English as a Língua Franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200 – 207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>
- Kamkwamba, W., e Mealer, B. (2019). *The Boy Who Harnessed the Wind*. Penguin Books.
- Kumaravadivelu, B. (2003). A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, 22(04), 539-550.
- Lugones, M. (2019). Rumo a um feminismo decolonial. In H. de Hollanda, (org.), *Pensamento feminista: conceitos fundamentais* (pp. 357-377). Bazar do Tempo.
- Makoni, S. (2003). *From misinvention to disinvention of language: multilingualism and the South African Constitution*. Routledge.
- Maldonado-Torres, N. (2019). Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Bernadino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico* (pp. 27-53). Autêntica Editora,
- Menezes de Souza, L., e Tiemi Hashiguti, S. (2022). Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia*, 29(53), 149-177. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>

- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular. Versão final*. MEC. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- Monteiro, D. (2023). *Educação Antirracista e Decolonial no Chão da Escola*. Editora Dialética.
- Morais Filho, E. P. de., e Pinheiro-Mariz, J. (2022). Sobre políticas linguísticas do Brasil e a necessidade de uma educação plurilíngue e pluricultural. *Revista Letras Raras*, 11, 243-259 <https://doi.org/10.5281/zenodo.8106374>
- Mota, F. (2010). Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. *Revista de Letras Vitória da Conquista*, 2(1), 101-111. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3628>
- Mota-Pereira, F. (2022). Materiais didáticos e currículo no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas. In F. Mota-Pereira e L. Rádis Baptista, *Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais* (pp. 101-136) EDUFBA.
- Mota-Pereira, F. (2024). Decolonizing English Language Education with Literature by Black and Indigenous Writers. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 63(1). <https://www.scielo.br/j/tla/a/BkRD4b3JFxPhLh4Gw8Kjdxn/>
- Nascimento, G. (2019). *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Letramento.
- Oliveira, L. F. de. (2018). *Educação e Militância Decolonial*. Selo Novo.
- Oyewùmí, O. (2021). *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Bazar do Boitempo.
- Paiva, V. (2019). *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. Parábola.
- Pennycook, A., e Makoni, S. (2020). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Routledge.
- Pereira, F. M. (2017). Pedagogy of Possibility in foreign language classrooms through literature and other media in Brazil and beyond. *Estudos Linguísticos e Literários*, 57, 23–37. <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/viewFile/24797/15695>
- Pereira, F. M. (2019). *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero* (Trad. P. Monique). EDUFBA.
- Pereira, F. M. (2020) A literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: Um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 69–82. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.69-82>
- Pessoa, R. R., Silva, K. A. da., e Freitas, C. C. de. (2021). Praxiologias do Brasil Central: Floradas de educação linguística crítica. In R. Pessoa, K. Silva, e C. Freitas. (orgs). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica* (pp. 15-24). Pá de Palavra.
- Procópio, R. B., e Rezende, R. E. de. (2021). As possibilidades e potencialidades do ensino de línguas estrangeiras na educação básica. *Rev. Est. e Pesq. em Educação*, 23(3), 522-537. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/33428/23927>
- Quevedo-Camargo, G., e Silva, G. (2017). O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? *Ensino e Tecnologia em Revista*, 1(2), 258-271. <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500/4700>
- Rajagopalan, K. (2004). The concept of “World English” and its implications for ELT. *ELT Journal*, 58(1),111-117.

- Rosa, G. da C., Duboc, A. P., e Siqueira, S. (2023). Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. *Perspectiva*, 41(1), 1–25.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92461>
- Roy-Campbell, Z. M. (2003). Promoting African languages as conveyors of knowledge in educational institutions. In S. Makoni, G. Smitherman, A. Ball, and A. Spears. (orgs.), *Black Linguistics: language, society, and politics in Africa and the Americas* (pp. 83-102). Routledge.
- Sapphire (1997). *Push*. First Vintage Contemporaries Edition.
- Saunana, J. (1980). *The Alternative*. The Government Printer.
- Smith-Dennis, C. (2009). *Inner-City Girl*. LMH Publishing Limited.
- Vergès, F. (2020). *Um feminismo decolonial* (Trad. J. Pinheiro Dias e R. Camargo). Ubu Editora.
- Walsh, C. (2018). On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In W. Mignolo, and C. Walsh. (ed.), *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis* (pp. 81-98). Duke University Press.