

Translinguagem e desinvenção no ensino-aprendizagem de inglês

Translanguage and disinvention in English teaching-learning¹

Anderson Nalevaiko Marques² y Clarissa Menezes Jordão³.

Resumo

O texto a seguir é fruto de um exercício complexo e, ao mesmo tempo, fascinante de (re)construção de sentidos sobre o modo como compreendemos os usos e, portanto, o ensino-aprendizagem de inglês no contexto brasileiro. A partir do argumento principal de que no Brasil contemporâneo ressignificamos a língua inglesa em uma ótica translíngua, buscamos desinventar e reconstituir, pluralizar e potencializar nossas perspectivas – e, quiçá, de outrem – sobre a língua(gem), em uma alternativa decolonial. Para isso, caracterizamos e discutimos potenciais empreitadas educacionais que envolvem a(s) língua(s) e que, a nosso ver, oportunizam a criação de espaços de construção de sentidos contingenciais em sala de aula, focalizando a amplitude da diversidade na comunicação em inglês. Em especial, enfatizamos práticas educacionais que criticamente analisam e questionam a territorialização colonial das línguas, a partir de uma perspectiva em que a diferença é norma ao invés de exceção.

Palavras-chave: translinguagem, decolonialidade, meaning-making, ensino-aprendizagem, inglês.

Abstract

The following text came to pass after a complex, yet fascinating exercise of (re)constructing meanings about the way we comprehend uses and, therefore, learning-teaching of English in the Brazilian context. Starting from the assumption that in Brazil we resignify English from a translangual point of view, we seek to disinvent and reconstitute, pluralize and potentialize our perspectives - and hopefully others' - on language, in a decolonial enterprise. In doing so, we characterize and discuss potential educational endeavors that involve language(s) and which, in our view, provide room for the creation of spaces for contingent meaning-making in the classroom, focusing on the amplitude of diversity when communicating in English. Particularly, we emphasize educational practices that critically analyze and question the colonial territorialization of languages, from a positionality where difference is the norm rather than the exception.

Keywords: translanguage, decoloniality, meaning-making, teaching-learning, English.

¹ Este artigo investigativo está relacionado ao programa Pesquisador Produtividade do CNPq, em projeto de pesquisa registrado sob número 309562/2020-1.

² Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba. Correo: anderson.marques@ifpr.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0282-4236>

³ Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual do Rio de Janeiro – São Gonçalo. Correo: clarissamjordao@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3558-5603>

Introdução

A oportunidade de escrevermos este texto foi muito oportuna, particularmente por duas razões. Primeiramente, porque quando nos pusemos a escrever sobre nossas perspectivas em relação a questões de translinguagem estávamos em meio a discussões importantes sobre o tema em nosso contexto mais imediato, em particular por conta das parcerias em pesquisa que mantemos desde que iniciamos nossa relação orientande-orientadore⁴ já há algum tempo. Em segundo lugar, porque muito do que compartilhamos neste texto está baseado em reflexões que tiveram origem durante a pesquisa de uma tese de doutorado em que trabalhamos juntas (Marques, 2018), na qual noções de práticas translíngues articuladas com aspectos de ensino-aprendizagem de inglês foram um dos focos principais. Portanto, ao escrevermos este texto estamos, também, reescrevendo e reinterpretando argumentos que nos fazem pensar ainda mais sobre a importância e o potencial inovador que a perspectiva da translinguagem⁵ carrega quando pensada no contexto brasileiro.

O presente artigo está estruturado em torno de dois eixos - translinguagem e ensino-aprendizagem de inglês no Brasil. Trataremos de explicar nossa concepção de língua, que a vê como uma prática social translíngue e, partindo dela, analisaremos alguns dos desdobramentos de tal concepção no processo de ensino-aprendizagem de inglês em nossos contextos de trabalho: somos professoras de inglês brasileiras, que estudaram inglês a partir de sua adolescência e, desde então, vimos nos dedicando profissionalmente ao ensino desta língua em diferentes níveis da educação pública brasileira trabalhando, inclusive, com formação inicial e continuada de outras professoras brasileiras de inglês. Particularmente em relação à concepção de língua, estabeleceremos paralelos entre argumentos trazidos por perspectivas sobre translinguagem e a necessidade que percebemos em “desinventarmos e reconstituirmos língua(s)”, como apontam Makoni e Pennycook (2007). É por isso que nesse texto usaremos alguns termos em inglês sem aspas e sem itálicos, dentro de nossa concepção de repertório ao invés de sistemas linguísticos distintos, como vamos esclarecer em seguida, mesmo sabendo que tal opção não se ajusta às normas APA seguidas pela *Revista Árboles y Rizomas*. Tal opção contou com a compreensão da equipe editorial da Revista, a quem muito agradecemos.

Como ponto de orientação, decidimos construir nossos argumentos a partir de descrições aproximadas de encaminhamentos interventivos que esperamos possam inspirar o desenvolvimento de estratégias específicas em contextos diversos. Não temos a pretensão de sugerir exemplos práticos para aplicação em outros contextos, uma vez que partimos do pressuposto de que cada contexto é sempre único, inédito e irreplicável. Assim, vislumbramos nossa contribuição na busca situada por práticas de linguagem locais que focalizem a diversidade comunicacional em inglês por meio do desenvolvimento de uma sensibilização/conscientização

⁴ Optamos pelo uso da linguagem não-binária como forma de chamar atenção para a colonialidade da variante padrão da língua portuguesa e ao mesmo tempo torná-la menos excludente. Utilizamos o sistema ELU, conforme detalhado em <https://movimentorevista.com.br/2019/02/o-papel-e-a-funcao-da-linguagem-nao-binaria-ou-neutral-no-contexto-das-redes-online>

⁵ Temos ciência de que, ao propormos nossa argumentação, estamos mesclando perspectivas de linguagem e que, por vezes, lançamos mão de termos (e traduções) distintos utilizados por diferentes autores para se referirem a fenômenos semelhantes como *translingualismo*, *práticas translíngues*, *metrolinguagem*, *translinguismo*. Como nossa proposta visa aproximações entre perspectivas e potenciais desdobramentos em práticas de ensino-aprendizagem, decidimos tratar essa miríade de termos como sinônimos, mesmo sabendo que argumentos contrários a essa decisão também possam ser justificáveis do ponto de vista teórico.

crítica de nossas potencialidades e responsabilidades comunicacionais conforme se façam possíveis em diferentes espaços praxiológicos.

Translinguagem e decolonialidade

Segundo Pennycook (2007), o prefixo TRANS remete a transcender, ir além das normas estabelecidas, mas também e principalmente, como no caso das teorias transgressivas mencionadas por ele em *Global Englishes and Transcultural Flows* (2007), o prefixo se refere ainda ao questionamento de ontologias normativas. Assim, perspectivas TRANS trariam a proposta de ir além das teorias PÓS porque estas últimas, ainda de acordo com Pennycook (2007), buscam soluções no passado, obcecadas que são com o estruturalismo, o modernismo e o colonialismo, por exemplo. Nas palavras de Pennycook (2007), teorias TRANSgressivas nos levam para “além dos ‘pós’ e do ‘crítico’, como um enquadramento geral que abriga vários conceitos ‘trans’ (transculturalização, tradução, transtextualidade, transmodalidade)”⁶ (p. 37). E, ainda, podemos acrescentar, 15 anos depois, TRANSLINGUAGEM. Nesse sentido, entendemos o TRANS em translinguagem como um elemento que clama por ir além das normas ontoepistemológicas que direcionam nossos pensamentos baseados na colonialidade eurocêntrica ocidental sobre ensino-aprendizagem e sobre práticas de linguagem.

Concebemos, portanto, translinguagem como uma práxis específica de linguagem e comunicação que vai além e questiona aspectos epistemológicos de construção de sentidos numa perspectiva de meaning-making (e, portanto, multimodal), trazendo à tona também preocupações ontológicas com “problemas éticos e políticos, com estruturas de dominação e emancipação humana”⁷ (Mignolo, 2000, p. 125). Nesse sentido, entendemos a perspectiva da translinguagem sintonizada com uma ótica decolonial de linguagem, percebendo seu potencial ontoepistemológico na busca por práticas comunicacionais que assumam um pensamento crítico de fronteira sobre as línguas. Tal pensamento considera fundamental a reflexividade inerente à busca por uma atitude crítica e ética que “contemple todo o conhecimento como parcial e incompleto [...] o que demanda uma atitude de aceitação e tentativa de lidar com nossa própria ignorância e a dos outros, sem a expectativa de ultrapassá-la”⁸ (Menezes de Souza & Monte Mór, 2018, p. 449).

Com isso em mente, entendemos que o contexto de ensino-aprendizagem de inglês no qual atuamos se constitui, necessariamente, a partir de uma ótica translíngua e decolonial. No Brasil contemporâneo, os usos que os sujeitos fazem de seus repertórios em inglês ajudam a perceber como somos ensinados a ler nosso contexto de maneira monolítica e enraizada em práticas não inclusivas, já que nosso contexto nos é contado como tradicional e permanentemente monolíngua. Como uma alternativa ao senso comum, buscamos aqui mostrar que usuáries de inglês em nosso contexto mais imediato desenvolvem práticas translínguas transgressivas de forma explícita e facilmente observável. Exemplos desses usos, particularmente aqueles que assumem a incorporação e ressignificação de recursos semióticos, ocorrem nas mais variadas esferas

⁶ Todas as traduções apresentadas aqui são de autoria dos autoras. No original: “beyond the ‘posts’ and the ‘critical’ and as an overarching framework that pulls together numerous ‘trans’ concepts (transculturation, transtextuality, transmodality)”.

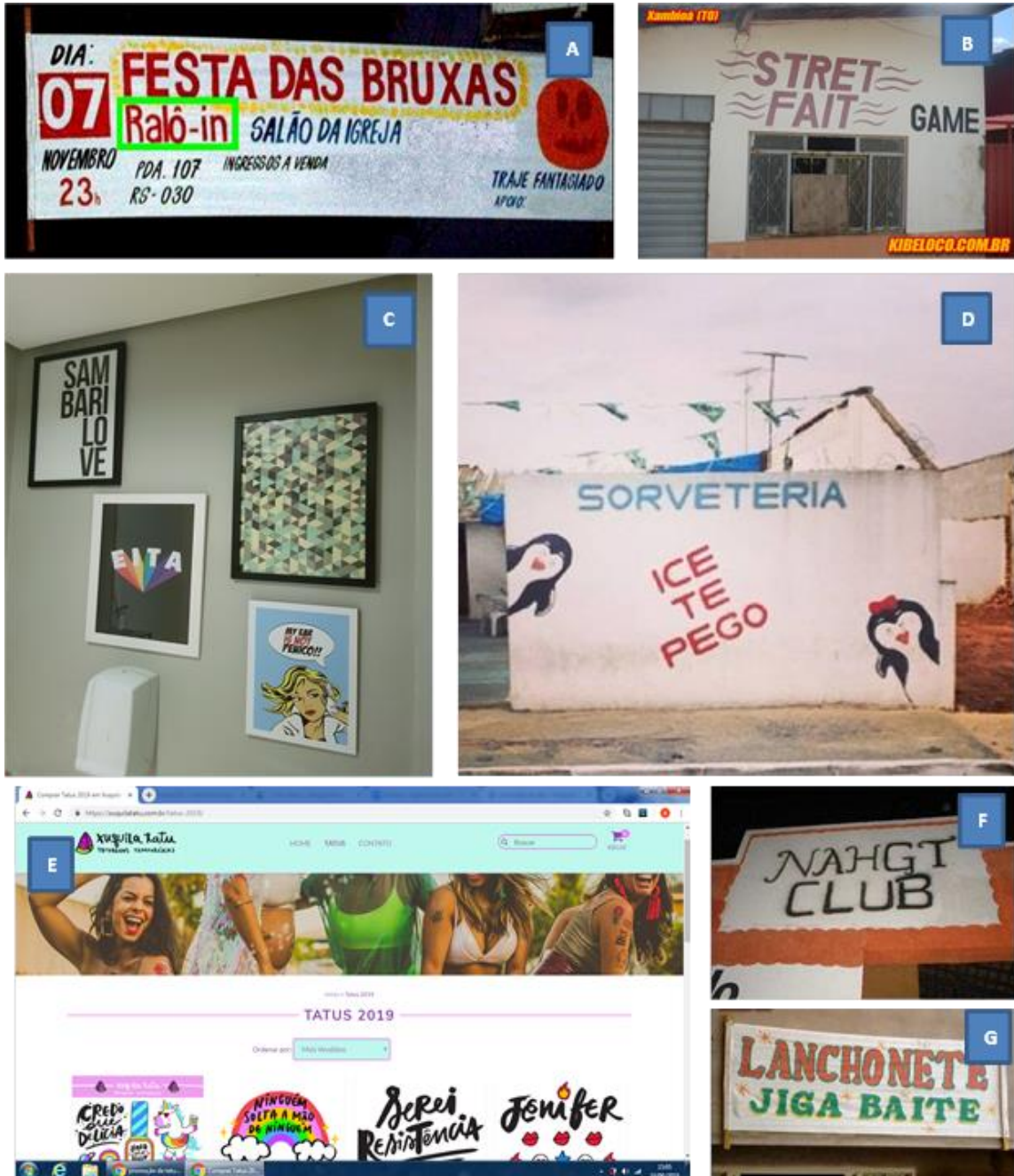
⁷ No original: “ethical and political concerns with structure of domination and of human emancipation”

⁸ No original: “that sees all knowledge as partial and incomplete and therefore ethically demands an attitude for accepting and attempting to deal with one’s own ignorance and that of others, without expecting to overcome this”.

comunicacionais brasileiras há muito tempo, já que nossa história linguística vem sendo marcada pela presença de várias línguas, dentre elas o inglês, em interações sociais das mais diversas ordens. Palavras e expressões comuns na comunicação cotidiana de milhões de brasileiros, como tocar ou criar uma playlist, mandar ou receber mensagens pelo zap, stalkear alguém, fazer um print da tela, dar um like ou um feedback, fazer check-in, espalhar fakenews, além de usos em cartazes comerciais e vitrines de lojas mostrando o termo off ou sale ao lado dos preços, para citarmos alguns exemplos, têm sido larga e massivamente utilizados por pessoas no Brasil, há tempos. Diniz de Figueiredo (2010) e Esteves de Camargo (2016), por exemplo, explicam alguns desses usos de inglês no contexto brasileiro, focalizando aspectos diversos.

Vemos, também, usos hibridizados (e, portanto, por vezes, discriminados nas relações de poder que também permeiam questões de adequação e/ou negação de sentidos) em que expressões localizadas de linguagem aparecem como praticamente incorporadas e legitimadas pelos sujeitos. A sequência de imagens na Figura 1 abaixo exemplifica algumas dessas recombinações e usos locais de elementos verbais feitos por usuáries da língua inglesa no Brasil. Nela podemos observar as aproximações com a sonoridade das palavras na grafia de *halloween* como “ralô-in”, *street fight* como “stret fait”, *tatoos* como “tatus”, *night* como “naght”, *giga bite* como “jiga baite”, e também algumas apropriações como “sambarilove” e “ice te pego” brincando com a palavra ICE no muro da sorveteria.

Figura 1. Recombinações com elementos da língua inglesa nas quais recursos comunicacionais (palavras e/ou elementos verbo-visuais) são utilizados de modos locais hibridizados no Brasil.



- A -Gregorio Grimorio
- B - Feijão com Nutella
- C - Os autores
- D - Entretenimento r7

- E - Xuquila Tatu
- F- Feijão com Nutella
- G- Feijão com Nutella

Para os fins de nossa argumentação, consideramos que muitos dos usuários de inglês no Brasil têm se caracterizado como praticantes translíngues (Canagarajah, 2013) porque apresentam abertura para aceitar resultados híbridos e negociados e, nesse sentido, favorecem uma disposição cooperativa que contribui para sua existência em relação com as demais pessoas. Ainda nessa relação entre os usos do inglês no Brasil e a perspectiva da translinguagem, aproximamos essa percepção de hibridez com a ideia defendida por Garcia (2018): com as devidas proporções respeitadas, entendemos que os usos menos restritivos ou normativos do inglês pelos brasileiros nos permitem argumentar que, como para a autora (*ibid.*), para esses usuários as

palavras são simplesmente aquilo que eles [os falantes] usam. É claro que eles fazem distinções sociais se foram socializados com falantes monolíngues; mas se eles não foram, eles geralmente não sabem quais características são tidas como provenientes de uma língua nomeada e quais características são provenientes de outra. Um ponto importante é que todos os falantes estão sempre translinguando, selecionando características de seus repertórios que consideram dicas apropriadas para enviarem suas mensagens a seus interlocutores⁹. (Garcia, 2018, p. 18)

É assim, especialmente com o conceito de repertório, que a perspectiva translíngue questiona o que caracteriza uma língua dentro de vários outros sistemas semióticos, problematiza o que delimita as áreas de fronteira entre uma língua e outra dentro e fora de Estados-Nação específicos e, desse modo, contesta a tríade de Herder (uma língua, uma cultura, uma nação). O conceito de repertório expande a noção de comunicação restrita a um determinado espaço político-geográfico, a uma cultura delimitável, a uma nação reconhecida, a pessoas nela nascidas; ele também vai além do verbal por excelência, abarcando várias dimensões e elementos que não apenas o estritamente linguístico-verbal, lavando em conta a noção bakhtiniana de contexto (valor axiológico, enunciação, reflexão-refração) e inclui qualquer fator que contribua para uma situação comunicacional – cheiros, gestos, cores, histórias, afetos, culturas etc. Isso expande noções de situação e de ato comunicativo, por exemplo, e passa a considerar importantes todas as dimensões da comunicação, percebendo a linguagem como uma prática social situada.

Tal concepção coincide com a visão de língua na linguística aplicada que Pennycook (2018) chamou de *pós-humanista*, ou seja, uma perspectiva que

nos permite considerar um espectro mais amplo de artefatos e recursos linguísticos, históricos, espaciais reunidos em montagens (assemblagens) em momentos específicos no tempo e no espaço. [...] Olhar para o uso da língua em relação à distribuição da linguagem e assemblagens semióticas nos propicia um modo de pensar de maneira mais inclusiva do que explicações sobre competência comunicativa ou linguística ou noções como língua em contexto. O foco, ao invés

⁹ No original: “For bilingual speakers, words are just what they use. Of course they make social distinctions if they have been socialized with monolingual speakers; but if they haven’t they often do not know what features are said to be from one named language and what features are said to be from another. One important point is that all speakers are always translanguaging, selecting features from their repertoire that they consider appropriate hints to send a message to their interlocutors”.

disso, se distancia da preocupação humanística com indivíduos e sistemas dentro de suas cabeças [em referência às famosas cabeças falantes de Saussure] e olha para uma totalidade maior de objetos, lugares, e formas alternativas de semioses interactantes. (Pennycook, 2018, p.54-55)¹⁰

Desse modo, pensar em línguas distintas significa acionar um construto operacional importante, mas ainda assim artificial em oposição ao fenômeno que ocorre nas trocas sociais. Trata-se aqui de modos de criar sentidos de formas multimodais, sociais, enunciativas – nos termos bakhtinianos. Nesse universo, as estruturas verbais constituem *uma* das dimensões dentre várias no processo de meaning-making. Importa sobretudo, em situações comunicacionais, a interação entre os participantes, sejam eles humanos ou não; importa seus modos de produzir e atribuir sentidos, seus processos colaborativos, suas estratégias interativas de negociação, mais do que meramente o uso correto de estruturas gramaticais em conformidade com uma ou várias normas. Nesse sentido, Garcia & Otheguy (2019) afirmam que “translinguajar não apresenta simplesmente um sistema linguístico, um conjunto único de recursos linguísticos, mas também vai bem além disso para englobar um repertório comunicativo que é frequentemente visto como estando fora do que tradicionalmente se define como o ‘linguístico’”¹¹ (Garcia & Otheguy, 2019, p. 10)

Ainda em 2007, referindo-se à noção de transculturalidade de Louise-Pratt, Pennycook mostrou como aqueles que aparentemente se encontram na posição de “usuários” ou *receptorus* da língua e da cultura *do outro*, na verdade acabam por apropriar-se das formas linguísticas e culturais, construindo novas formas através de grupos e interações culturais complexos. Em suas palavras, “práticas transculturais e transidiomáticas indicam modos pelos quais aqueles que estão aparentemente assujeitados à dominação linguística e cultural selecionam, apropriam, remodelam e retornam novas formas linguísticas e culturais através de grupos culturais interativos e complexos”¹² (Pennycook, 2007, p. 47).

É assim que o conceito de translinguagem pluraliza e potencializa a comunicação, executando uma redistribuição das línguas de forma menos desigual no jogo de forças: o foco em repertórios semióticos, ao invés do foco em um *falante nativo* idealizado¹³, por exemplo, desloca da posição central *os donos*¹⁴ da língua. Talvez até se possa dizer que, mais do que deslocar meramente *o falante nativo* de sua posição, a ênfase em *repertórios* apaga posições hierarquizadas

¹⁰ No original: “this allows for a much wider range of linguistic, artefactual, historical and spatial resources brought together in particular assemblages in particular moments of time and space. [...] Looking at language use in relation to distributed language and semiotic assemblages gives us a way to think in much more inclusive terms than individualistic accounts of linguistic or communicative competence or notions such as language in context. The focus, rather, moves away from the humanistic concern with individuals and systems in their heads and looks at a greater totality of interacting objects, places and alternative forms of semiosis”.

¹¹ No original: “translinguaging not only posits a single linguistic system, a single set of linguistic resources, but also goes well beyond it to encompass a communicative repertoire that is often seen as outside of what traditionally is defined as the ‘linguistic’”.

¹² No original: “transcultural and transidiomatic practices point to the ways in which those apparently on the receiving end of cultural and linguistic domination select, appropriate, refashion and return new cultural and linguistic forms through complex interactive cultural groups”.

¹³ Mantemos aqui o masculino generalizador por ser um termo já bastante fossilizado e também para chamar a atenção para a colonialidade do conceito de falante nativo – sempre utilizado no masculino, excluindo outras identidades de gênero.

¹⁴ Aqui se aplica o mesmo raciocínio descrito na nota anterior.

do espectro do processo de ensino-aprendizagem: mais relevante do que o local de nascimento das pessoas em situações de comunicação são as estratégias de meaning-making que elas acionam a cada momento específico, são os recursos verbais e não-verbais de que lançam mão para elaborar, compartilhar, ajustar sentidos. Nesse panorama, cai por terra a preponderância daqueles descritos por Rajagopalan como “guardiões da língua”. Em suas palavras,

Os falantes nativos nos foram contados como sendo es guardiões verdadeiros da língua, es únicos autorizados a servir de modelos confiáveis a todos aqueles que desejassem adquirir-la como segunda língua ou língua estrangeira. E tal campanha foi tão efetiva que, até recentemente, professoros não nativos eram, na maioria das vezes, resignados a seu status de exílio apesar do fato de que constituem hoje não menos do que 80 por cento do total mundial da força de trabalho no campo de ensino de inglês. (Rajagopalan, 2005, p. 284)¹⁵

Agora, entretanto, já não estamos mais “resignados a seu status de exílio” any longer, pelo menos quando se adentra no pluriverso da translinguagem e da desinvenção desses construtos violentos que têm orientado até recentemente as teorias de aquisição de línguas e a linguística aplicada. Alguns elementos dessa virada são o que pretendemos destacar no restante desse texto.

Praticando a translinguagem e desinventando a língua

Parece-nos produtivo caracterizar o espaço de sala de aula de ensino-aprendizagem de línguas como um espaço seguro no qual a diversidade de perspectivas sobre o quê/como/porque aprender línguas contribui para consolidar um coletivo de alunos e professores que assuma seu pertencimento mútuo ao terreno das diferenças. Desse modo, podemos facilitar a percepção de que nossas diferenças se interconectam e carregam em si o potencial de transformação de nossas capacidades de existir em e refletir sobre as línguas. Nesse espaço, portanto, as diferenças são vistas de forma produtiva, na medida em que seu confrontar pode resultar em mudanças e promover movimentos colaborativos.

Assumindo-nos a partir de uma atitude aberta e receptiva, os diversos modos de elaborar espaços semióticos interagem para a *desinvenção e reconstituição* da língua estudada (Makoni & Pennycook, 2007), construindo práticas contingentes de meaning-making nas interações em sala de aula entre pessoas, objetos, histórias, lugares, ideologias, relações de poder e tudo o mais que constitui o espaço escolar de aprendizagem interativa.

É crucial compreender que, em uma ótica de desdobramentos da translinguagem em nosso contexto de ensino-aprendizagem de línguas, os conceitos de língua(s) e as metalinguagens utilizadas para descrevê-las são inventados como parte dos projetos coloniais/nacionalistas em diferentes partes do planeta. Explicando melhor, Makoni e Pennycook (2007) nos alertam que a

¹⁵ No original: “The native speakers were said to be the true custodians of the language, the only ones authorized to serve as reliable models for all those wishing to acquire it as a second or a foreign language. And so effective has that campaign been that, until recently, NNSTs [non-native speaker teachers] were themselves, by and large, resigned to their pariah status in spite of the fact that they constitute today no fewer than 80 per cent of the total ELT workforce worldwide [...]”. Ao traduzir, optamos por utilizar linguagem não-binária considerando a postura política do autor em sua obra como um todo; no entanto, vimos por bem ressaltar que tal escolha foi nossa como tradutorus.

criação de modos de classificação das línguas, desenvolvimento de discursos que justificam e suportam as explicações sobre o que sejam as línguas e a sua enumerabilidade serviram como parte de um grande projeto de governabilidade europeu. Nesse sentido, regimes metadiscursivos – representações da linguagem – juntamente com ocorrências de linguagem, constituem os fatos da sociedade, as ações sociais.

Assim, esses regimes optam por tratar as línguas como instituições contáveis, distintas entre si, o que resulta em uma visão biológica essencialista de língua, que percebe as línguas inventadas como que correspondendo a espécies, entidades bem delimitadas e com características de diferenciação que permitem concebê-las autonomamente. Seguindo a argumentação, Makoni e Pennycook (2007) explicam que seu projeto de desinvenção envolve o entendimento de que as línguas, compreendidas como entidades no mundo ou como emergentes ou representativas de ambientes reais, não existem. Para elus, a fim de desinventar as línguas e, ao mesmo tempo, reconstituí-las, indo além de noções territorializadas de língua e identidade, o trabalho precisa concentrar-se nos efeitos materiais das invenções da linguagem, já que tais efeitos influenciam como as línguas têm sido compreendidas, como as políticas linguísticas têm sido construídas, como a educação tem sido buscada, como testes de línguas têm sido desenvolvidos e aplicados, e como as pessoas vêm a se identificar com rótulos específicos e, às vezes, até morrer por eles.

No entanto, ao serem projetadas enquanto entidades em torno das quais batalhas são travadas, testes e avaliações são construídos e políticas linguísticas são implementadas, a invenção das línguas tem efeitos reais e concretos: o construto *língua* tradicionalmente entendido como entidade, embora artificial, produz efeitos de sentido concretos em nossas práticas cotidianas. Por meio da percepção do conceito de *tradição* como uma “construção retrospectiva da estagnação, uma invenção de um modo anterior de ser que é utilizado para justificar suposta continuidade histórica” (Makoni & Pennycook, 2007, p. 6)¹⁶, es autorus nos lembram de que também assim ocorre com a invenção das línguas, as quais não são consideradas em seu caráter de mudança e dinamismo e se constituem como se fossem construções lineares que envolvem origens específicas dentro de uma tradição que também é inventada, como ressalta Stuart Hall (2011).

Em casos particulares de línguas descritas por colonizadores europeus, continuam Makoni e Pennycook (2007), o que temos é que os processos de colonização resultaram, reciprocamente, na invenção como também des colonizadorus, na medida em que, ao projetarem e executarem seu projeto de invenção de objetos de conhecimento europeu (línguas, culturas, estados-nação), es próprios colonizadorus estavam em processo de construção, já que ainda não havia uma noção bem delimitada de qual seria seu papel diante de tantas mudanças ao longo do período de domínio. No mesmo sentido caminhou a invenção das línguas, pois em solo europeu o forjamento das línguas também foi resultado de um projeto que relacionava questões de soberania com patriotismo e cidadania. Nessa direção converge também o argumento sobre a performatividade dos atos discursivos, na medida em que fazemos existir conceitos no próprio processo de nomeá-los.

A criação das línguas por meio de sua descrição no projeto colonizador expansionista europeu acabou por classificá-las e transformá-las em objetos sujeitos à compra, venda e/ou troca. Sua classificação como entidades distintas, contáveis e identificáveis, opera no controle da variedade e da diferença nas práticas comunicacionais e acaba por excluir modos diversos na

¹⁶ No original: “a retrospective construction of stasis, an invention of a prior way of being that is used to justify supposed historical continuity”.

construção de sentidos como, por exemplo, aqueles que envolvem uma *mistura de línguas* em redes comunicacionais multilinguísticas.

Retornando nosso olhar localmente, para um contexto alegadamente monolíngue como o Brasil, acabamos muitas vezes ignorando as possibilidades de reflexão sobre a comunicação como uma prática de construção de sentidos contingente, negociada e, no fundo, nunca atingida em sua suposta totalidade. Isso ocorre, a nosso ver, a partir da instauração e solidificação de uma normalidade linguística baseada na invenção da tradição de monolingüismo (Monteagudo, 2012). Consideramos fundamental, portanto, perceber, junto com nossos alunos, que aquilo que entendemos como *língua portuguesa* é, assim como as outras *línguas*, uma construção política baseada no pressuposto fundante da linguística moderna conhecido como tríade de Herder: para cada povo haveria uma cultura, uma língua, uma nação, como mencionamos anteriormente.

A partir desse pressuposto, temos construído as línguas (e também as culturas, as nações e as nossas identidades e subjetividades) como sendo dadas, como tendo existência anterior à sua performatividade ou à sua realização. As línguas parecem fazer morada nos livros de gramática. Com isso, conferimos um suposto núcleo central para a língua portuguesa (talvez a norma culta, a língua padrão usada pela mídia, o português jurídico; talvez a língua portuguesa dos livros didáticos, do cânone literário, da escrita acadêmica; talvez outras muitas mais, não se sabe ao certo) a partir do qual derivariam outros usos que dariam conta das diferenças na língua, como por exemplo o português de Portugal, o do Brasil, o de Angola, o de Cabo Verde; o português baiano e o amazonense; o português do funk e da mpb, etc, etc, etc. É desse pressuposto, ainda, que a linguística concebeu e construiu termos como pidgin, crioulos, variantes, dialetos. Nem é preciso lembrar da famosa frase que o linguista letão Max Weirich tornou conhecida (“uma língua é um dialeto com exército ou marinha”) para nos darmos conta de que essas distinções são de ordem político-ideológica e não encontram respaldo em características “puramente” linguísticas. Essas são algumas das invenções que precisam ser desinventadas se quisermos entender os caminhos das línguas na contemporaneidade, inclusive das línguas estrangeiras, inclusive da língua inglesa no Brasil.

Daí em diante abrem-se espaços para a possibilidade de entendimento de que a atitude para a efetividade comunicacional pode requerer dos sujeitos certo apagamento daquilo que trazem como previamente definido em relação às línguas, especialmente se o empenho estiver focado na inteligibilidade como contingencialmente construída. Com efeito, essa gradual dissolução das fronteiras inventadas das línguas como entidades autônomas determinadas pode, potencialmente, levar a um entendimento sobre as línguas para uma noção reconstituída da linguagem: nossas experiências práticas como professores de inglês nos permitem afirmar que o reposicionamento de nossas expectativas comunicacionais em inglês, horizontalizando as relações entre falantes/usuários - e conseqüentemente seus repertórios comunicacionais em inglês - resulta em espaços mais inclusivos e produtivos, portanto potencialmente decoloniais, de construção de sentidos.

Discutir e problematizar com nossos alunos aspectos sobre como a comunicação aqui mesmo no Brasil também se dá, em diferentes graus de (in)sucesso, para além da suposta heterogeneidade de variações sobre o que se convencionou entender como *mesma língua*, pode auxiliar no reposicionamento de nossas capacidades de (re)inscrição de sentidos, uma vez que expande a noção de língua como restrita à tal tríade herderiana e, com isso, permite também a construção de uma posição mais agentiva dos sujeitos diante da linguagem e de seus letramentos. Tal reposicionamento, decolonizador, parece-nos crucial para convivermos com a diversidade

ontoepestemológica tão visivelmente presente na cena contemporânea, principalmente nos centros urbanos.

Aqui e nos próximos parágrafos trazemos alguns exemplos de práticas que entendemos ser possíveis em contextos educacionais, embora não se caracterizem enquanto *receitas* de atividades para serem aplicadas em sala de aula. São ideias sugeridas como *suleadoras* para práticas que, em nossa concepção, só podem ser desenvolvidas e aplicadas contextualmente, de forma situada. A partir de propostas de atividades de cunho reflexivo, acreditamos ser possível abrir espaço para o entendimento de que o fato de supostamente compartilharmos uma *mesma língua* não serve de garantia para que a comunicação seja bem sucedida. Essa abertura se constitui, por exemplo, no trabalho de construção de sentidos com base em diferentes usos do português por pessoas de diversas esferas sociais, incluindo falantes de português como primeira língua e, também, estrangeiros falantes de português no Brasil. Desse modo, criamos potenciais fissuras em nossos procedimentos interpretativos a fim de “desinventar e reconstituir” sentidos acerca daquilo que consideramos uma comunicação efetiva em nossa primeira língua, no caso, o português. Dessa forma, compreendemos como de extrema importância o exercício decolonizador de desinvenção e reconstituição das línguas, especialmente porque isso cria o efeito prático de não mais isolarmos a língua de outros comportamentos sociais e sistemas de construção/negociação de sentidos, e acaba por permitir uma abordagem mais abrangente para a multimodalidade, por exemplo, resultando em um engajamento potencial com um conjunto maior de práticas comunicacionais e politizando o construto do falante nativo em nosso referencial.

Assim, percepções sobre como podemos *não entender* algo mesmo sendo dito/escrito em português nos alertam para a noção de que o contato com aquilo considerado estrangeiro não precisa, necessariamente, ser feito em um idioma tão radicalmente oposto aquele que consideramos *nosso*. Compartilhar entendimentos (ou a falta deles) em relação ao português utilizado por pessoas de regiões geográficas diferentes, por imigrantes ou descendentes que imprimem suas particularidades ao português, por juízes promulgando sentenças, dentre outras possibilidades, pode alargar nossas possibilidades de compreensão sobre como já, desde sempre, precisamos transitar entre repertórios na comunicação intra nacional, sobre como já estamos inseridos em práticas translíngues.

Compreendemos ser importante, portanto, o argumento de que cada indivíduo carrega consigo o potencial de se perceber uma praticante translíngue, pois já desenvolve habilidades de navegação entre vários repertórios (estruturais, de gênero, de registro, de interesse comunicacional e semiótico) para construir um potencial comunicacional em português, como em qualquer outra língua. Desse modo, acreditamos ser possível perceber como funcionam as estratégias de negociação dos indivíduos a partir dos diversos recursos comunicacionais de que dispõem, e dos quais fazem uso.

Particularmente nas ações pedagógicas desenvolvidas por professoras de línguas, acreditamos na importância de realizar, em colaboração com seus alunos, reflexões sobre os procedimentos interpretativos utilizados em cada situação de contato, observando que os sentidos possíveis dependem diretamente da familiaridade com os recursos e estratégias comunicacionais, bem como dos procedimentos de negociação de sentidos, que têm sua existência sempre de forma localizada, emergencial, performativa. Mais uma vez, a nosso ver, a noção de *repertórios* se mostra bastante positiva, podendo acontecer, por exemplo, no contato com diferentes gêneros discursivos, sotaques e pronúncias, elementos lexicais e estruturas sintáticas. Mais profundamente, temos como integrantes de nossos repertórios, também, nossas atitudes (individuais e/ou coletivas) para a

(in)compreensão: perceber a existência de espaços de desencontros cotidianos diante de uma língua que construímos como absolutamente transparente ajuda, e muito, a nos abriremos para a diferença e para o processo de aprendizagem constante que deve ser a interação com as demais pessoas, inclusive na sala de aula, a fim de que seja produtivo.

Outra possibilidade de prática educativa nesse sentido é desenvolver, junto aos estudantes, conjuntos de reflexões acerca de pontos que podem acrescentar perspectivas mais plurais e menos rígidas sobre os sentidos possíveis e seus procedimentos de construção. Mais especificamente, podemos debater temas que abordam o caráter limitador da comunicação criado por noções cristalizadas sobre falantes nativos e não-nativos, e suas implicações para a construção de nossas percepções sobre a comunicação em várias línguas. Dessa forma, acreditamos ser possível (re)construir percepções de nossa parcialidade e da incompletude de nossas perspectivas. Um exemplo de reflexão pode estar na prática de questionarmos as necessidades comunicacionais que estão mais próximas ou mais distantes de nossas realidades, mas que, ao mesmo tempo, constituem realidades diversas mundo afora e impelem as pessoas a terem que negociar seus repertórios comunicacionais, como quando se encontram e interagem pessoas provenientes de culturas e nações sobre as quais pouco sabemos. Nesse sentido, não somente em eventos esporádicos de trabalho ou lazer, mas também em práticas de estudo ou contatos on-line, tais (des)encontros frequentemente constituem as demandas comunicacionais pelo mundo, inclusive em situações de imigração (voluntária ou não), conflitos e guerras, além de catástrofes naturais (dentre outras tantas possibilidades) que, por vezes, forçam os indivíduos a desenvolverem novos modos de construção de sentidos pela necessidade de interação causada por seu deslocamento para novos espaços. Como sugestão inicial, ao produzirmos nossos materiais instrucionais, podemos (re)construir entendimentos sobre (in)sucessos comunicativos em interações reais em inglês (por meio de vídeos disponíveis online) em situações diversas envolvendo pessoas com repertórios linguageiros diferentes daqueles ficcionalmente essencializados. Por exemplo, analisar razões pelas quais entrevistas ao-vivo foram (ou não) bem-sucedidas, em inglês, nas quais as pessoas estejam negociando seus repertórios comunicacionais, pode ser um ótimo exercício na busca pelo desenvolvimento de atitudes reflexivas empoderadoras, sobre si e sobre outrem. A ênfase nesses casos, se colocada em função da análise contextual do momento, dos afetos envolvidos na interação, dos aspectos de heterogeneidade de repertórios e de familiaridade com as demandas comunicacionais, da disposição das pessoas em relação às diferenças dos outros, pode abrir caminhos para uma educação linguística que reforça a necessidade de atitudes individuais e coletivas pró-comunicativas em inglês, e em qualquer outra língua.

Particularmente em relação ao desenvolvimento de práticas de meaning-making em inglês em sala de aula, entendemos que uma perspectiva translíngue de ação precisa se ancorar no estudo de situações reais de uso da língua, mas que, tradicionalmente, são deixadas de fora daquilo que se considera relevante: encontros e desencontros transnacionais¹⁷ de contato em inglês. Ao trabalharmos usos potencialmente híbridos do inglês enxergamos, como aponta Pennycook (2008), possibilidades de abertura e exploração dos diversos sentidos possíveis, que podem começar a fluir

¹⁷ Nesse sentido, reiteramos a necessidade de práticas com diferentes usos do inglês, particularmente porque isso se relaciona direta e profundamente com o objetivo de expandir os repertórios comunicacionais, especialmente dada a imprevisibilidade de encontros com o inglês na contemporaneidade. Assim, a produção de materiais instrucionais precisa considerar, mais do que nunca, um número elevado de exemplos de usos de inglês em situações diversas, especialmente aquelas envolvendo sujeitos com primeiras línguas diferentes do inglês, obviamente sem excluir usos por sujeitos que têm o inglês como primeira língua.

através de diversas línguas em relação com o inglês, além de criarmos mecanismos para enfrentar possíveis ameaças à diversidade colocadas pelo inglês entendido como *uma língua*, e ainda por cima *global*. Com isso, temos certeza de estarmos estimulando reflexões sobre a amplitude da diversidade em que se encontra a comunicação em inglês no mundo hoje.

Por meio da reflexão sobre os repertórios comunicacionais dos quais dispomos e sobre as ideias que temos sobre como utilizá-los em práticas comunicacionais, podemos investir em atitudes voltadas a uma competência comunicacional reflexiva, expansiva e inclusiva. Assim, compreendemos a importância de refletirmos sobre o entendimento de que todos temos *sotaque*. Quando tratamos do tema de repertórios comunicacionais junto aos estudantes, não estamos tratando apenas de terceiros, mas também de nós mesmos, ou seja, a percepção que outros podem ter sobre nosso modo de falar/escrever é tão importante quanto o modo como encaramos nossas próprias peculiaridades, nossos próprios repertórios. Nesse sentido, ao sermos expostos aos nossos sotaques (entendidos aqui para além da oralidade, como sendo *jeitos de falar e escrever* que incluem, mas não se restringem à prosódia ou pronúncia individuais) podemos exercitar maneiras menos taxativas, preconceituosas ou excludentes sobre como outras pessoas falam, se expressam, constroem sentidos, enfim, tanto em suas primeiras línguas como em outras. Isso se dá, particularmente, na medida em que cria percepções mais empoderadoras das capacidades de comunicação do que quando trabalhamos língua em uma perspectiva monolíngue, pois junto com a exposição aos sotaques vem a familiaridade, e com ela podemos incentivar a aceitação e legitimação das diferenças.

Atividades como estas nos parecem ter imenso potencial de contribuir para um projeto decolonial. Elas anunciam uma proposta educativa para emancipar nossas práticas das estruturas controladoras da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2000). Ao posicionarem a agência informada (entendida como capacidade de transformar e (re)negociar as normas de modo localizado e consciente) e a atitude colaborativa (entendida como abertura fundamental para a colaboração entre agentes) como aspectos cruciais para estabelecermos comunicação, as reflexões sugeridas acima constroem também a percepção de que a interação comunicacional positiva se dá de forma situada, localizada, contextualizada em cada ato enunciativo (Volóshinov, 2017), a partir de uma perspectiva em que a diferença é norma ao invés de exceção. Em outras palavras, permitem construir uma perspectiva crítico-reflexiva em que se constitui não apenas o outro, mas também o eu; não apenas o autor, mas também o leitor; não apenas o texto, ou seja, uma unidade de sentido qualquer, mas também os processos de atribuição de sentidos advindos da interação texto-leitor. Em outras palavras ainda, como disse Menezes de Souza (2011) em palestra proferida (transcrita no livro *Formação Desformatada*), trata-se de *ler se lendo*; e *ler-se lendo*; e também *ler, se lendo, ler-se lendo* e tantas outras variações do termo.

Visando o desenvolvimento de uma perspectiva crítica em sala de aula, esse tipo de reflexão pode representar o que Pennycook (2004) chamou de “critical moments” (p. 330), definidos por ele como “[...] um ponto de significação, um instante em que as coisas mudam”¹⁸ (Pennycook, 2012, p.131); “[...] aqueles momentos críticos quando aproveitamos a oportunidade de fazer algo diferente, quando nos damos conta de que um novo conhecimento está surgindo”¹⁹ (Pennycook, 2004, p.330). Com isso queremos ressaltar que nem sempre se precisa ou se pode planejar com

¹⁸ No original: “a point of significance, an instant when things change”

¹⁹ No original: “those critical moments when we seize the chance to do something different, when we realize that some new understanding is coming about”.

antecedência o desenvolvimento de oportunidades para reflexividade crítica em práticas translingües decoloniais: muitas vezes elas acontecem na emergência da sala de aula, nos momentos em que surgem brechas (Duboc, 2015) dentro do sistema colonial que costuma ser a escola tradicional, permitindo *wiggle room* ao professor e aos alunos, mesmo dentro de estruturas mais conservadoras (Morgan, 2010).

Para aproveitar esses momentos críticos oportunizados pelas brechas que surgem no sistema, o professor necessita de um repertório amplo de possibilidades que lhe permita exercer sua agentividade numa atitude educativa crítica, caminhando com seus alunos nas práticas de linguagem rumo à decolonização do ser, do poder e do saber (Oliveira & Candau, 2010). No entanto, esse processo crítico está sempre se fazendo, acontecendo, sempre em andamento, tanto para alunos quanto para o professor, sempre de forma aberta e colaborativa: incompleto e (auto)reflexivo.

Considerações Finais

A perspectiva da translinguagem posiciona a agência individual e social (como capacidade de transformar e (re)negociar as normas de modo informado, situado, conforme se configure cada situação de enunciação) e direciona a uma atitude aberta que parte do entendimento de que é fundamental negociar os sentidos e seus processos de elaboração, uma vez que *meaning-making* é sempre processual, construído, não dado. Agência e atitude são, portanto, aspectos cruciais para a comunicação a partir de uma perspectiva em que a diferença é norma, e não exceção. Nesse sentido noções como as de *critical moments* (Pennycook, 2004), *brechas* (Duboc, 2015), *pequenas revoluções* (Siqueira, 2015) e *wiggle room* (Morgan 2010) são preciosas para que se entenda a perspectiva da translinguagem especialmente na sala de aula de línguas: é em espaços como esses que a translinguagem seguidamente aflora, e é comumente restringida e/ou reprimida pelo professor, pois não costuma fazer parte do planejamento – no entanto, se interpretados como dando lugar às dimensões criativas envolvidas no ensino-aprendizagem de uma (ou várias) línguas, e trabalhados pelo professor como exemplos de apropriação e *meaning-making*, esses momentos permitem o desenvolvimento da criatividade, de *ownership*, de atitude crítica, de agência e autonomia, enfim.

Percebermo-nos em práticas translinguageiras (Maturana & Varela, 1998), tanto em uma primeira língua quanto em línguas estrangeiras, traz a possibilidade de desinventar o conceito de língua como sistema para reinventar língua como espaço político-social de *meaning-making*. Como praticantes translingües nos usos do inglês, reconhecemo-nos, simultaneamente, como vítimas e algozes do construto *falantes (não)nativos*: somos vítimas dele na medida em que estamos sujeitos à violência sócio-cultural perpetuada ao se eleger um local de nascimento (circunstância que independe de nossa vontade ou de nossos esforços pessoais) como determinante da capacidade de se comunicar, de (trans)linguajar, de *existir, ser e estar* em determinada língua; somos seus algozes também, pois a perspectiva decolonial, aliada à translingües, nos remete ao reconhecimento de nossa cumplicidade, especialmente como professor de língua (ou talvez devêssemos dizer supostamente como *guardiões de normas padrão*), na perpetuação desse e de outros construtos discriminatórios que, via de regra, tomam o tal *nativo* como referência, como por exemplo, de proficiência e inteligibilidade.

No entanto, pensar em translinguagem também nos leva a reconceitualizar língua como espaço interativo, proficiência como amplitude de repertório, inteligibilidade como capacidade de leitura e adaptação a/de contexto, ou seja, de situação de enunciação, sempre de forma axiológica (Volóshinov, 2017). Ao entendermos línguas como repertórios e práticas sociais podemos passar de um julgamento hierarquizante sobre os usos das línguas e sobre as pessoas envolvidas no processo, para o desenvolvimento de atitudes positivas diante da diferença; atitudes mais responsivas às particularidades de cada situação comunicacional. Ver-se translíngue significa ver-se imerso em práticas contingentes, posicionado num mundo axiológico, mas ainda assim agindo sobre ele e determinando-o, enquanto se é por ele determinado.

Para os professores em particular, as práticas mencionadas na seção anterior auxiliam na identificação da Síndrome do Impostor (Bernat, 2008) e possibilitam seu enfrentamento. Reconhecendo-a como “síndrome”, como doença portanto, e professor consciente translíngue coloca a si mesmo e a seus alunos num espaço processual de desenvolvimento constante de repertório linguístico; ele entende que, sem a referência absoluta a uma *norma* ou *padrão* exterior, construídos de forma artificial e generalizadora, cabe a ele (integrado em suas comunidades interpretativas) conferir valor aos efeitos de sentido que cada enunciador, em cada enunciação, permite produzir. Assim, esse professor vê a si mesmo e a seus alunos como interpretadores de contextos enunciativos, como leitores de situações de comunicação, como realizadores da *palavramundo* (Freire, 1997) em processo de decolonização: conseqüentemente, como pessoas que elaboram sentidos situados, localizados em enunciações específicas, de forma situada, localizada em cada contexto particular. A inteligibilidade, conseqüentemente, depende então de cada contexto específico, e não da adequação a normas pré-construídas e projetadas como universais.

Outro aspecto que buscamos ressaltar foi que, ao articular os conceitos de translinguagem e de *desinvenção* das línguas é possível compreender que as perspectivas tradicionais de língua e seu ensino-aprendizagem têm se baseado no monolinguismo, tomado como modelo de falante ideal, como ponto de partida para o desenvolvimento de teorias e ponto de chegada para o aprendiz de línguas. A língua inglesa em especial, tão reificada como *commodity*, como produto disponível para compra e venda, tem produzido desejos inatingíveis ao promover o construto de *falante nativo*, por exemplo, como espaço de referência para ideais de proficiência e competência comunicacional. Enquanto desejo projetado, esse construto leva facilmente à idealização de identidades em termos da proximidade que estabelecem com ele, que se constitui num ideal absolutamente platônico. No entanto, não se compra um saber, não se vende uma língua, não se pode nascer em dois locais ao mesmo tempo. A frustração resultante desses desejos inatingíveis causa bastante sofrimento. Um sofrimento que as perspectivas da translinguagem e da desinvenção permitem superar, principalmente ao interrogarem a validade e a relevância de construtos do tipo língua como *commodity* e *falante nativo*, colocando em tela as experiências de pessoas bi(pluri)língues, e apresentando a concepção de língua como prática emergente, situada, localizada em cada enunciação em particular. Não há como comprar ou vender algo que surge diferente em cada momento, algo que se estabelece como tal em cada situação, algo que demanda negociação constante para existir. Não há como manter um *falante nativo* idealizado como referência diante dessa concepção de língua que se faz emergencial e performativamente na prática social.

Desse modo, sejamos professores de línguas ou não, é positivo tomarmos como ponto de partida sentimentos de empatia em relação umas às outras: percebemos e assumimos nossa relação direta e coparticipativa na elaboração de sentidos e de conhecimentos em situações de interação

(com pessoas, com epistemologias, com culturas, com dimensões verbais e não-verbais da comunicação). A liberdade crítica construída no reconhecimento e legitimação de repertórios abertos, processuais e múltiplos, ao lado da percepção da importância da colaboração em meaning-making, permitem-nos viver numa atitude agentiva ao mesmo tempo em que ciente das relações de poder presentes no tecido social que sustenta nossos repertórios.

Referências

- Bernat, E. (2008). Towards a pedagogy of empowerment: The case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *ELTED*, 11, 1-8.
http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v11_1bernat.pdf
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- De Oliveira, L., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26 (1), 15-40.
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>
- Diniz de Figueiredo, E. (2010) To borrow or not to borrow: the use of English loanwords as slang on websites in Brazilian Portuguese. *English Today*. 26 (4), 5-12.
<https://doi.org/10.1017/S0266078410000301>
- Duboc, A. P. (2015). *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Paco Editorial.
- Entretenimento R7 (2018). *Na sua opinião, qual é o nome de estabelecimento mais 'diferentão'?*. Disponível em <https://entretenimento.r7.com/humor/na-sua-opinioao-qual-e-o-nome-de-estabelecimento-mais-diferentao-26082019>. Acesso em 09/09/2022.
- Esteves de Camargo, H. (2016). Uma língua inglesa para chamar de minha: equívocos sobre o bom falante de inglês. *Estudos Linguísticos*, 45(2), pp. 651-665.
<https://doi.org/10.21165/el.v45i2.597>
- Feijão com Nutella. (12, dezembro, 2008). *Crasse de Ingressos*.
<https://feijaocomnutella.wordpress.com/2008/12/12/crasse-de-ingreis/>
- Freire, P. (1997). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (41 Ed.) Cortez.
- García, O. (2018). Translanguaging in the crossroads of civilization. Em R. Tsokalidou (Ed.), *ΣίδηYes. Beyond bilingualism to translanguaging* (pp.15-19). Gutenberg Press.
- García, O., & Otheguy, R. (2019) Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Gregório Grimório (27, novembro, 2009). Hilário.
<http://gregoriogrimorio.blogspot.com/2009/>
- Hall, S. (2011). *Identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). Disinventing and reconstituting languages. Em S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (p. 1–41). Multilingual Matters.
- Marques, A. (2018). *Práticas translingües e colaborativas em um curso de inglês*. 2018. Tese (Doutorado em Letras). UFPR, Curitiba.
- Maturana, H., & Varela, F. (1998). *The Tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Shambhala.

- Menezes de Souza, L. M. (2011). O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? Em C. Jordão et al (Eds.). *Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa* (pp. 279-303). Pontes Editores.
- Menezes de Souza, L., & Monte Mór, W. (2018). Still Critique? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, 18(2), 445-450.
<https://www.scielo.br/j/rbla/a/xY5kvBfvGC8JkJr9D6WtfVr/?lang=en>
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs; coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton University Press.
- Monteagudo, H. (2012). A invenção do monolingüismo e da língua nacional. *Gragoatá*, 17(32), 43-53.
<https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33031>
- Morgan, B. (2010). Fostering conceptual roles for change: Identity and agency in ESEA teacher preparation. *Kritika Kultura*, 15, 34-55.
- Pennycook, A. (2004). Critical moments in a TESOL praxicum. Em B. Norton & K. Toohy (Eds.). *Critical pedagogies and language learning* (pp. 327-345). Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Routledge.
- Pennycook, A. (2008). Translingual English. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31(3), 30.1-30.9
<https://doi.org/10.2104/aral0830>
- Pennycook, A. (2012). *Language and Mobility: unexpected places*. Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist Applied Linguistics*. Routledge.
- Rajagopalan, K. (2005). Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. Em E. Llurda (Ed.) *Non-native language teachers* (pp. 283-303). Springer.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-387-24565-0_15
- Siqueira, S. (2015). Inglês como Língua Internacional: Por uma pedagogia Intercultural crítica. *Estudos linguísticos e literários*, 52, 231-256.
<https://doi.org/10.9771/2176-4794ell.v0i52.15557>
- Volóshinov, V. (2017) (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Editora 34.
- Xuquila Tatu. Obtido em <https://www.facebook.com/xuquilatatu/>