

A MUDANÇA DE PARADIGMA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA E DO ENSINO DO QUE CHAMAMOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sérgio Gomes de Miranda¹

RESUMO:

As práticas da pesquisa e do ensino da Língua Portuguesa têm sofrido duras críticas em virtude da escolha de seu objeto. Em geral, o foco da crítica está situado no fato de que tanto a pesquisa quanto a escola apresentam um distanciamento quanto à vida real daqueles/as que falam e escrevem a língua. Isso ocorre em virtude do modelo epistêmico hegemônico que é adotado para essas práticas escolares/acadêmicas. No interior desse modelo epistêmico opera uma rede de ideologias formada pelas ideologias do Colonialismo; do Nacionalismo; da Modernidade; da Globalização; atravessadas e amarradas pela ideologia do Capitalismo. Portanto, para fugir das teias dessa rede ideológica é defendida aqui a ideia da criação de uma nova agenda para as práticas da pesquisa e do ensino da língua, baseada no modelo paradigmático da Pós-Modernidade. Assim, instituem-se outros construtos teóricos e metodológicos, e, por isso mesmo, práticos, para as análises das mais amplas dimensões da linguagem. Nesse novo modelo epistemológico são reconhecidas a complexidade, a interação, a superdiversidade presentes na vida das pessoas, bem como as faces reais das performances de linguagem dessas pessoas em seus quotidianos mais diversos. Com isso, essa nova agenda consiste em uma mudança qualitativa e ética, objetivando a transformação da pesquisa e do ensino para que essas práticas tornem-se verdadeiramente significativas àqueles/as que mais necessitam: professores/as; pesquisadores/as; e aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade; Mudança Paradigmática; Pós-Modernidade; Pesquisa; Ensino.

THE PARADIGM CHANGE IN THE STUDIES OF THE LANGUAGE: FOR A RESSIGNIFICATION OF THE RESEARCH AND TEACHING OF WHAT WE CALL OF PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT:

The practical research and teaching of Portuguese Language have suffered harsh criticism because of the choice of your object. In general, the focus of criticism is in the fact that both research and the school present a distancing from the real life of those who speak and write the language. This is due to the hegemonic epistemic model that is adopted for these scholastic/academic practices. Within this epistemic model operates a network of ideologies formed by the ideologies of Colonialism; Nationalism; Modernity; Globalization; crossed and tied the ideology of capitalism. So, to escape the webs of this ideological network is defended here the idea of creating a new agenda for research and language teaching practices based on the paradigmatic model of Post-Modernity. Thus, establishing up other theoretical and methodological constructs, and therefore, practical for the analysis of the broadest dimensions of language. In this new epistemological model are recognized complexity, interaction, superdiversity presents in the life of people, as well as the real face of the language performances of these people in their most diverse everyday lives. Thus, this new agenda consists of a qualitative and ethical change, aiming at the transformation of the research and teaching so that these practices become truly meaningful to those who need them most: teachers; researchers; and learners.

KEYWORDS: *Modernity; Paradigmatic Change; Post-Modernity; Research; Teaching.*

¹. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás (UEG); Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Secretário Municipal de Educação e Cultura de Senador Canedo. E-mail <serginhosong@hotmail.com>

INTRODUÇÃO

O presente texto consiste em uma tentativa de discutir as práticas da pesquisa e do ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Para tanto, ele será dividido em três partes fundamentais: primeiro, um breve esboço do quadro de crítica aos modelos de pesquisa em linguística e de ensino da língua, em virtude da sua adoção paradigmática; segundo, também de forma ligeira, este texto tece uma exposição conceitual e crítica acerca da rede ideológica constituída pelo Colonialismo/Nacionalismo, pela Globalização, bem como pelo Paradigma da Modernidade. Por fim, ele desenvolve uma análise crítica mais aprofundada da contribuição dada pelo Paradigma da Pós-modernidade às práticas da pesquisa linguística e do ensino da Língua Portuguesa.

Não se trata de um receituário para a conduta de pesquisadores/as e/ou professores/as, substituindo regimes de verdade por outros igualmente normatizadores e naturalizados, mas de esclarecer que há outros caminhos a serem trilhados nesse complexo campo de práxis para além do modelo epistêmico hegemônico. Estes caminhos não levam a certezas predeterminadas, nem a condutas homogêneas, mas a uma jornada de constante autorreflexão e de reconfiguração dos fazeres comumente presentes nessa área. Assim, este texto fixa uma postura ideológica que defende uma mudança qualitativa e ética para essas práticas, pensando, sobretudo nos mais interessados em uma mudança desse quadro atual: pesquisadores/as; professores/as e seus/suas aprendizes.

UM BREVE PANORAMA DA SITUAÇÃO

A pesquisa acerca da Língua Portuguesa no Brasil já detém um espaço bastante significativo no interior dos estudos da linguagem. Todavia, grande parte dos/das estudiosos/as que se dedicam nesse campo mostra-se preocupada com o modo como a língua tem sido pesquisada e ensinada no Brasil. A posição unânime é a de que, tradicionalmente, a pesquisa linguística e o ensino da língua têm sido guiados por um modelo epistêmico que se caracteriza por recortes do todo, pela homogeneidade contextual, pela neutralidade frente à vida real, compreendendo a linguagem de forma estanque, atomizado em si e por si mesma. Dessa forma, ou a língua é tomada como objeto, traduzida no dicionário, na gramática, no código ideal; ou é considerada um atributo mental inato, preservada na pureza da consciência individual, no usuário ideal,

universalizada quanto à sua existência na mente humana. Ecoa em trabalhos científicos diversos a opinião de que a universidade e escola brasileira não têm conseguido cumprir bem o seu papel no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem do que convencionamos de Língua Portuguesa.

Uma questão central aqui é que, no paradigma tradicional de pesquisa e de ensino linguísticos, é eleito um conceito de língua como estrutura e nomenclatura formal, com limites entre o que é a “língua correta” e o que seria um “erro” nos usos da língua. Ao fazer isso, toda a dimensão prática das pessoas foi deixada fora do trabalho com a língua na escola, limitando o que deveria ser a língua da escola *versus* a língua fora da escola e, por conseguinte, estigmatizando todas as dimensões não escolares. A esse modo de conceituar a língua os/as estudiosos/as convencionaram chamar Paradigma Estruturalista, de base filosófica positivista.

No sentido de superar essa condição, muitas pesquisas têm passado a defender que é preciso a eleição de outro objeto para a pesquisa e para as aulas de português na escola: nas reflexões desses/as vê-se a defesa de que esse outro objeto é o texto. Dessa forma, defende-se que a língua se efetiva como prática por meio de textos orais e escritos e que a escola deve privilegiar esse objeto para o trato real da língua. Exemplo disso, Antunes (2004) diz que os “fatos da língua só vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva. Por isso é que só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua” (ANTUNES, 2004, p. 44). Entretanto, muitos/as que advogam em favor do texto, também têm levantado questionamentos ao seu uso e aos métodos utilizados para seu estudo em sala de aula. Há uma franca denúncia de que o chamado Paradigma Estruturalista deturpou esse objeto, fazendo-o deixar de ser contemplado como prática da língua, para ser fragmentado, estratificado, tipologizado nas práticas escolares. Desta feita, no lugar das complexas dimensões da linguagem presentes em determinado texto, passa-se a ler e a produzir os textos de maneira estagnada nos conceitos de descrição, narração, dissertação etc. O texto, então, passa a ocupar um papel marcadamente didático, metalinguístico, na maioria das vezes, limitado aos portões da escola como tarefa escolar, uma vez que não se expande para sua atuação como um enunciado social. Para Cerutti-Rizzatti (2013), o problema é o ensino tornar-se “um processo categorial embrionário que artificializa os usos da língua como se eles fossem passíveis de catalogação e determinação *a priori* para seriações específicas, em uma acepção universalizante”. (CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 252)

Com o mesmo ímpeto que intenta substituir a perspectiva gramatical e propor o texto, estudiosos/as têm proposto uma tentativa de ir além da tipologização, para contemplar os papéis socioculturais dos textos, para encarar a linguagem na realidade das práticas orais e escritas. Assim, ganham espaço nas pesquisas e nas aulas de Língua Portuguesa os Gêneros Discursivos ou Gêneros Textuais. Nesse modo de ver o texto, Travaglia (2003) defende que é preciso “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação” (TRAVAGLIA, 2003, p. 18). Na mesma linha de raciocínio, Antunes (2004) explica que

[o]s gêneros de textos evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem. (ANTUNES, 2004, p. 50)

Na opinião de Marcuschi (2008), “trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 55). O mesmo autor acrescenta que “a língua não é um código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante”, mas que é determinada pelas condições de produção discursiva, “com base em textos produzidos em situações interativas, uma atividade social, histórica e cognitiva” (MARCUSCHI, 2008, P. 64). A base intelectual dessa proposta vem de estudiosos que compõem o círculo soviético, cujo principal expoente no Brasil é Mikhail Bakhtin.

Apesar da eloquência expressa pelos/as citados/as autores/as, mais uma vez, vale ressaltar que também há críticas sobre qual é o critério de seleção dos gêneros que compõem o currículo escolar e que estão presentes nos livros didáticos. Os/as mais críticos/as a esse respeito levantam a observação de que nos livros didáticos mais diversos, adotados em escolas por todo esse país, vê-se que há uma supremacia de alguns gêneros em detrimento de outros, sobretudo dos gêneros escritos em detrimento dos orais. Ainda, o método por meio do qual esses gêneros chegam às aulas também recebe duras ponderações. Dentro dessa visão, Cerutti-Rizzatti (2013) questiona: “não estaríamos substituindo um tipo de estudo categorial – textos organizados em tipologias e tomados como artefatos abstraídos dos processos interacionais – por outro, que se proclama eminentemente interacional?” (CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 253)

Revista Científica FAI. ISSN 2526 – 6225 Volume 1, Número 2 , Ano 2017/janeiro a julho.

Com base em todo o exposto, é possível perceber a dificuldade que pesquisadores/as e professores/as demonstram em tentar abandonar os velhos modos de pensar e de atuar com a língua. Nessa dificuldade, mudam o objeto de estudo, mas não conseguem se desvencilhar do paradigma de base que rege as condutas e, por isso mesmo, não conseguem cumprir seu papel. Ao contrário dessa posição, defende-se, aqui, que a abordagem da Língua Portuguesa no Brasil exige sempre uma reflexão complexa. Essa reflexão terá de ser pautada na problematização de muitos conceitos arraigados em uma tradição que persiste em pensar a língua e seus/suas falantes de uma forma cultural e linguisticamente estabilizada. Fica claro, então, que são necessários novos caminhos para pensar, praticar a pesquisa e praticar a docência; o que significa que sob a luz desses modelos tradicionais é impossível propor a mudança qualitativa e ética desejada.

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS: UMA SÍNTESE DO MODELO EPISTEMOLÓGICO HEGEMÔNICO OCIDENTAL

Não há nenhuma possibilidade de conceber os resultados da pesquisa e do ensino a partir de um isolamento da escola em relação ao resto do mundo: penso em todas as políticas e decisões que vêm de setores alheios à escola e à sala de aula, mas que incidem diretamente nos/as agentes que nela atuam. A análise do modo de funcionamento interior desse quadro encontrará um amálgama entre correntes que se coadunam para exercer suas ideologias e ditar os acontecimentos e as suas respectivas consequências. O cenário de crise educacional contemporâneo não pode ser montado sem que nele tenha lugar de destaque a ideologia do colonialismo/nacionalismo; o paradigma da modernidade; a ideologia da globalização e o poder do capitalismo.

Para explicar as bases ideológicas do modelo hegemônico de estudo da linguagem, Makoni e Pennycook (2007) afirmam que as noções de línguas como conhecemos foram inventadas como parte dos projetos do cristianismo/colonialismo e do nacionalismo em diferentes partes do mundo. Para eles, esse projeto de invenção é tanto a tentativa europeia de construir um mundo à sua imagem quanto um projeto de construção da história dos outros povos para eles próprios, como estratégia de vigilância e de governança sobre esses povos. Conforme esses estudiosos, esse projeto é também responsável pelo desenvolvimento de nações imaginárias como foco central para a criação dos Estados-Nações europeus. Nessa mesma direção, Love (2009) também

salienta que esse modelo ideológico dos Estados-Nações expressa, entre suas características mais centrais, a criação de comunidades monoglotas, projetadas como modelo de normalidade.

Como legado dessa forma de pensar a ligação entre o território, a cultura e a linguagem, as populações humanas são compreendidas como entidades culturalmente, linguisticamente e territorialmente uniformes. Conforme Jacquemet (2005), dessa forma, um povo passou a ser visto como uma formação social realizada em conjunto, por compartilhamento de comportamentos, normas, crenças e valores, mediados por uma língua comum, falada sobre um território contíguo. Como acrescenta Errington (2001), esse domínio reproduz as estratégias europeias para controle de pessoas e de suas relações, delimitando uma área geográfica, homogeneizando a cultura e a linguagem de cidadãos nacionais dentro de Estados soberanos. Para explicar esse processo Errington (2001) utilizou o termo *glotofagia*, fenômeno político-ideológico no qual uma forma de manifestação linguística é eleita e autorizada em detrimento do descarte e desautorização de outra manifestação: uma variante tem seu valor de cientificidade linguístico engolido pelo ato de seleção de outra variante em seu lugar, no interior da língua. Pinto (2013) corrobora essa posição e escreve que o legado do colonialismo no Brasil hierarquiza as/os usuárias/os da língua em cultas/os e incultas/os, bem como seus usos. Ao tratar mais especificamente da legitimação da língua portuguesa no Brasil, a citada pesquisadora ressalta que os discursos da própria linguística exercem esse papel e acrescenta: “o discurso hegemônico que materializa o português finca raízes na invenção da nação portuguesa, e para isso esconde interações e conexões entre os falantes” (PINTO, 2013, p. 126). Santos (2004) também traz a crítica de que o tempo ainda não conseguiu apagar o legado do colonialismo, de modo que ainda encontramos suas feições em muitas formas de estudar a linguagem contemporaneamente, e acrescenta: “o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória” (SANTOS, 2004, p. 08).

Nessa mesma linha de discussão, é mister lembrar o que Anderson (1983) trouxe como o conceito de Nacionalismo, a respeito do qual ele explica que advém da ideia de uma comunidade política delimitada e soberana, concebida pelo iluminismo europeu do século XVIII, em sua concepção racionalista, responsável por nos trazer à escuridão de nossa modernidade. A esse respeito, Fiorin (2013) também coopera com essa discussão

e diz que a ideia de língua nacional tem como base a construção da identidade nacional apoiada em uma consciência de que membros de uma comunidade pertencem a um mesmo campo linguístico. Jacquemet (2005) participa dessa discussão, ao salientar que essas ideias sobre a linguagem e as línguas se originaram em um momento em que o mundo foi concebido como composto de aglomerados de pequena escala de pessoas, confinados dentro dos limites geográficos e estruturados por imaginações locais de identidade social. Ele expõe a crítica de que a maioria dos estudos linguísticos contemporâneos ainda está sob a influência do mito de Babel, expresso no desejo ideológico de manter fronteiras linguísticas, alocar pessoas para seus respectivos territórios, com o ideário de conectar a língua com o surgimento do sentimento de identidade nacional.

Em síntese, Blommaert (2005) explica que os nomes das línguas, como Inglês, Francês, Swahili ou Chinês pertencem ao reino das ideologias populares da linguagem e dos discursos popularizados ou institucionalizados ali ancorados, e que só de vez em quando eles são salientados como objetos de investigação da sociolinguística. Do prisma desse autor, é trabalho dos/as sociolinguistas se concentrar em variedades da língua - construtos emergentes que refletem os usos da língua ideologicamente arregimentados - em vez de focar em nomes de idiomas, assim como também é dos/as sociolinguistas o desafio de fazer esta visão aceitável e compreensível para o público de fora. O referido autor alerta que, muitas vezes, os/as sociolinguistas têm feito justamente o contrário, ao desenvolverem discursos sofisticados, que usam os nomes de forma metonímica, para a totalidade aparente da língua. O efeito disso tem sido tornar invisíveis as diferenças cruciais no interior complexo do idioma, em favor de uma concepção homogeneista, monolítica, uniformista de linguagem, como um objeto em si mesmo.

Outra força ideológica que opera nos estudos linguísticos e práticas docentes de ensino da Língua Portuguesa é o paradigma da modernidade. Dentre as várias marcas características deste paradigma está a preocupação em criar leis, em prever as interações com regras comuns a todas/os, em produzir generalizações. A ideia é a totalização do contexto, ter o controle de tudo. Moita Lopes (2006a) esclarece que na modernidade são demarcados correntes e estudiosos/as em posições exclusivas, bem como o conhecimento é disciplinar. Pennycook (2010) tece a crítica de que o pensamento estruturalista na linguística e em outras ciências sociais do século XX enfatizaram mais

a estrutura que a agência, desenhando a atenção para longe da individualidade da performance, na direção da internalização individual do sistema. E como acentua Morin (2003), “uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável” (MORIN, 2003, p. 15). Nesse sentido, Moita Lopes (2006b) reforça que essa ideologia constitui um “conhecimento que não tem nada a ver com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e desejos” (MOITA LOPES, 2006b, p. 87), bem como ajuda a manter as “desigualdades de classe social, de raça, de gênero etc. em seus devidos lugares por meio do ideal da língua pura, neutra, autônoma, transparente e representacional” (MOITA LOPES, 2013b, p. 105).

O paradigma da modernidade se fundamenta na criação de uma pseudo-realidade que se baseia nas promessas de um mundo rico, avançado, justo, com oportunidades de crescimento para todos/as. Sua base é o ideal do capitalismo: a livre concorrência e a participação no mercado global, a produção e o consumo. Todavia, por traz desse ideário, está um mundo repleto de desigualdades. As promessas só se realizam para poucos/as e fracassam de maneira catastrófica para a maioria; por essa razão, nem todos/as têm a possibilidade de participar do que há de crescente no mundo, de poder entrar no jogo mercadológico com chances reais de concorrer, de produzir e muito menos de consumir. Expressão clara da insatisfação com os efeitos da modernidade, Boaventura Santos (1999) traz diversos fatores de crise com os quais convivemos hoje, resultantes dessa ideologia. Para ele, a modernidade se caracteriza por promessas não cumpridas, que resultaram em efeitos perversos; tais como: a *promessa de igualdade* jamais cumprida, pois o que se tem de concreto é a exploração do trabalho em todo o mundo, a expansão da fome por todo o planeta; a *promessa* não cumprida *dos direitos humanos*, expressa nos direitos de poucas/os e injustiças em larga escala para muitas/os; a *promessa de paz* fracassada, marcada por milhares de mortes, de militares e de civis, resultado do aumento no número de guerras; a *promessa de dominação da natureza*, que tem culminado em destruição, em explorações indevidas, resultando em catástrofes, por reações de resposta da natureza a essa sede de consumo desenfreado.

O referido autor expõe também que na modernidade a preocupação está em

uma separação absoluta entre conhecimento científico – considerado o único válido e rigoroso – e outras formas de conhecimento como o senso comum ou estudos humanísticos; privilegiamento da causalidade funcional, hostil à

investigação das “causas últimas”, consideradas metafísicas, e centrada na manipulação e transformação da realidade estudada pela ciência. (SANTOS, 2004, p. 02. Grifos do autor)

Moita Lopes (2006a) esclarece que o posicionamento filosófico e teórico da modernidade tende a ser muito bem demarcado por correntes e estudiosos/as que pretendem defender posições exclusivas. Então, não há convergência de posições, tampouco contribuições entre as áreas distintas para serem produzidos os estudos. O conhecimento é, portanto, disciplinar, aprisionado ao campo da singularidade. Acerca disso, Moita Lopes (2006a) questiona se há lugar para o estabelecimento de reinos no tocante ao saber. Na opinião do autor, “[e]ssa indagação encerra em si um desafio para as formas tradicionais de organização do conhecimento em “igrejas” na academia, por assim dizer, nas quais não se pode entrar sem obter permissão ou visto” (MOITA LOPES, 2006a, p. 19. Grifos do autor).

Com outro olhar para essa discussão, Heller (2010) traz a noção de valor relacionada às línguas no processo de produção e de reprodução da ordem social hegemônica. Na visão dela, a linguagem como commodities aponta para uma explicação do valor de troca em dois níveis: um nível relaciona-se às questões discursivas, como questões de reprodução, de gosto, de competência intelectual, de boa escolaridade, de pensamento racional, como sendo diretamente permutáveis por bens materiais; o outro nível diz respeito à circulação de mercadorias utilizadas sobre a implantação de recursos linguísticos; por exemplo, a substituição do quesito físico pelo comunicativo para conseguir um emprego, em algumas áreas do mercado de trabalho. Heller (2010) entende esses dois níveis como uma apropriação e extensão da ideologia do Estado-Nação, sob novas condições para explicar e orientar a atividade social. Signorini (2013) acrescenta que, em se tratando especificamente da globalização linguística, o melhor exemplo é o da “comoditização/mercantilização do inglês como bem de acesso ao mundo globalizado”, no sentido de garantir o “poder em redes sociais transnacionais e cosmopolitas através do acesso à informação e ao conhecimento” (SIGNORINI, 2013, p. 77).

Na continuidade da exploração dessa rede ideológica, a naturalização dos ideais hegemônicos no contexto da pesquisa e do trabalho com a Língua Portuguesa na escola tem recebido um forte impulso da ideologia da globalização. Por meio das mídias de massa essa ideologia passa a impressão de que o mundo tornou-se uma enorme

sociedade homogênea. Contudo, na realidade, há uma relação de poder que esmaga os povos desfavorecidos. Signorini (2013) salienta que as forças ideológicas da globalização são emprestadas do liberalismo e do neoliberalismo. Nesse ideal, toda língua representa um valor no mercado global. Moita Lopes (2006a) argumenta que, hoje, vivemos uma nova ordem mundial e um novo capitalismo. Para ele, a globalização promove as elites e oprime as vidas locais: os primeiros, “passam a viver transglobalmente”; esses últimos, sobrevivem “sem alternativas ou ao lixo dos que vivem transglobalmente” (MOITA LOPES, 2006a, p. 24). Como síntese disso, Kumaravadivelu (2006) expõe que, com os processos de globalização, “as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). Outro aspecto importante destacado por esse autor é a homogeneização cultural, cujo centro são os Estados Unidos, marcada pelo individualismo e o consumismo. De outra forma, é também possível identificar a heterogeneização cultural, com o aspecto central do fortalecimento das culturas locais e identidades religiosas diversas, trazendo, inclusive, um fundamentalismo perigoso, que se dá como resposta e defesa ao que se propõe como cultura global; ainda, na forma de síntese desses dois lados, é perceptível a tensão entre as forças de homogeneização e as de heterogeneização das culturas, de maneira concomitante, imbricando o que é global e o que é local.

Rampton (2003), por sua vez, afirma que versões recentes do capitalismo, na sua face ligada ao desenvolvimento econômico, têm buscado simular o desaparecimento das classes, sob o propósito de atender à reestruturação da globalização. Sobre esses aspectos, Signorini (2013) acentua que não é fácil “mapear como de fato constituem os processos próprios da globalização” (SIGNORINI, 2013, p. 76). Nesse mesmo sentido, essa autora expõe que, no interior desses processos globalizantes tem-se a ideologia do globalismo, manifesta como a articulação entre ideias, crenças e valores, cujo empréstimo vem das forças do liberalismo. Nas palavras da própria autora:

“a ideologia do globalismo” não só justifica a ordem econômica, política e social produzida pela internacionalização do comércio e das finanças sob a égide de uma complexa rede de atores parceiros internacionais, como também a ratifica – o capitalismo (des)regulamentado pelas leis de mercado é a única/melhor alternativa para o mundo -, e a projeta como natural e irreversível – não há nada fora do mercado. O papel político do globalismo é, pois, sobretudo o de “preservar e reforçar estruturas assimétricas de poder em benefício de determinados grupos sociais” (2005: 11), representados por

diferentes atores parceiros, inclusive o Estado nacional e as corporações internacionais. (SIGNORINI, 2013, p. 77. Grifos da autora)

No geral, um olhar mais atento verá que não é difícil notar que a relação entre essas correntes ideológicas forma uma rede cujos nós são atados pelo sistema capitalista. Sua maquinaria abrange desde mega agências internacionais, passando por políticas públicas para a educação e sua condução gestora nas esferas federais, estaduais e municipais, e chega até o trabalho local que se dá em sala de aula. Ao se enveredar por essa perspectiva, a educação deixa de ser uma forma de ajudar as pessoas a se desenvolverem para se tornar um meio instrumental e técnico para atender demandas específicas da ideologia capitalista.

Como pode ser percebida até aqui, a crítica expressa acima é a de que, sob a égide da proposta paradigmática tradicional e moderna foi legitimada nossa forma de estudar a linguagem em diversos campos do saber. Os modelos ideológicos do colonialismo, do nacionalismo, da modernidade, da globalização, do capitalismo marcam a condução das ciências no século XX e se mantêm vivos até os dias atuais. Em particular, a linguística atual ainda reflete as mesmas visões e práticas desses modelos tradicionais e modernos, baseados na estabilização da linguagem. No tocante a isso, Moita Lopes (2013b) levanta estes questionamentos:

[é] crucial discutir se vamos continuar encarando as línguas como sistemas autônomos, apagando o sujeito social, suas marcas sócio-históricas e ideológicas em seu corpo – e os sofrimentos ou vantagens que acarretam. Seguiremos preterindo as ideologias linguísticas dos falantes, escritores etc., ou seja, “as crenças ou sentimentos, sobre as línguas do modo como são usadas em seus mundos sociais” (Kroskrity, 2004: 498)? Manteremos a ideia de que a língua corresponde a um estado-nação? (MOITA LOPES, 2013b, p. 105. Grifos do autor)

O PARADIGMA DA PÓS-MODERNIDADE: UMA AGENDA ANTI-HEGEMÔNICA PARA A PESQUISA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Este texto se alinha à defesa da criação de uma nova agenda para a prática da pesquisa e do ensino da Língua Portuguesa. Assim, este texto está afinado ao que ensina Moita Lopes (2013a), para atuar com ideologias mais sensíveis ao mundo em que vivemos. Ou como diz Kumaravadivelu (2006), na postura de celebrar a diferença, desafiar as hegemonias e buscar formas alternativas de expressão e de interpretação, “na

procura de desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139). Tal mudança implica a escolha de determinadas teorias, visões de mundo específicas, “de forma a abrir espaços para a criação de outros futuros sociais alternativos, mais justos e mais éticos” (MOITA LOPES, 2006b, p. 52). A esse movimento na pesquisa, o citado autor denomina “LA mestiça, obviamente de natureza interdisciplinar/transdisciplinar” (MOITA LOPES, 2006a, p. 14). Aqui, neste texto, essa mudança é compreendida como fundamental, no ensino da língua no Brasil, uma vez que essas dimensões da vida social ficaram esquecidas na perspectiva moderna de pesquisa e de ensino. Nas palavras de Moita Lopes (2006b), se a pesquisa

quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam continuamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem. (MOITA LOPES, 2006b, p. 101. Grifos do autor)

A esse respeito, Love (2009) critica a neutralidade da linguística ocidental frente ao contexto, para se firmar como ciência. Irvine (1996) também ressalta sua insatisfação com o modelo clássico da linguística; sobretudo, pelo isolamento sentencial para análise, pela invenção de um falante e de um ouvinte anônimos. Essa autora salienta que na conversação não há papéis estáveis e, por essa razão, é fundamental a consideração do contexto, na medida em que se busca analisar o que inclui o discurso, constituído ideologicamente. Essa noção extrapola a visão disciplinar, e passa a enxergar as interdisciplinas na pesquisa e no ensino linguístico. Como expõe Moita Lopes (2006a): “a compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar” (MOITA LOPES, 2006a, p. 19). Ou como Pennycook (2006) defende, um conhecimento antidisciplinar e transgressivo, com referência à importância de instrumentos políticos e epistemológicos para a transgressão da tradição. Para esse autor, transgredir significa “opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe”. (PENNYCOOK, 2006, p. 75).

Fator importantíssimo para imprimir a mudança é o entendimento de que qualquer transformação não será realizada em escala global, mas, ao contrário, ela será exercida em contextos locais, em ações situadas e caracterizadas pelas formas locais de

Revista Científica FAI. ISSN 2526 – 6225 Volume 1, Número 2 , Ano 2017/janeiro a julho.

existência. Todos os desafios postos à educação trazem suas marcas de localidade. Para desenvolver um empreendimento dessa magnitude e enfrentar os desafios que a contemporaneidade apresenta, a universidade e a escola não poderão mais ser entendidas como instâncias extramundanas. Ao contrário, o objetivo deve ser o de encontrar as formas de enfrentamento. Pensando nisso, Moita Lopes (2006b) entende que devemos pensar a contemporaneidade em suas novas manifestações, para a abertura ou mesmo a criação de “alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos” (MOITA LOPES, 2006b, p. 86). Para o autor, estão implícitas as questões da ética e do poder, pensar a língua numa existência que “só ganha vida quando as pessoas e suas subjetividades e histórias são consideradas nas práticas sociais múltiplas e situadas de construção de significado” (MOITA LOPES, 2013b, p. 104). Pinto (2013) salienta que a metáfora da rede é o melhor entendimento da realidade linguística brasileira, por perceber as vozes das “práticas linguísticas tecidas por falantes nas contradições e surpresas do mundo, atos linguísticos de submissão, dominação e resistência” (PINTO, 2013, p. 143. Grifos da autora).

Nesse intento de promover a transformação paradigmática na pesquisa e no ensino linguístico, Moita Lopes (2013b) nos convida a

ir ao encontro do mundo em que vivemos no século XXI na elaboração de ideologias linguísticas para este mundo, como se propõe aqui, se constitui como uma demanda crucial se quisermos que nossos conhecimentos tenham relevância para as práticas sociais em que estamos situados. (MOITA LOPES, 2013b, p. 52)

No mesmo sentido, Pennycook (2006) salienta que essa mudança “possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade” (PENNYCOOK, 2006, p. 68). O que se vê aqui é a defesa por uma mudança de foco na atuação do/a pesquisador/a e do/a professor/a. O sentido da mudança, conforme o conceito de Pennycook (2006), refere-se à importância de instrumentos políticos e epistemológicos para a transgressão da tradição. Para o autor, esse é um tópico essencial para a pós-modernidade responsável. Nessa postura, tem-se uma nova maneira de pensar e novos esquemas de politização, uma nova imaginação. Moita Lopes (2013a) revela que essa mudança é antes uma questão política e ideológica. Assim, ele ensina

Revista Científica FAI. ISSN 2526 – 6225 Volume 1, Número 2 , Ano 2017/janeiro a julho.

que “[a]s ideologias linguísticas são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas” (MOITA LOPES, 2013a, p. 21). O mesmo autor acrescenta que é preciso pensar construtos teóricos novos, também novas ferramentas de análise, como formas de novas conduções da pesquisa e do trato com a língua na escola. Nas palavras do próprio autor

[c]onstrutos como língua, norma, falante nativo, língua nativa, identidades linguísticas, comunidades de fala, competência, lusofonia, negociação interacional etc. têm sido cada vez mais criticados por se pautarem por essencialismos e homogeneidades linguísticas, em um mundo em que a hibridização, a mestiçagem, a superdiversidade e a mistura linguístico-identitária são cada vez mais evidenciadas, tornando necessária uma linguística das práticas e dos contatos em oposição a uma linguística das comunidades e da estrutura interior das línguas”. (MOITA LOPES, 2013a, p. 29)

Para tornar mais clara a posição paradigmática adotada por ele, Moita Lopes (2006a) explica que as teorias que tentam compreender a contemporaneidade têm sido chamadas de pós-modernas [...], pós-coloniais [...], pós-estruturalistas [...], antirracistas [...], feministas [...], queer etc. Fabrício (2006) desenvolve a exposição de que, nesses estudos, a linguagem é vista de maneira “inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais.” Essa autora ainda acrescenta que “os fenômenos sociais só existem em um campo de problematizações” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). A autora ressalta que, nessas correntes, um fator distintivo “é a defesa de um hibridismo teórico-metodológico”, bem como o questionamento da ética que reside nas práticas sociais, tais como a prática da pesquisa e do ensino da língua. (FABRÍCIO, 2006, p. 51)

Para firmar essa mudança será preciso um olhar diferente para os desafios que a contemporaneidade se nos apresenta, será preciso um olhar crítico. A esse respeito, Pennycook (2006) ensina que existem pelo menos quatro maneiras de compreender o sentido do termo crítico. De acordo com o citado autor, existem: “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como prática pós-moderna problematizadora” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Na proposta desse autor a ideia-chave é a construção de uma práxis problematizadora, “um modelo híbrido de pesquisa e práxis” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). A partir dessa forma de produzir a pesquisa dá-se também uma nova forma de fazer a linguística aplicada; que significa

dizer: “linguística aplicada transgressiva” (PENNYCOOK, 2006, p. 82). Na base do pensamento desse autor, a LA transgressiva tem como objetivo transgredir tanto a teoria quanto a disciplinaridade, com base em instrumentos políticos e epistemológicos, para ir além das “fronteiras do pensamento e da política tradicionais”, no propósito de “uma agenda política crítica” que questione “os conceitos com os quais ela lida”; também, a LA reconhece as demandas que focam a “dominação/controle”, a “disparidade”, o “desejo”; por fim, a LA considera as “viradas linguística”, “somática” e “performativa”, bem como compreende “o papel do discurso na constituição do sujeito” “múltiplo e conflitante”, que tem suas identidades “formadas na *performance* linguística e corporificada” (PENNYCOOK, 2006, p. 82-83. Grifos do autor). Rampton (2006a), por sua vez, defende uma postura pós-colonial, definida pelo reconhecimento de uma heterogeneidade e diversidade necessárias, assim como por uma concepção de identidade que vive com e através da diferença. Ele argumenta acerca da importância de que toda regularidade, consistência e todo o sistema percam seu absolutismo; então, a visão tem de ser alargada para o que é fora do comum, ao que é “*espetacular*”. Nessa posição de defesa em relação a uma nova postura frente à pesquisa sobre a língua e ao ensino, Rampton (2006a) acrescenta que

se realmente achamos que a interação situada é um local chave para a produção da realidade social, se estamos falando sério quando dizemos que a cultura e as relações sociais são ambas reproduzidas e criadas contínua e renovadamente na atividade interacional, que os atores utilizam recursos desigualmente distribuídos em circunstâncias específicas locais e históricas e que tais circunstâncias oportunizam e restringem ações em graus diferentes, não podemos tomar atalhos e acreditar que qualquer teoria pré-elaborada nos diga o que está acontecendo. (RAMPTON, 2006a, p. 124)

É necessário refletir a respeito da ideologia com que operamos. Nesse sentido, Moita Lopes (2013a) defende que “há a necessidade de pensar outros construtos teóricos e ferramentas analíticas para dar conta do que entendemos por português e de como conduzir a pesquisa linguística” (MOITA LOPES, 2013a, p. 29). Mais adiante em seu trabalho, o mesmo autor destaca que uma metáfora adequada para pensar a língua portuguesa atual é a do rizoma: “trama instável de fluxos que só ganha vida quando as pessoas e suas subjetividades e histórias são consideradas nas práticas sociais múltiplas e situadas de construção de significado em que atuam” (MOITA LOPES, 2013b, p. 104). Como o próprio autor escreve:

Revista Científica FAI. ISSN 2526 – 6225 Volume 1, Número 2 , Ano 2017/janeiro a julho.

[o]s ganhos políticos e éticos dessa visão são evidentes, já que é colocado como foco de estudo o que muitas pessoas estão fazendo com o que entendemos por língua portuguesa nas práticas locais nas quais vivem, sofrem, amam, defendem posições políticas, trabalham, constroem suas vidas etc. (MOITA LOPES, 2013b, p. 118)

Dessa mesma perspectiva, Rampton (2006b) reitera que na perspectiva pós-modernista, a sociedade é muito mais fluida, heterogênea e sub-padronizada. Com essa noção, Rampton (2006b) defende que a análise da língua deve ser voltada para a interação face-a-face, com foco em pequenos grupos, nas microdescrições, nas experiências situadas, o que tem sido substancial para o desenvolvimento da sociolinguística.

Na crítica exposta por Pinto (2013), “é hora de abrir mão dos entrelaçamentos e pontos de sempre nas tramas do nacionalismo, do colonialismo, do racismo, do sexismo, do cientificismo; é hora de abrir mão da falácia da prefiguração identitária fincada nos suportes da escrita e da gramática” (PINTO, 2013, p. 143). A mesma autora escreve que o legado do colonialismo hierarquiza os usuários da língua e seus usos e, mais do que isso, conforme essa autora, essa dicotomia faz emergir redes de poder muito mais complexas, que “incluem marcas de identidades controversas e contraditórias do mundo contemporâneo e que inserem suas malhas num tecido local e global ao mesmo tempo” (PINTO, 2013, p. 130). Na opinião de Rampton (2006b), enquanto a visão modernista enxerga a sociedade e outras entidades coletivas como se fossem totalidades integradas e unificadas, o prisma defendido pelo pós-modernismo tem nessa visão um desconforto, uma vez que a entende como uma idealização do Estado-Nação. Este trabalho se configura em uma tentativa de combater essa visão e propor uma mudança qualitativa e ética para esse campo de práxis na pesquisa e no ensino da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível depreender das posições dos/as autores/as citados/as acima, a perspectiva pós-moderna apresenta um ganho muito significativo para a pesquisa e o trabalho com a língua nas práticas escolares. Desta feita, muitos/as estudiosos/as, dentre os/as quais, vários/as já citados/as aqui, afirmam estar convencidos/as de que a pesquisa sobre a língua em seus diversos contextos de uso, com destaque especial para a escola, *Revista Científica FAI. ISSN 2526 – 6225 Volume 1, Número 2 , Ano 2017/janeiro a julho.*

deve ser realizada a partir dessa nova proposta paradigmática, uma vez que nela é possível vislumbrar as várias dimensões da linguagem, no intuito de fazê-las conversar, dialogar, no sentido de contemplar os multiversos e atravessamentos dos seus usos; isto é, um paradigma em que as disjunções não sejam entendidas como deformidades, mas como características intrínsecas de toda sociedade. No mesmo sentido, depreende-se dos trabalhos desses/as já mencionados/as pesquisadores/as que a realidade da língua, expressa em suas práticas de usos, precisa ser incorporada a esses estudos, pois nelas estão envolvidas questões históricas, sociológicas, culturais, ideológicas, políticas, filosóficas, entre outras. Frente a esses novos tempos, pode-se ler também nos posicionamentos desses/as diversos/as autores/as supracitados/as a noção de que essas novas formas de pesquisa e de ensino englobam necessariamente uma postura ética e política dentro do mundo atual, em que a globalização dita as normas do conhecer, segregando o saber conforme sua intencionalidade estigmatizante e preconceituosa, que elege os/as vitoriosos/as nessa desumana sociedade do consumo e marca para a derrota as minorias étnicas, como descamisados/as que, segundo a ótica neoliberal, não são mais que números em estatísticas macabras de assistencialismo e exclusão dos seus direitos humanos.

Com essa nova realidade e novas formas de compreender essa realidade, tais como o desenvolvimento da tecnologia, deve-se ficar atento ao espaço discursivo propiciado pela linguagem na vida da sociedade, em especial, no campo de conhecimentos das ciências sociais e humanas. Todo esse espaço exige novas compreensões e tratos com o que chamamos de Língua Portuguesa, que obrigam que sejam contemplados fenômenos de naturezas diversas e variadas na sua acepção. Aqui há um claro acordo com o que Moita Lopes (2013a) ensina reiteradas vezes em seu trabalho; qual seja: a pesquisa sob a luz do paradigma pós-moderno representa um valioso ganho de natureza ética, política, epistêmica, nesse século, pela concepção que emprega a heterogeneidade da vida social e a prática linguística das pessoas, em seus interesses mais diversos. A concepção de língua que é vista aqui é a chave para abrir os horizontes da pesquisa sobre a língua que é ensinada nas escolas, suas escolhas paradigmáticas, linhas teórico-epistemológicas de delineamento das ferramentas e passos da investigação e do ensino, para ser possível entender como os atravessamentos identitários e culturais das pessoas que praticam a língua na escola vão além da maneira

de enxergar a língua explícita na prefiguração costumeira das identidades e das culturas, presente nas chamadas ideologias do nacionalismo/colonialismo e da modernidade.

Faz-se fundamental pensar a respeito de qual é o papel que a escola no Brasil vem desempenhando por longos anos e em qual papel gostaríamos que ela atuasse nesse cenário tão complexo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. É certo que, se a escola pretende cumprir seu papel, não pode ser um lugar de preconceitos e predeterminações normativas, tampouco se fechar para um mundo de práticas e de usos das pessoas que vivem essa língua quotidianamente, não apenas como atividade escolar, presa dentro de muros, em manifestações e performances que em nada se assemelham às práticas da vida social. Ao contrário, essa escola deve privar pela democracia e pelo direito de todos/as, numa postura de ética e de respeito às culturas, às identidades, aos gêneros, às raças, às religiões, às classes sociais etc. e ao modo como a língua se apresenta em suas indefinidas performances. Nesse intuito, Bortolini; Garcez e Schlatter (2013) propõem que a escola seja um lócus de contínua reflexão, em que se destaque sua função social no trato com os usos tanto orais quanto escritos, no reconhecimento dos repertórios do cotidiano comunitário e das interlocuções, bem como da seleção linguística construída historicamente, no sentido de “trazer novos contornos para o entendimento da complexidade e da diversidade das práticas sociais mediadas pelas diferentes variedades nessa sociedade” (BORTOLINI; GARCEZ; SCHLATTER, 2013, p. 272). Como esses/as autores/as, a preocupação aqui é a de que a pesquisa e o ensino busquem trazer à tona o atravessamento cultural e as formas interculturais de relacionamentos entre as pessoas, bem como a abrangência interdisciplinar/indisciplinar como implicação explícita para o ensino da língua. Em pleno século XXI, não é mais condizente o recorte de estudo que concebe a língua de forma purista, estancada, como norma sublime de realização que compele as pessoas aos únicos, mesmos e imutáveis usos. Os desafios são vários e não há certezas pelo caminho. Todavia, há a clareza de que é possível a mudança. Mas é preciso apertar o passo. O amanhã já está rompendo o horizonte!

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso, 1983.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BLOMMAERT, J. Situating language rights: English and Swahili in Tanzania revisited. *Journal of Sociolinguistics* 9/3, 2005. p. 390-417.

BORTOLINI, L. S.; GARCÊS, P. M.; SCHLATTER, M. Práticas linguísticas e identidades em trânsito: espanhol e português em um cotidiano comunitário escolar Uruguaio na fronteira com o Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 249 –273.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo*. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4968/0>>. Acesso em 05 jun. 2013.

ERRINGTON, Joseph. Colonial Linguistics. In: *Annual Review of Anthropology*, v. 30, 2001, p. 19-39.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FIORIN, J. L. Prefácio. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

HELLER, Monica. The Commodification of Language. In: *Annual Review of Anthropology*, v. 39, 2010, p. 101-14.

IRVINE, Judith. Shadow conversations: the indeterminacy of participant roles. In: SILVERSTEIN, Michael; URBAN, Greg. (ed.). *Natural Histories of Discourse*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 131-159.

JACQUEMET, M. *Transidiomatic Practices: language and power in the age of globalization*. *Language and Communication*, 25 (3), 2005.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LOVE, Nigel. Science, language and linguistic culture. In: *Language & Communication*, v. 29, 2009, p. 26-46.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: *Disinventing and Reconstituting Languages*. 2007. p. 01 – 41.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 13 – 44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientando a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 85 – 107.

_____. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a. p. 18 – 52.

_____. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. p. 101 – 119.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67 – 84.

_____. *A. Language as a Local Practice*. New York: Routledge, 2010. Capítulo 3.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120 – 143.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 109 – 128.

_____. *Language in late modernity: interaction in an urban school*. Cambridge University Press: Cambridge, 2006b.

Revista Científica FAI. ISSN 2526 – 6225 Volume 1, Número 2 , Ano 2017/janeiro a julho.

_____. Hegemony, Social Class and Stylization. *Pragmatics*, 13 (1). 2003. p. 49-83.

SANTOS, B. S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Crítica de Ciências Sociais*. N. 54, 1999. p. 197-215.

_____. B. S. Do Pós-moderno ao Pós-colonial: e para além de um e de outro. Coimbra, 2004.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74 – 100.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.