



Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas

*Foreign language teaching as translingual practice:
articulations with bakhtinian theories*

Cláudia Hilsdorf ROCHA (Universidade Estadual de Campinas)
Ruberval Franco MACIEL (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul)

RESUMO

O presente artigo discute a noção de prática translíngue, em contraposição a orientações monolíngues e monolíticas, no campo do ensino de língua estrangeira. Para tanto, são tecidas considerações sobre a noção de superdiversidade e seus impactos nos modos de expressão e construção de conhecimento na atualidade. As teorizações bakhtinianas, por meio dos conceitos de dialogismo e heteroglossia, são atreladas às bases do pensamento translíngue, trazendo à tona a ideia de espaço público para sustentar a importância de uma pedagogia voltada à responsabilidade social.

Palavras-chave: *Ensino de língua estrangeira; prática translíngue; heteroglossia; pedagogia pública.*

ABSTRACT

This paper presents the concept of translangual practice as opposed to monolithic and monolingual perspectives within the field of foreign language teaching. The notion of superdiversity is also discussed, as well as its implications to the ways meanings and knowledge are constructed these days. Bakhtinian theories, especially as far as the notions of dialogism and heteroglossia are concerned, are linked to the translangual approach raising the idea of public space in order to support the importance of a pedagogy concerned with the development of social responsibility.

Key-words: *Foreign language teaching; translangual practice, heteroglossia; public pedagogy.*

1. Introdução

As dinâmicas transformações hoje vivenciadas, de diferentes formas, em âmbitos sociais, culturais, linguísticos, econômicos, geopolíticos, entre outros, têm se mostrado um convite ao deslocamento do que entendemos como epistemologia da modernidade, conforme bem ressalta Fiorin (2013). É consensual o entendimento de que a modernidade se pauta pela premissa da racionalidade como requisito de cientificidade, impondo a visão reducionista de um conhecimento simplificado, regular, compartimentalizado, estável e generalizável, sendo o objeto da ciência, nessa perspectiva, autônomo e passível de ser verificado e manipulado de forma objetiva.

O estabelecimento histórico dos Estados nacionais, a partir do século XVIII, impõe a noção de língua como objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de território (linguístico), fazendo emergir a noção de identidade nacional. A relação sujeito, linguagem e mundo evidencia-se, portanto, fundamentalmente marcada por uma orientação monológica, monolítica, homogeneizante e colonialista, o que reforça a importância de olharmos de forma mais ampla e crítica para as maneiras como as relações humanas e os processos de constituição do sujeito e de construção de conhecimentos têm sido vistos e explicados na atualidade (ZHAO; BIESTA, 2011).

A acentuada ruptura com as noções de tempo, espaço e fronteiras que marca a atualidade vem afetando as bases do pensamento raciona-

lista cartesiano, ressaltando as ideias de complexidade e superdiversidade para explicar as práticas sociais e nossa constituição linguística, cultural e identitária, como discutem Kumaravadivelu (2012), Blommaert e Rampton (2011), entre outros teóricos. Por sua vez, conforme discorre Vertovec (2007), termos como a condição pós-moderna, modernidade tardia, superdiversidade, entre outras possibilidades, surgem para abordar os diferentes aspectos e condições que caracterizam o funcionamento das sociedades contemporâneas, evidentemente marcadas pelo fluxo transnacional, também associado aos impactos das tecnologias digitais de comunicação e informação.

Como tem sido amplamente debatido em diferentes áreas do conhecimento, a atualidade é marcada, não sem tensões, pelas transformações decorrentes do surgimento das tecnologias, tanto analógicas quanto digitais. Em termos econômicos, evidenciam-se mudanças nos modos de produção e de organização social, atrelados à ideia de economia global, enquanto também se observam, em níveis ontológicos e epistemológicos, o surgimento de diferentes maneiras de se relacionar, de agir e de produzir texto, ou seja, de construir sentidos.

A este respeito, Saint-Georges (2013) enfatiza a natureza fluida e dinâmica das relações sociais em meio aos processos de globalização hoje vivenciados. Ecoando Vertovec (2007) e Blommaert e Rampton (2011), a autora nos lembra que migrantes e imigrantes apresentam atualmente trajetórias biográficas e geográficas muito complexas, sendo o enfraquecimento de fronteiras e a sobreposição também evidentes no que diz respeito à caracterização do que entendíamos como comunidades, conforme também problematiza Bauman (2003).

Apoiada em Tarrow (2005), Saint-Georges (2013) acrescenta que os fluxos globais mantêm uma complexa relação de ruptura e complementaridade com as realidades locais, levando-nos a perceber que mesmo aqueles que parecem viver menos intensamente a experiência de mobilidade, (re)constituem-se por seus impactos. Compreendemos, portanto, que em uma era globalizada, as conexões transnacionais mostram-se continuamente ressignificadas e reconfiguradas.

Diante do exposto, faz sentido o apelo à mudança na forma como temos geralmente feito ciência, como defende Moita Lopes (2013). Nessa perspectiva, pressupondo-se que todo o pensamento e toda a ação

no mundo é histórica, cultural e ideologicamente marcada, advogamos em favor de práticas que, embora sempre reguladas e possibilitadas por complexas relações de poder, possam favorecer visões menos marcadas por ideias positivistas, reducionistas e monolíticas, bem como possibilitar a circulação de discursos menos autoritários e opressores.

A partir dessas teorizações, pretendemos neste trabalho, desenvolver discussões sobre os impactos de mudanças paradigmáticas para a área de linguagens, problematizando também seus possíveis efeitos no campo do ensino de língua estrangeira em nosso país. Para tanto, retomamos trabalhos desenvolvidos sob um enfoque crítico (ROCHA; MACIEL, 2013; ROCHA, 2015), expandimos suas reflexões e tecemos articulações entre as noções de superdiversidade (VERTOVEC, 2007) e prática translíngue (CANAGARAJAH, 2013), lançando mão também no conceito de heteroglossia bakhtiniano (BLACKLEDGE; CREESE, 2014), a fim de expandir teorizações e alinhar perspectivas que acatem a diversidade linguística, cultural e identitária, em favor de uma pedagogia que possa romper com posições colonizadoras e homogeneizantes e assim favorecer a participação social e democrática (ABDI; CARR, 2012) por meio do ensino de línguas.

2. Superdiversidade e as linguagens no campo da educação linguística

Inicialmente, abordamos nosso entendimento sobre o processo educativo, a partir das noções de complexidade e transdisciplinaridade (SANTOS, 2008), por entendermos que essa discussão reitera a proposta de rompimento paradigmático anteriormente colocada. Ao propor que pensemos o conhecimento como um compósito multifacetado e rizomático, Morin (2000) contrapõe-se ao pensamento reducionista e disciplinar, calcado na ordem, na certeza, na universalidade e na autossuficiência de qualquer objeto, campo ou área.

Ao ponderar sobre a necessidade de mudanças no campo educacional, em face aos desafios que a era global nos coloca, Santos (2008) e Libâneo e Santos (2010) defendem uma vertente crítica e humanizadora face à Educação. Ao fazê-lo, entendemos que esses autores reiteram, de certa forma, o pensamento de Morin (2011) e sua proposta de uma

organização hologrâmica do conhecimento e, assim, também das práticas educativas, ao questionar a objetividade e a racionalidade e seus princípios epistemológicos baseados na fragmentação, divisão, simplificação e redução.

Para Santos (2008), embora pensados de modo independente, os conceitos de complexidade (MORIN, 2011) e de transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999) refutam as dualidades, a compartimentalização, a generalização e as ideias de unidade e finitude, favorecendo uma outra visão de realidade que acata a relatividade da verdade e, portanto, a indeterminação dos sentidos, ao invés de sua unicidade. Essas orientações favorecem o pensamento sobre áreas, currículos, práticas pedagógicas, conhecimento, sociedade e linguagem de modo menos fragmentado e linear. De acordo com Freitas (2010, p. 225), uma educação pensada nessas bases volta-se para o pensar, ou seja, para a reflexividade, considerando-se que o desenvolvimento dessa reflexividade abarca “não somente a dimensão cognitiva, mas também a dimensão ética, as escolhas, os compromissos assumidos pelos sujeitos em seus contextos de práticas pessoais e profissionais”.

Nesse sentido, a ciência e suas áreas de conhecimento, independentemente de seus objetos específicos de interesse, assumem um compromisso por meio de nós, seres humanos - sujeitos sociais, de expandir seu olhar “para dimensões humanas como a sensibilidade, a solidariedade, a alteridade e a justiça” (FREITAS, 2010, p. 224). Essa orientação certamente marca uma posição humanizadora e crítica, na acepção freireana do termo, diante das práticas sociais organizadoras das relações humanas nos mais variados contextos e âmbitos sociais, como também dos discursos, valores, identidades e subjetividades que são construídos a partir delas.

Nessa mesma direção, Biesta (2014) corrobora o pensamento de Mignolo (2010) e alerta para a importância de confrontarmos o universalismo, o pensamento hegemônico, em seus mais diversos aspectos e realizações, evidenciando a urgência de distanciarmos-nos de normatizações de bases predominantemente ocidentalizadas, no que concerne às dimensões morais e humanas da aprendizagem acerca do *ser* e do *constituir-se* humano na contemporaneidade. Ainda nessa mesma direção, ao discorrer sobre o pensamento moderno ocidental,

Souza Santos (2007) defende outra ecologia dos saberes, que tenha condições de romper com a cartografia abissal que demarcava o Velho e o Novo mundo em uma era colonial e que, até hoje, se perpetua nas relações políticas e culturais assimétricas e excludentes do mundo contemporâneo.

Trata-se, portanto, de um contínuo e tenso exercício de questionar a racionalidade como base e requisito para a cientificidade e, assim, avaliar criticamente os jogos de poder que marcam as relações humanas, problematizando também os modos de organização, produção e distribuição do conhecimento, a partir de uma ecologia que promova a inquietação epistemológica, articulando-se sob premissas mais igualitárias.

A partir da ruptura epistêmica anteriormente discutida, percebe-se, no campo da educação linguística, a necessidade de se repensar a noção do que seja língua e linguagem. Para seguir com essas discussões, reiteramos reflexões tecidas por Rocha (no prelo) e passamos a articular a ideia de superdiversidade, posteriormente articulando-a à noção de translingualismo ou translinguismo, termos aqui usados de modo intercambiável. Com base em Blommaert e Rampton (2011), apoiados em Vertovec (2007), podemos perceber que, em um cenário de profundas mudanças sociais, impactado pelos complexos processos de globalização e migração difusa, altera-se a natureza social, linguística e cultural da diversidade. Nessa perspectiva, a superdiversidade surge como construto, recuperando a urgência de rupturas epistêmicas no campo das linguagens, levando-nos à revisão de discursos também relativos às ideias de falantes e de comunidade, geralmente centrados nas noções de homogeneidade, estabilidade e finitude.

Em oposição à homogeneidade e à estabilidade, os conceitos de mobilidade, diversidade, complexidade, mistura, contingência e situacionalidade, entre tantos outros nessa vertente, ganham força, favorecendo o questionamento de orientações colonialistas, que perpetuam o pensamento abissal, conforme discute Kumaravadivelu (2012), o qual (re)produz desigualdades a partir do modo como nos faz enxergar a diferença e a diversidade. Blommaert e Rampton (2011, p. 1) discorrem sobre a superdiversidade que, em contraposição ao paradigma multicultural geralmente marcado pela noção de minorias étnicas e pela ideia de um conjunto de múltiplos unos, orienta-se pelo conceito

de complexidade e fluxo. De modo breve, podemos entender que a superdiversidade incorpora a diversidade, a profusão e a complexidade dentro da própria ideia de diversidade, frente às profundas e recentes mudanças das dinâmicas demográficas sociais e culturais dos fluxos migratórios ao redor de todo o mundo. Essas transformações, segundo os citados autores, decorrem do acentuado aumento nas categorias de migrantes na atualidade, não somente em termos de nacionalidade, etnia, linguagem e religião, mas também no que diz respeito aos motivos, padrões e itinerários de migração, processos de inserção no mercado de trabalho e nas sociedades que os recebem, o que, por sua vez, exerce grande impacto nas maneiras como as relações humanas se constroem e nas formas de comunicação.

Garcia e Flores (2014), por sua vez, apontam para o surgimento de uma multiplicidade de recursos e repertórios linguísticos decorrentes da intensificação migratória em todo o mundo e dos impactos da acelerada emergência das tecnologias digitais para nossa época. Apoiados em Cohen (1997) e Baron (2008), Blommaert e Rampton (2011, p. 3), complementam que os processos de globalização e as tecnologias afetaram os modos de convivência e de expressão das comunidades de imigrantes, com relação a seu país de origem e também ao país em que vivem, exercendo grande influência nas maneiras de se expressar sentidos, bem como nas “formas de identidade, formação de comunidades e modos de cooperação” entre pessoas e grupos. A partir do exposto, Blackledge *et al* (2014) juntam-se ao apelo por ressignificações em torno do que se entende por língua, linguagem, grupos de falantes e comunicação, afirmando que o construto de línguas como sistemas distintos, fechados e finitos evidencia-se pouco efetiva frente às práticas híbridas de uso de linguagem que hoje se tornam mais visíveis e contundentes.

Como insistem Blommaert e Rampton (2011), a orientação ideológica predominante, a partir dessa perspectiva, é aquela que desafia a compreensão de língua como um conjunto autônomo, estruturado e finito de sons, gramática e vocabulário, vinculado a um grupo fechado de falantes, conforme sustenta o discurso centralizador que tem geralmente prevalecido até os dias de hoje no campo do ensino de línguas. Nessa linha, questiona-se também o entendimento de linguagem como estritamente articulado aos textos escritos e orais, ampliando-se a

compreensão de texto, o que nos leva a uma reflexão mais ampla a esse respeito.

2.1. Práticas híbridas de linguagem, diversidade e teorizações bakhtinianas

Com base nas discussões de Bonini *et al* (2014), as linguagens são aqui compreendidas como formas sócio-historicamente definidas de produção de sentidos, sendo que elas configuram mundos e o que entendemos como realidade. São, desse modo, constituídas pela articulação ou sobreposição de diferentes códigos e recursos multisemióticos, entre eles a oralidade e a escrita, bem como de sistemas simbólicos. Assim sendo, as linguagens constituem-se como práticas sociais e culturais discursivamente orientadas. Consequentemente, a realização de uma prática de linguagem implica o alinhamento a, ao menos, um regime de significação que especifica o que está dentro ou fora do domínio de sentidos, sendo que estes revelam uma natureza também historicamente orientada.

A natureza situada das práticas de linguagens, por conseguinte, advém do reconhecimento de que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas que são construídos de forma dinâmica nas relações sociais e são marcados por posicionamentos éticos, estéticos e políticos, entre outros. Carregam, portanto, interesses que marcam as posições assumidas pelos sujeitos que participam dessas relações e que, consequentemente, revelam relações de autoridade e poder entre eles.

A noção de texto, com base nesses direcionamentos, pode ser compreendida a partir de uma perspectiva dialógica bakhtiniana¹. Embora os termos muitas vezes se sobreponham na obra bakhtiniana, como um todo, conforme destaca Fiorin (2006), é interessante abordarmos as noções de texto e enunciado para Bakhtin (2003 [1979]). Grosso modo, o enunciado pode ser compreendido como um “conjunto *de sentidos*” (p. 329, grifo no original), realizável somente a partir da comunicação em uma situação de produção particular, sócio-histórica,

1. O aprofundamento das teorizações bakhtinianas foge ao escopo deste trabalho. Para uma leitura mais densa, sugerimos Bakhtin (1981; 1988; 2003; 2004), as obras de Brait (2005; 2006), entre outras.

cultural e ideologicamente definida, envolvendo, “*responsividade e, por conseguinte, juízo de valor*” (p. 328, grifo no original). O texto, por sua vez, pode ser compreendido como sendo um conjunto coerente de signos, abstraído do funcionamento concreto e vivo da língua. Assim sendo, enquanto o enunciado alinha-se ao domínio do sentido, o texto é “uma unidade de manifestação” do enunciado, conforme explica Fiorin (2006, p. 179).

Desse modo, a linguagem, para Bakhtin, é uma atividade social, não se reduzindo ao sistema linguístico. O enunciado é, por decorrência, um ato concreto, singular e irrepetível, que pressupõe uma atitude valorativa, ou seja, um posicionamento ativo e ideologicamente orientado, por parte de seu autor, em relação a algo, bem como uma réplica, na medida em que provoca o enunciado do outro, realizando-se principalmente, portanto, a partir de sua relação “com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 328). Vale pontuar que se entende, nessa perspectiva, o Eu e o Outro, como sujeitos sociais, não sendo esse diálogo visto como alternância de turnos de fala, na medida em que “a consciência individual é um ato sócio-ideológico” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 35).

Assim sendo, todo enunciado prescinde da ideia de signo ideológico. Bakhtin (1929 [2004], p. 33), afirma que este “não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material da realidade”. Um signo ideológico existe não apenas como “parte de uma realidade”, mas ele também “reflete e refrata uma outra”; sendo que, em todo signo “encontram-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN, 1929 [2004], p. 32-33). Por consequência, para o autor, não é possível separar ideologia da realidade material do signo, nem dissociá-lo das formas concretas de comunicação social culturalmente organizada.

Segundo o pensamento bakhtiniano, o dialogismo é o princípio de funcionamento da linguagem e da constituição do sujeito, na medida que, como destaca Marchezan (2006, p. 126), as identidades e subjetividades do sujeito bakhtiniano se processam “por meio da linguagem, na relação com a alteridade”. Nas palavras de Bakhtin (1988, p. 88), o dialogismo revela-se a “orientação natural de qualquer discurso vivo”. Para o autor (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 348):

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Diante do exposto, evidencia-se que podemos assumir que a orientação dialógica não pode ser confundida com o diálogo, face-a-face, ou tampouco ser alinhada à busca pela minimização de conflito em um processo de negociação de sentidos que desconsidera o caráter ideologicamente situado da linguagem. Marchezan (2006, p. 123) é enfática ao explicitar que o diálogo bakhtiniano é entendido “como reação do eu ao outro, como reação da palavra à palavra de outrem, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais”.

Dessas considerações, poderemos abstrair a natureza sempre situada e ideologicamente marcada da linguagem. Nessa linha de pensamento, podemos, ainda com base em Bakhtin, pensar toda e qualquer manifestação textual a partir de sua realização situada e concreta voltando-nos, prioritariamente, para a enunciação, ou seja, para a produção de sentidos a partir da manifestação linguística, distanciando-nos de orientações de bases racionalistas, objetivistas, empírico-positivistas e, também, subjetivo-idealistas, criticadas pelo autor por seu reducionismo (BAKHTIN, 2004 [1929]). Desse modo, o que importaria para a escola seria o trabalho com a língua como manifestação concreta e viva. A prática educativa, nessa direção, trabalharia com o texto enquanto enunciado, como um fenômeno de comunicação e expressão de sentidos mais complexo, multifacetado, sócio-culturalmente situado e sócio-ideologicamente saturado.

Ao mesmo tempo, se pensarmos nos impactos das tecnologias digitais na comunicação humana, iremos facilmente reconhecer que, como pontuam Blommaert e Ramtpon (2011, p. 6), as pessoas estão, a cada dia, ampliando e modificando as maneiras de articulação das diferentes modalidades (escrita, oralidade, som, imagem, movimento) e de participação social (uso de redes sociais e de tecnologias moveis, por exemplo) no ato comunicativo. Em outras palavras, a comunicação humana, como ato enunciativo, encontra-se em um dinâmico e

conflituoso processo de transformação, no que se refere aos modos de organização e de construção de sentidos na atualidade, modificando o que chamamos de paisagem linguística e impactando também a maneira de concebê-la.

Ao discutir essa questão, Shohamy e Waksman (2009) problematizam a ideia de espaço público, ponderando que esse revela sua natureza fluida, complexa e inconstante e, portanto, distante de delimitações demarcadas por fronteiras físico-geográficas, ao abarcar em seu âmago também o ciberespaço. Nesse contexto, as difusas divisões entre público e privado, local e global, material e imaterial ressignificam as noções de território e espaço na atualidade, levando-nos a expandir a noção de paisagem linguística. A partir das teorizações bakhtinianas aqui tecidas, articuladas às reflexões dos referidos autores (SHOHAMY; WAKSMAN, 2009, p. 313), essas ressignificações possibilitam-nos compreender a noção de paisagem linguística na atualidade como um *conjunto de sentidos*, um amplo, complexo, multifacetado texto/enunciado, constituído por uma tessitura singular e situada, que se permite incorporar todos esses fios ideologicamente relacionados, esses “*discursos* entrelaçados”, todos os elementos que venham a compor um evento comunicativo visto pela ordem da enunciação em seu contexto, ambiente e meio de realização, entre eles, as pessoas, o espaço e os objetos físicos, as tecnologias, além das diferentes modalidades e modos utilizados para a expressão de sentidos e outras possibilidades.

Ainda apoiados nas visões bakhtinianas, perceberemos a importância de reconhecer que *todas* as formas de expressão de sentidos são ideologicamente constituídas. Por decorrência, toda e qualquer prática de linguagem envolve relações de poder que tendem a desqualificar o que é considerado diferente, geralmente a partir de perspectivas colonizadoras e ocidentalizadas, conforme discorre Kumaravadivelu (2012). Nessa linha de pensamento, concordamos que uma ruptura epistêmica, no campo dos estudos da linguagem, implica o reconhecimento de que “os contextos de comunicação devem ser investigados ao invés de assumidos” (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 9). Nas palavras dos autores:

O sentido se constrói em meio a lugares específicos, atividades, relações sociais, histórias interacionais, trajetórias textuais, regimes institucionais e ideologias culturais, os quais são produzidos e construídos

por agentes corporificados por expectativas e repertórios que devem ser compreendidos etnograficamente” (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 9).

Partindo da visão bakhtiniana de que o sujeito imprime na linguagem seu acento valorativo e, portanto, sua história, articulamos as considerações supracitadas à ideia de que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, não comportando “nada que não seja ligado a essa função” e, conseqüentemente, revelando-se “o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2004 [1929], p. 36). Nessa perspectiva, os sentidos mostram-se “muito mais que a expressão de ideias”, na medida em que a biografia dos sujeitos, suas identificações, posições, posturas e singularidades são “sinalizadas” nessa tessitura linguística e textual (enunciativa), conforme ressalta Blommaert e Rampton (2011, p. 9).

Seguimos pontuando, a partir disso, que abordar a língua como um ato enunciativo significa, também e principalmente, analisar e depreender o que e quem está sendo (re)construído e representado na e pela linguagem, o que leva os sujeitos a se expressarem da forma que o fazem e o que sustenta e viabiliza os jogos de força em movimento nessas práticas. Estudar práticas de linguagem, nessa linha, implica reconhecer a inseparável e dinâmica relação entre língua, linguagem e lugar (lôcus de enunciação e prática), bem como compreender as paisagens e as complexas “geografias dos acontecimentos linguísticos”, como pressupõe Pennycook (2010a, p. 16.8).

A noção de língua como prática local (PENNYCOOK, 2010a; 2010b) defendida pelo mencionado autor, emerge naturalmente nessa perspectiva. Para Pennycook (2010a, p. 16.8), o entendimento de “uso da língua em contexto” deveria ser expandido, a fim de abarcar a ideia de que o lugar ou local não representa, primária e unicamente, o contexto em que a língua acontece e muda, mas sim e principalmente “uma parte constitutiva” da prática de linguagem (PENNYCOOK, 2010b, p. 9). Em outras palavras, o local é dinamicamente (re)construído na e pela linguagem. A ruptura epistêmica no campo dos estudos da linguagem pode assim advir, segundo o autor, da compreensão de língua como prática local, percebendo conseqüentemente a estrutura da língua como decorrente e subordinada à atividade recorrente de uso.

O conceito de “*deep locality*” (PENNYCOOK, 2012, p. 237), como discorre Rocha (2013), é então trazido para enfatizar a importância de observarmos os processos ativos e seletivos de (re)construção da localidade, ou seja, de apropriação crítica de discursos, línguas sociais, linguagens e práticas globais ou alheias, na terminologia bakhtiniana, que transformam e tonalizam esses elementos localmente, evidenciando um exercício complexo, conflituoso, singular, situado e dinâmico de mobilidade, de construção de tempo e de espaço. Nessa mesma linha, Burdick (2012) articula as ideias de linguagem, lugar e mobilidade, considerando que a paisagem (linguística) urbana mostra-se um espaço de transformação, agência e poder, em que processos a partir dos quais essa paisagem é concretizada e transformada evidenciam-se inerentemente localizados e ligados à linguagem. Pennycook (2010b) complementa que a percepção da linguagem como prática local redimensiona a noção de crítico que usualmente adjetiva estudos em Linguística Aplicada e áreas afins, representando possíveis redirecionamentos e renovações frente a práticas, investigações e teorizações nesse âmbito.

Articuladas às intensas transformações sociais hoje vivenciadas e aos seus impactos nas formas de nos expressarmos e nos relacionarmos, essas teorizações chamam nossa atenção para a natureza sempre híbrida das práticas de linguagem. A ideia de superdiversidade é recuperada, a fim de enfatizarmos o desafio de rompermos com a visão tradicional de estabilidade e imobilidade relaciona ao construto de língua como sistema independente, em favor do reconhecimento das línguas como “recursos semióticos móveis”, que se aliam a outros (som, movimento, imagem, etc.) para a construção de sentidos na comunicação contemporânea (BLOMMAERT, 2010, p. 43). A mistura de línguas (sociais), compreendida e tratada a partir de uma multiplicidade de perspectivas, muitas vezes díspares no campo dos estudos da linguagem, tem nos permitido conhecer tais processos como *code-switching* e *code-mixing*, entre outros, conforme nos lembra Canagarajah (2013). O autor segue alertando para o fato de que, embora mantenham certas particularidades, esses conceitos partem do entendimento de língua como um sistema completo e autônomo, sendo as mesclagens vistas como fragmentos extraídos desses códigos.

Em contraposição a essa orientação monolíngue, emerge, então, a ideia de prática translíngue (CANAGARAJAH, 2013). Conforme

sinalizam Lu e Horner (2013, p. 35), esse conceito tem sido bastante debatido e, não sem conflitos, alinhado às ideias de plurilinguismo, transculturação, *creolité* e *diversalité*, sendo uma postura interessante a de não se buscar contrapor todos esses termos com vistas a definições exatas, mas de delinear aspectos que possam representar essas perspectivas, de modo geral, a fim de evitar reducionismos. Entendemos, portanto, que o conceito de prática translíngue não possa ser visto como algo completamente novo, primeiramente porque aqui questionamos a ideia de completude, como em visões essencialistas. Além disso, compreendemos que a mistura e a hibridação de línguas e de linguagens têm sido, há muito, debatidas sob diferentes terminologias em diversos campos, como é o caso dos estudos de Garcia (2009), no que concerne ao bilinguismo e à educação bilíngue. Entretanto, entendemos que as teorizações articuladas à ideia de práticas translíngues e o ensino de línguas, conforme abordado por Canagarajah (2013), pode colaborar com as discussões existentes, principalmente por buscar delinear princípios de uma pedagogia alinhada a uma orientação não monolítica e monolíngue, convidando-nos a revisitar noções como negociação, estratégias, língua-padrão e comunicação, a partir de um olhar marcado pela complexidade, mobilidade e descentralização.

Ao discutir a orientação translíngue, Canagarajah (2013, p. 70) destaca um pressuposto importante para essa abordagem, que é a visão das línguas como “formas de práticas comunicativas e não como variedades estáveis”, embora haja, no processo comunicativo, “sedimentações temporárias e situadas” em termos de forma. É importante colocar que o conceito de comunicação, nessa perspectiva, não pressupõe a ideia do alcance de um entendimento a partir de um sistema de códigos pré-estabelecido e da pressuposição da necessidade de compartilhamento de normas como um conjunto autossuficiente e estático, a partir do qual possam emergir variações. A variação culta, e também todas as outras existentes em um determinado momento histórico, são vistas como sistemas que se articulam de modo descentralizado, encontrando-se em constante modificação. O alinhamento, nessas condições, envolve um esforço mútuo, não assimétrico, e uma predisposição ao entendimento, uma vez que a diferença e a mistura são tomadas como princípios constitutivos de qualquer prática comunicativa. A comunicação, nesse sentido, deixa de ser controlada por noções estáticas de certo e errado julgadas e estabelecidas de modo

abstrato e abstraído do contexto sócio-histórico e contingencial, mas vistas como emergentes da própria prática.

Nessa perspectiva, ocorrem rupturas em relação a discursos mais centralizadores e resistentes à diversidade, na medida em que as misturas de códigos e recursos semióticos são vistas, na perspectiva translíngue, como práticas legítimas de uso da linguagem, esta híbrida por natureza, conforme também discutem Jordão e Martinez (2015). Orientada pela noção de *codemeshing*, a abordagem translíngue não percebe as misturas como uma forma de uso incompleto, deficiente ou indevido de uma língua, como geralmente encontra-se subentendido pelas ideias de alternância de código (*codeswitching*), por exemplo, mas as validam como práticas translíngues, emergentes da prática e, assim, marcadas pelas “ideologias de grupos ou comunidades específicas”, embora não homogêneas, de falantes (CANAGARAJAH, 2013, p. 29). Nessas condições, entendemos que a orientação translíngue reitera em suas bases a noção de língua como uma prática local (PENNYCOOK, 2010a; 2010b), evidenciando-se uma forma potencialmente transformadora, embora não sem limitações ou ressalvas, de orientar práticas educativas.

3. Prática translíngue e heteroglossia: retomando articulações entre a educação linguística e perspectivas bakhtinianas

No que concerne à educação linguística, Garcia e Flores (2014) especificam que paradigmas mais conservadores têm prevalecido e que, sob uma perspectiva de padronização e normatização, eles geralmente impõem o vocabulário e a gramática, de modo estanque, como conteúdo principal a ser aprendido, em detrimento de uma visão que aborde a dinamicidade da língua ou da linguagem como prática social e local, conforme discute Rocha (2015). Nesse sentido, o translinguismo é um conceito que tem ganhado força nos campos de estudos da linguagem e dos letramentos, enfatizando a ideia de zonas de contato e uma orientação mais aberta e dinâmica em relação às línguas, às linguagens e a outros recursos semióticos.

Para Canagarajah (2013), no campo das práticas educativas, a orientação monolíngue impõe a visão de que o ato comunicativo efetivo

e bem sucedido é aquele que se sustentada por uma língua que seja comum a todos os participantes desse ato. Nesse sentido, essa língua deve apresentar normas compartilhadas, geralmente derivadas do uso da língua conforme feito pelo *falante nativo*. Quando orientados por essa vertente, concordamos que as línguas apresentem um sistema de funcionamento próprio e que elas não devam misturar-se com outras línguas, na medida em que essa interferência seria prejudicial à comunicação e representaria um déficit na competência comunicativa do falante, como aqui já discutimos.

Por sua vez, a orientação translíngue entende que o monolinguismo seja algo ilusório. Conforme Blackledge *et al* (2014, p. 193), embasados, por sua vez, em Canagarajah e Liyanage (2012), o que presenciamos em práticas sociais é o fato de que pessoas tidas como monolíngues transitam, de forma recorrente, em meio a uma diversidade de “códigos, registros e discursos”. As noções de *língua nacional*, como também de *língua estrangeira*, são, assim, também questionadas em uma abordagem translíngue. Por consequência, são igualmente problematizados e revistos outros conceitos, ideias e aspectos atrelados a uma orientação monolíngue, tais como o ensino da *língua padrão*, a idealização de um *falante nativo* como referência, a busca pelo *domínio do idioma*, este tido como um sistema de regras estável e uno, e a *assimilação da cultura*, também vista como fechada e homogênea, além de vinculada a uma comunidade de falantes usualmente compreendidos como *proprietários legítimos* dessa língua.

Nesse momento, é importante um pequeno aparte para algumas considerações de ordem terminológico-conceituais. Apoiados na noção de superdiversidade, acatamos a ideia de que uma língua, enquanto sistema fechado e autossuficiente, seja um construto ideologicamente imposto. No entanto, concordamos com Canagarajah (2013), no sentido de que a total desconstrução dessa noção seria contraproducente frente a um trabalho analítico e propositivo no campo da educação de línguas como o que nos propusemos aqui a desenvolver. Desse modo, continuaremos a fazer menção a uma língua abordando-a a partir de uma orientação translíngue e entendendo-a não como “algo que possuímos ou a que tenhamos acesso”, mas sim “como algo que fazemos” (LU; HORNER, 2013, p. 27), em um determinado espaço e tempo históricos e que, ao mesmo tempo, “produz tempo e espaço”

localmente, evidenciando as “geografias dos acontecimentos linguísticos” (PENNYCOOK, 2010b, p. 16.8).

Por sua vez, a noção de *estrangeiro* não tem passado sem críticas, em vista do alinhamento de sentidos que possa ter com as ideias de colonialidade, principalmente se tivermos em mente a língua inglesa em seu papel de língua global ou internacional. Optamos aqui por manter o conceito, com base nas orientações bakhtinianas, a partir das quais entendemos ser impossível apagar as marcas de alteridade das práticas de linguagem. Conforme explicita Jordão (2014), concordamos também que o termo venha sofrendo ressignificações, distanciando-se de visões autoritárias e monolíticas de língua e cultura que mantêm a figura do falante nativo, sua língua e sua cultura como modelos a serem seguidos e venerados, em favor de modos de interpretação e de legitimação mais abertos.

Concordando com Rocha (2015), parece-nos importante observar, ainda, que a ideia de superdiversidade, atrelada ao conceito de língua como prática local, situada e, assim, ideológica e historicamente marcada, resiste também à noção de uma perspectiva aditiva e segmentada em relação ao uso ou à aprendizagem de línguas. Nesse sentido, Blommaert e Rampton (2011) indicam a inadequação de mantermos uma divisão estrita e estanque em termos de primeira e segunda língua, por exemplo, devido ao modo complexo (ou seja, translíngue) pelo qual se dá a inter-relação entre línguas tidas como diferentes nas práticas sociais. Nessa mesma vertente, quando abordam o bilinguismo, Garcia e Flores (2014), embasadas em Garcia (2009, p. 53), apontam para a dinamicidade desse fenômeno, explicitando-o como “práticas sociais, múltiplas e interdependentes, que ininterruptamente se ajustam ao terreno multilíngue e multimodal do ato comunicativo”.

Conforme argumenta Canagarajah (2013, p. 11), a orientação translíngue acata a hibridação de línguas (sociais), dando vazão a uma prática significativa em termos de “valores, vozes e identidades”, como já enfatizado. Da mesma forma, a realidade linguística se apresenta para o sujeito, aqui visto sob premissas bakhtinianas, como um mundo de línguas, linguagens e vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação, de recusa, de harmonia, de conflito, de intersecções e hibridismos. Nesse sentido, emerge a ideia de heteroglossia.

O Círculo bakhtiniano apresenta o conceito de *heteroglossia*, sinônimo de *multi* ou *plurivocalidade*, a partir da dinamicidade semiótica que marca a constituição humana e a natureza das práticas de linguagem. Segundo pressupostos da teoria da enunciação, os signos têm um caráter multissêmico, sendo a heteroglossia a condição de funcionamento desses nas sociedades humanas, uma vez que, sem ela, não há significação ou produção de sentidos. A heteroglossia diz, assim, respeito à heterogeneidade da linguagem, quando vista pela perspectiva da multiplicidade de vozes sociais, que se encontram em permanente e dialógico confronto. Como nos mostra Wortham (2001, p. 50), uma voz reflete “um posição social a partir de um mundo estratificado, conforme pressuposto pela linguagem estratificada”. Conforme previsto pela orientação translíngua, os falantes, participantes da comunicação sociocultural, vivenciam o dialogismo e a heteroglossia, posicionando-se valorativamente, reacentuando discursos e, assim, “posicionando-se em relação aos outros, fazendo associações indexicais”, que revelam posições sociais diversas (BLACKLEDGE *et al*, 2014, p. 197).

Levando-nos a retomar a ideia de superdiversidade, Blackledge e Creese (2014, p. 3) optam pelo conceito de heteroglossia para se referir à heterogeneidade sígnica e formal no processo de construção de sentidos, a fim de “compreenderem melhor a diversidade da prática linguística nas sociedades da modernidade tardia”. Para esses autores (p. 3), adotar uma perspectiva heteroglóssica diante de práticas de linguagem “não implica somente o reconhecimento da presença de diferentes línguas, linguagens e códigos como recurso, mas também pressupõe um compromisso perante à multidiscursividade e a multivocalidade. Nesse sentido, podemos alinhar esse pensamento ao de Blackledge *et al* (2014, p. 193) que, revozeando Heller (2011), argumentam:

As perguntas que precisamos fazer não se restringem a quais línguas estão em uso em uma interação e por que isso ocorre. Precisamos também nos ocupar das maneiras pelas quais os recursos linguísticos são postos em circulação em nossas sociedades e de que modos a circulação desses recursos reproduz, negocia e contesta a diferença e a desigualdade social.

Para Bakhtin (2004 [1929], p. 46), é no entrecruzamento de perspectivas axiológicas que o signo se torna “vivo, móvel, capaz de evoluir”. Articulada a esse posicionamento, a perspectiva translíngua,

conforme explicada por Canagarajah (2013, p. 11), entende que “códigos moveis podem cindir-se livremente”, sem fazê-lo por completo ou de maneira uniforme, para assumir outros sentidos e revelar outras marcas identitárias e ideológicas na prática. Desse modo, compreendemos que a orientação translíngue abarca o dialogismo e a heteroglossia como constitutivos da natureza e do funcionamento da linguagem e das relações humanas.

Por conseguinte, concordamos com o pensamento de Rocha (2015) de que a abordagem translíngue, reconhecendo o caráter híbrido das práticas linguísticas, questiona a separação rigidamente delimitada entre linguagens, modalidades ou modos de construção de sentidos, em favor de uma organização hologrâmica (MORIN, 2011). Conforme também ressalta a referida autora, em uma orientação translíngue, “a ecologia de contextos, participantes e textos”, realizada de maneira sobreposta e complexa, é importante para a constituição do processo de produção de sentidos e interpretação, como defende Canagarajah (2013, p. 79). Desse modo, a orientação translíngue pressupõe que as “relações entre língua/linguagem, usuários e os contextos espaço-temporais, como também as consequências das ações de linguagem são co-constitutivos” (LU; HORNER, 2013, p. 27).

Alinhado ao pensamento bakhtiniano e apoiado em Pratt (1991), Canagarajah (2013) trata a noção de *zonas de contato* como basilar para um pensamento translíngue. Segundo o autor, esse conceito chama nossa atenção para os espaços heterogêneos e dinâmicos em que diversos grupos sociais interagem e para as práticas linguísticas híbridas entre as pessoas desses grupos. Nessa perspectiva, esses espaços e essas práticas distanciam-se da noção de comunidades fechadas e homogêneas. Na medida em que se acata a ideia de que a comunicação pode ser bem sucedida mesmo nos casos em que “a diferença é a norma”, como ocorre em um viés translíngue, “o sucesso comunicativo nas comunicações em zonas de contato não precisa ser definido em termos de um conjunto consensual de normas linguísticas” (CANAGARAJAH, 2013, p. 68). O autor prossegue assegurando que em visões que refutam uma orientação monolíngue, as práticas são compreendidas como primárias e as normas, como emergentes. Nesse contexto, as diferenças são sempre negociadas, não sem tensão, pelos que participam de uma situação de comunicação, os quais não se prendem à busca ou à ideia de um código

uniforme. Quando se comunicam, ressalta Canagarajah (2013, p. 69), as pessoas adotam “estratégias de negociação, a fim de alinhar uma diversidade de códigos semióticos”, passando a construir, de modo situado, em meio a conflitos e assimetrias, “uma forma híbrida” de comunicação, que mistura diferentes línguas e linguagens, ao mesmo tempo em que sinaliza subjetividades e identidades.

A partir do reconhecimento de que os diferentes recursos semióticos indexam sentidos em meio a práticas situadas de linguagem, podemos observar que a orientação translíngue compartilha com Blommaert (2010) a ideia de indexicalidade. Canagarajah (2013, p. 29) questiona, entretanto, o pensamento desse autor, explicando que suas teorizações parecem permitir a sobreposição dos falantes considerados nativos em relação a outros grupos de usuários de uma língua, no que se refere à definição das ordens de indexicalidade. Ao se pautar pela perspectiva translíngue, Canagarajah (2013) não desconsidera as marcas dos discursos autoritários e centralizadores nas situações de uso da linguagem, mas segue contrapondo que a indexicalidade pode ocorrer sem seguir um padrão tão rigidamente demarcado, abrindo um espaço mais amplo para a resistência a ideologias dominantes e para que rupturas possam ocorrer.

Diante do exposto, defendemos que a orientação translíngue mostra-se potencialmente capaz de favorecer o questionamento da dependência normatizadora e reducionista típica de visões monológicas e colonialistas no campo do ensino de língua estrangeira. Pautados pelas teorizações bakhtinianas, abordamos a prática translíngue como um processo enunciativo, dialógico e heteroglóssico, em que “se fazem ouvir as vozes”, nas línguas, “linguagens, gírias, estilos” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 327), a partir da hibridação de línguas (sociais) e de uma multiplicidade de recursos semióticos. Os enunciados constitutivos das práticas de linguagem, nessa perspectiva, “deixam de ser meios exponenciais de expressão e se tornam expressão atual, realizada”, viva e situada, passando a “desempenhar o seu papel único e singular na comunicação discursiva (criadora)” e criativa (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 327). Abre-se, assim, espaço para a superdiversidade, (re)pensada para e a partir dos diferentes contextos em que línguas entendidas como maternas, adicionais ou estrangeiras sejam usadas e aprendidas.

Ao discorrer sobre a prática translíngua, nessa perspectiva, Canagarajah (2013, p. 113) partiu de uma realidade em que falantes “multilíngues” hibridizavam “uma diversidade de códigos” para sinalizar “suas vozes” em situações de comunicação. A ideia equivocada de que países oficialmente definidos como monolíngues não apresentam práticas híbridas tão complexas ou diversas como países multilíngues nos leva a revisitar o conceito de bilinguismo e multilinguismo, conforme defendem Garcia e Flores (2014). Em contraposição à noção de dualidade ou multiplicidade de línguas distintas, compreendidas como sistemas autossuficientes, os autores supracitados optam pelo uso do termo bilinguismo para sustentar a visão de língua como *ação e prática*, como também para representar a natureza fluida e interconectada dos repertórios linguísticos que marcam as relações entre as pessoas. Um repertório bilíngue, nessa acepção, pressupõe, por natureza, “pluralidade além do monolinguismo” (GARCIA; FLORES, 2014, p. 148). Em outras palavras, essas premissas nos permitem olhar para o Brasil, por exemplo, como um país multilíngue.

Compartilhando desse pensamento, Maher (2007, p. 79), sem desconsiderar toda a complexidade que envolve o conceito, define bilinguismo como “a capacidade de fazer uso de mais de uma língua”, em situações de uso sócio-culturalmente definidas. As ideias de domínio ou competência em relação a falar uma língua são então repensadas e relativizadas levando muitos autores, entre eles Rajagopalan (2009, p. 42-43), quando discorre sobre a expansão da língua inglesa no mundo, a defender o reconhecimento de que uma língua estrangeira possa também pertencer a “todos aqueles que dela fazem uso no seu dia a dia, por mais limitado ou restrito que o ele seja”. Nesse sentido, compreendemos como válidos os diferentes modos como o hibridismo se faz presente nas diversas zonas de contato em que se realizam práticas constituídas pelas relações entre diferentes línguas estrangeiras e o(s) português(es) brasileiro(s), por exemplo. Nessa direção, reiteramos a ideia de *codemeshing* como uma forma de cindir, embora nunca por completo, conforme enfatizam as teorizações bakhtinianas, uma diversidade de discursos e códigos, entre outros sistemas simbólicos e recursos semióticos, entre os quais se evidenciam as línguas vistas como maternas e estrangeiras, em meio a práticas translíngues.

Nesse contexto, podemos dizer que o ensino de línguas estrangeiras como prática translíngue se volte a um exercício orientado para a intertextualidade (relações dialógicas entre manifestações textuais, materialidades linguísticas distintas) e para a interdiscursividade (relações dialógicas entre enunciados). Cabe aqui entender, conforme relata Fiorin (2006, p. 191) que, por materialidade textual podemos tomar “um texto em seu sentido estrito ou um conjunto de fatos linguísticos, que configura um estilo, um jargão, uma variante linguística, etc.”.

A partir do que postula Canagarajah (2013, p. 113), entendemos que a prática translíngue, em situações de uso e aprendizagem de uma língua estrangeira, realiza-se como uma “estratégia de resistência” que ocorre a partir da própria prática, revelando-se um exercício de agência e localidade (ou *deep locality*, como prefere Pennycook), dinâmico e transformador, pelo qual os participantes, embora conscientes dos códigos dominantes, criticamente exercem seu direito de imprimir suas línguas (sociais), suas vozes, suas subjetividades e identidades. Conforme bem discutem Assis-Peterson e Cox (2013, p. 153), faz-se cada vez mais necessário questionarmos os modelos estabelecidos no mundo contemporâneo que normatizam, sob bases colonialistas, o uso (correto) de uma língua estrangeira, principalmente no que diz respeito ao inglês como língua global, em favor de abordagens mais abertas, que evitem “sufocar as capacidades” e tampouco as vozes dos alunos ou de qualquer outro falante.

A nosso ver, uma pedagogia que compartilha das premissas de uma orientação translíngue buscará a compreensão das paisagens linguísticas que representam nossa realidade e a realidade de nossas salas de aula, em meio a toda a sua heterogeneidade. Ao trabalhar nas zonas de contato, preocupada com os processos interpretativos e de produção de sentidos, essa pedagogia se volta ao dialogismo e à heteroglossia, buscando a criação de espaços de conflito criativo, ou de espaços *aporéticos*, como denominam Burdick *et al* (2014). Em meio a esses espaços, torna-se natural e visível a heterogeneidade de línguas, linguagens, vozes e identidades que lhe é constitutiva, ao mesmo tempo em que se questionam formas de pensar, ser, fazer e dizer, reguladas pelo etnocentrismo e pela subalternização de certos sistemas de conhecimentos em favorecimento de outros.

4. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações entre pedagogia do dialogismo, o espaço público e responsabilidade social

Quando pensada em termos educativos ou pedagógicos, a orientação translíngua implica a ressignificação de discursos, focos e objetivos voltados à uniformidade e a modelos linguísticos rigidamente normatizados, em favor de movimentos de desnaturalização e de des/reconstrução de espaços, discursos, subjetividades, identidades, línguas, linguagens e conhecimentos. Como discutido em Rocha (2015), Lu e Horner (2013) explicam a importância de ponderarmos acerca das maneiras e razões pelas quais sentidos são construídos nas relações de mútua constitutividade entre linguagem, contexto, identidade e poder. Nessa direção, a ideia de agência é expandida, permitindo que o conceito abarque “o reconhecimento da produção da diferença por entre a recontextualização espaço-temporal do que possa ser visto como igual” ou comum (LU; HORNER, 2013, p. 35). Lembrando-nos Souza Santos (2005), os citados autores defendem que precisamos buscar reconhecer “a produção do mesmo em meio ao que parece diferente, bem como a produção da diferença naquilo que possa parecer igual”, refletindo paralelamente sobre a “agência que opera em ambos os casos” (LU; HORNER, 2013, p. 35).

Nesse sentido, entendemos que a ideia de agência, segundo a orientação translíngua, envolva o tratamento das diferentes possibilidades pelas quais as práticas de linguagem, sejam elas mais evidentemente marcadas pelo uso da escrita, da oralidade ou do cruzamento de recursos semióticos, como um contínuo e conflituoso processo de reconstrução, sem desconsiderar toda a “responsabilidade” que esse processo possa vir a implicar (LU; HORNER, 2013, p. 35). Em face do exposto, pensamos haver alinhamento entre agência e a ideia de letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; LUKE 2004), compreendido como um exercício exotópico de mobilidade, que não se restringe a espaços físicos e que se mostra orientado para rupturas perante formas únicas, fechadas e autoritárias de expressão de sentidos, funcionamento social e construção de conhecimentos. Em outras palavras, a criticidade pode ser compreendida como um exercício analítico e ativo de reposicionamento e questionamento do que possa ser entendido como comum, familiar, normativo ou impositivamente instaurado.

Conforme adverte Canagarajah (2013, p. 191), práticas educacionais translíngues não implicam, necessária e exclusivamente, o rompimento com “normas todo o tempo”. A orientação translíngue, no campo educacional, incide, principalmente, em desenvolvermos uma postura crítica frente ao modo como as normas se constituem, para que possam ser desenvolvidas, ao longo do processo educativo, capacidades, estratégias e condições de negociação a partir da e em meio à diversidade. O fortalecimento dessa postura crítica e performativa, segundo o autor, permite que nos engajemos criativamente em situações de uso da linguagem, com base em contextos específicos e objetivos particulares, sem pressupor homogeneidade.

Nessa perspectiva, a aprendizagem pode ser compreendida como um ininterrupto processo de (re)constituir-se, ligado à performatividade. Esse processo, portanto, volta seu foco principalmente ao *como* as práticas de linguagem realizam-se e às estratégias (cognitivas, mas também discursivas) necessárias para a comunicação translíngue, nos mais variados contextos. Canagarajah (2013, p. 184-185) explica que, segundo uma abordagem translíngue, alunos podem “desenvolver sua proficiência por meio de recursos e estratégias pedagógicas favoráveis”, em direção à “negociação de sentidos, aliada à reflexão crítica e consciência linguística”. Apoiado em Halasek (1999), o autor chama essa postura de *Pedagogia dialógica*. Dentro desse tipo de pedagogia, toma-se como objetivo o desafio de fazer das salas de aula ou demais espaços de aprendizagem um campo fértil para a “socialização translíngue”, que emerge, sempre e naturalmente, da prática social, glocalmente situada (CANAGARAJAH, 2013, p. 184).

Ao agrupamento de estratégias e conhecimentos necessários para a socialização translíngue, Canagarajah (2013, p. 174) intitula *competência performativa*. A ideia de alinhamento é um importante elemento nesse processo, sendo que alinhar-se significa relacionar diferentes recursos semióticos, fatores ambientais e contextuais, além de uma infinidade de aspectos relativos à vida social, adaptando tais elementos e aspectos aos interesses e necessidades comunicativas particulares das pessoas, para que sentidos sejam negociados e construídos. Entretanto, é importante destacar que alinhar-se não significa orientar-se pela normatização. O alinhamento, segundo premissas translíngues, implica o engajamento em um exercício agetivo e crítico de mobilidade e adap-

tabilidade que requer “atenção, criatividade, pensamento estratégico e ação” (CANAGARAJAH, 2013, p. 174), em busca de uma ordem *temporária* e acordada em meio ao caos implantado pela diversidade semiótica, identitária e cultural que marcam as práticas sociais.

Por sua vez, esse processo implica a reconfiguração constante de normas e repertórios linguísticos, evidenciando resultados de natureza híbrida e situada. Nessas condições, conforme acentua Canagarajah (2013, p. 176), o translanguismo como pedagogia não prevê “o domínio de um sistema por vez”, por parte do aluno, mas o “desenvolvimento de um repertório sempre em expansão”. Uma pedagogia orientada pelas ideias de dialogismo e translanguismo entende como central que aprendamos a lidar com a diferença, com a incerteza e com a imprevisibilidade, portanto. Nessa perspectiva, abre-se espaço para o contato com visões menos dualistas e colonizadoras em termos de língua e cultura, trazendo à tona a importância de se formar para a cidadania na contemporaneidade.

Com base em Rocha e Maciel (2013), recuperamos o entendimento de que uma educação cidadã é aquela pensada para o fortalecimento de uma conscientização democrática (ABDI; CARR, 2013), articulada à ideia de justiça social. Nesse sentido, a educação linguística, mais especificamente, evidencia-se um processo constituído por movimentos anarquicamente transgressores (FOUST, 2010), de constante deslocamento e questionamento acerca de todo e qualquer sistema de representações e conhecimentos, incluindo-se aí as próprias noções de cidadania, justiça e democracia.

Ao discutir a pedagogia na era do conhecimento, Libâneo (2010, p. 22-23) apoia-se em Charlot (2000) para compreender a educação como um complexo e “triplo processo de humanização, socialização e de singularização”, intrinsecamente articulado a “valores, objetivos políticos, morais e ideológicos”. Uma postura crítica diante desse processo e práticas dele decorrentes implica o distanciamento de padrões reducionistas e homogeneizadores, em favor de outras ecologias. Consequentemente, problematizar a educação e a pedagogia incide em uma constante reflexão sobre as concepções de ser humano, de sociedade, de conhecimento válido e de linguagem que sustentam as práticas educativas.

Embasada em Souza Santos (1997), Freitas (2010, p. 230), salienta que uma postura crítica diante das práticas educacionais revela-se sempre ocupada com as complexas questões de igualdade e diferença, envolvendo, por consequência, a contínua problematização do “papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático de nossas vidas”, bem como sobre a natureza desse conhecimento, “seus modos de produção, seus usos e consequências”, para diferentes grupos sociais.

Nessa direção, apoiados no pensamento bakhtiniano, articulado às ideias de superdiversidade e translinguismo, reiteramos a linha argumentativa desenvolvida por Rocha (2012), enfatizando que uma pedagogia preocupada em reposicionar-se diante de visões monolítica e monologicamente marcadas, possa orientar-se pela noção de *tempo biográfico*, proposta por Bakhtin (1988 [1934-35], p. 215). Viver no tempo biográfico sugere que nos mantenhamos imersos na interseção entre tempo e espaço, em meio à praça pública bakhtiniana, que nos convida a perceber a presença do outro. Nas palavras de Shields (2007, p. 14), viver no espaço público implica assumirmos preocupação e responsabilidade em relação “às palavras, aos pensamentos, às ações de todos à nossa volta”.

Nesse sentido, entendemos que as orientações dialógica e translingue encontram-se alinhadas também à ideia de pedagogia pública (BIESTA, 2014) como possibilidade de (re)construção de espaços aporéticos, conforme defendem Burdick *et al* (2014). De forma bastante geral, podemos delinear nossa concepção de espaços aporéticos como aqueles em que, a partir da dúvida, da incerteza, da instabilidade e do conflito, possibilitam deslocamentos, levando-nos a construir outros sentidos, a redesenhar nossas ideias, dizeres e fazeres por entre fronteiras delineadas a partir do contato entre certas posições e entendimentos de realidade, muitas vezes, díspares.

Apoiados no pensamento de Arendt (1958, p. 188), Burdick *et al* (2014) enfatizam que a ação humana não existe em isolamento e não é possível sem a pluralidade. O entendimento político do termo *liberdade* apresentado por Arendt (1955), leva os citados autores a compartilharem a noção de que o espaço público possa ser visto como aquele em que a liberdade possa emergir, sendo tal domínio pensado

a partir das ações ou relações entre pessoas. Nessas condições, o espaço público não se delimita a partir de espaço físico, mas passa a ser pensado com base em relações sociais preocupadas com o bem-estar do outro, pressupondo-se a heterogeneidade de perspectivas e modos de se entender o mundo, a realidade, o outro. Nessa linha, a liberdade começa a sofrer limitações a partir do momento em que se busca minimizar a pluralidade, em favor da homogeneização e estabilização. A pluralidade, por sua vez, não é entendida como a soma de uma multiplicidade de visões e atos individuais, mas como um processo, dinâmico e sempre inacabado, que se constitui *a partir da e em meio à* ação marcada pela presença do outro, como sujeito social.

Coerente com o pensamento bakhtiniano, a ação, a pluralidade e a liberdade, ou seja, o espaço público, não pode ser pensado, segundo a filosofia de Arendt, em termos de fraternidade, de uma identidade comum ou de um senso cosmopolita de unidade, mas sim em termos de diferença, esta sempre vista como positiva e constitutiva da existência humana. Conforme preconiza Bakhtin (2003 [1979], p. 366), tudo o que nos é alheio ou estrangeiro representa a “alavanca mais poderosa da compreensão”. Além disso, a ação no espaço público requer decisão, deliberação e julgamento em relação ao que deverá ser feito, segundo nos mostram Burdick *et al* (2014). Assim sendo, nossa responsabilidade, esta vista como ação social e coletiva perante as pessoas e o mundo, mostra-se um princípio fundante para qualquer pedagogia que se oriente para rupturas epistêmicas.

Pautado por esses princípios, Biesta (2014) ressignifica a ideia de Pedagogia Pública, há muito discutida nos campos da educação e dos estudos da linguagem, conforme nos lembram Burdick *et al* (2014). Segundo Giroux (2004), de forma sucinta, a pedagogia pública diz respeito aos diversos modos pelos quais a cultura funciona como um espaço de contestação sobre a produção, a distribuição e a regulação de poder, bem como no que diz respeito a onde ela opera, tanto simbolicamente e institucionalmente, como uma força educacional, política e econômica. Monte Mór (2009), apoiada nessas ideias, articula o ensino crítico de línguas estrangeiras à ressignificação de espaços e à revisão do que sejam entendidos como conhecimentos válidos e formas corretas de se falar uma língua.

Evidenciando movimentos de resistência, a partir de concepções anárquicas, como define Foust (2010), Biesta (2014)² defende que pensemos em uma pedagogia orientada *para o espaço público* e preocupada com seus interesses, sob as bases do pensamento de Arendt e, portanto, voltada à qualidade das (rel)ações humanas. Partindo da ressignificação da ideia de espaço, como já discutimos, e também da expansão do conceito de espaço público, essa proposta faz distinção entre uma pedagogia voltada *para o público* e também de uma pedagogia *do público*, conforme explica o citado autor.

A pedagogia que se orienta *para o público* revela-se marcadamente instrucional, tomando como principal objetivo instruir o cidadão, a partir de perspectivas miméticas, assimilacionistas e monolíticas. Ao pensar a ideia de pedagogia pública em termos de aprendizagem, ao invés de instrução, surge outra interpretação, definida por Biesta (2014) como a *pedagogia do público*. Nessa vertente, o trabalho pedagógico orienta-se para a conscientização. Contudo, como alerta o autor, essa perspectiva evidencia uma visão de democracia bastante limitada e marcada por visões neoliberais, encontrando-se prioritariamente atrelada à aprendizagem de valores e condutas assimetricamente estabelecidas. Interpretações dessa ordem tendem a transformar problemas sociais e políticos em problemas de aprendizagem, levando à restrição da ideia de responsabilidade a um ato individual e (meta)cognitivo.

Em contraponto, Biesta (2014) defende uma pedagogia voltada à preocupação com a construção do espaço público. Essa orientação realiza, de forma dinâmica e processual, portanto, a preocupação com a qualidade da ação coletiva e, assim, com a possibilidade de pessoas e eventos se *tornarem* espaços públicos, em um movimento ativo e ininterrupto. Em outras palavras, podemos articular essa orientação a um processo sempre em acontecimento, em devir, alinhado à premissa bakhtiniana de que a constituição do sujeito evidencia-se sempre um contínuo processo de constituir-se ideologicamente (*ideological becoming*). Da mesma forma ocorre com a pedagogia orientada para os espaços públicos e aporéticos: ela se volta para a responsabilidade perante a contínua (res)significação e (re)construção das relações hu-

2. Originalmente, o autor propõe que as dimensões de uma pedagogia pública possam ser pensadas a partir de três orientações distintas, explicadas no presente artigo, e definidas como: *Pedagogy of the public, for the public e in the interest of the publicness*.

manas e de sistemas de conhecimentos pensados a partir de ecologias mais abertas, plurais e éticas. A partir do pensamento de Biesta (2014), entendemos que a Pedagogia Pública, de bases translíngues e dialógicas, portanto, representa uma *forma de existência política*, a partir da qual ação, pluralidade e liberdade podem se fazer presentes por meio do ensino de línguas.

Cientes de todos os desafios que essa orientação possa acarretar para a educação linguística, finalizamos nossas reflexões ressaltando a urgência de intensificarmos movimentos de enfrentamento, de resistência e de ruptura diante de qualquer tipo de discurso ou prática que possa evidenciar discriminação e perpetuar desigualdades. Que em meio aos espaços translíngues e aporéticos (re)criados em nossas salas de aula, possamos favorecer o exercício da responsabilidade e da mobilidade, bem como a experiência, tensa, conflituosa e ininterrupta, da transformação.

Recebido em dezembro de 2014

Aprovado em fevereiro de 2015

E-mails:

claudiahrocha@gmail.com

ruberval.maciell@gmail.com

Referências Bibliográficas

- ABDI, Ali A.; CARR, Paul R. 2013. *Educating for democratic consciousness: counter-hegemonic possibilities*. New York: Peter Lang Publishing.
- ARENDT, Hannah. 1955. *Men in dark times*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- _____. 1958. *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antonia; COX, Maria Inês Pagliarini. 2013. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscópio*, vol. 11, n. 2, p. 153-166, mai/ago 2013. doi: 10.4013/cld.2013.112.05
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. 1988 [1934-1935]. *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Editora Hucitec.
- _____. 1981. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.

- _____. 2003 [1979]. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; MÉDVEDEV, Pavel Nikolaevich. 1985 [1928]. *The formal method in literary scholarship. A critical introduction to sociological poetics*. Cambridge: H.U.P.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; MÉDVEDEV, Pavel Nikolaevich. 2004 [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BARON, Naomi. 2008. *Always on: language in an online and mobile world*. Oxford: Oxford University Press.
- BAUMAN, Zygmunt. 2003. *Comunidade*. São Paulo: Jorge Zahar.
- BIESTA, Gert. 2014. Making pedagogy public: for the public, of the public or in the interest of Publicness? In: BURDICK, Jake; SANDLIN, Jennifer A. e O'MALLEY, Michael P. (eds.). *Problematizing public pedagogy*. New York: Routledge.
- BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. 2014. Heteroglossia as Practice and Pedagogy. In: BLACKLEDGE, Adrian.; CREESE, Angela (eds.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer. p. 1-20.
- BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela; TAKHI, Jaspreet Kaur. 2014. Language, superdiversity and Education. In: SAINT-GEORGES, Ingrid; WEBER, Jean-Jacques (eds.). *Multilingualism and multimodality*. The Netherlands: Sense Publishers. p. 59-80.
- BLOMMAERT, Jan. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 2012. Complexity, accent and conviviality: Concluding comments. *Tilburg Papers in Cultural Studies*, 26. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University.
- BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. 2011. Language and superdiversity. *Diversities*, vol. 13. n. 2, 2011. ISSN 2079-6595, www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1. Acessado em 10 de janeiro de 2014.
- BONINI, Adair; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; GONZALEZ, Fernando; MACIEL, Ruberval Franco; KLEBER, Magali; FENSTERSEIFER, Paulo. 2014. Formação de Professores do Ensino Médio – Etapa II – Caderno IV. *Linguagens*. Curitiba: Setor de Educação de UFPR.
- BRAIT, Beth. (org.). 2005. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- _____. (org.). 2006. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- BURDICK, Jake *et al* (eds.). 2014. *Problematizing public pedagogy*. New York: Routledge.
- BURDICK, Christa. 2012. Mobility and Language in Place: A Linguistic Landscape of Language Commodification. *Student Research Reports*.

- Paper 7, p 1-43, 2012. http://scholarworks.umass.edu/chess_student_research/7. Acesso em 20 de outubro de 2014.
- CANAGARAJAH, Suresh. 2013. *Translingual practice*. New York: Routledge.
- _____. 2014. Theorizing a Competence for translingual practice at the contact zone. In: MAY, Stephen (ed.). *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and Bilingual education*. New York: Routledge. p. 78-102.
- CANAGARAJAH, Suresh.; LIYANAGE, Indika. 2012. Lessons form pre-colonial multilingualism. In: MARTIN-JONES, Marylin.; BLACKLEDGE, Adrian e CREESE, Angela (eds.). *The Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge. p. 49-65.
- CHARLOT, Bernard. 2000. *Globalização e educação*. Texto de Conferência no Fórum Mundial de Educação. Texto avulso.
- COHEN, Robin. 1997. *Global diasporas*. London: UCL Press.
- DEI, George J. Sefa. 2013. Democratic education, thinking out differently. In: ABDI, Ali A.; CARR, Paul R. (eds.). *Educating for Democratic Consciousness: counter-hegemonic possibilities*. New York: Peter Lang Publishing. p. 50-67.
- ECO, Umberto. 1983. *O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FIORIN, José Luiz. 2006. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. p. 161-194.
- FIORIN, José Luiz. 2013. Prefácio. In: MOITA LOPES, L. P. (orgs.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola. p. 13-17.
- FOUST, Christina R. 2010. *Transgression as a mode of resistance: rethinking social movement in an era of corporate globalization*. New York: Lexington Books.
- FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. 2010. A crítica à modernidade, a educação e a didática: a contribuição de Boaventura Souza Santos. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Editora Alínea. p. 223-240.
- FREIRE, Paulo. 2004. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática*. São Paulo: Paz e Terra.
- GARCIA, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden: Blackwell.
- GARCIA, Ofelia.; FLORES, Nelson. 2014. Multilingualism and Common Core State Standards in the United States. In: MAY, Stephen. *The*

- multilingual turn: implications for SLA, TESOL and Bilingual education*. London: Routledge. p. 147-166.
- GORTER, Durk. 2013. Linguistic Landscapes in a Multilingual World. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, p 190-212. doi:10.1017/S0267190513000020. Acesso em 20 de outubro de 2014.
- HALASEK, Kay. 1999. *A pedagogy of possibility*. Carbondale: South Illinois University Press.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. 2014. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40.
- JORDÃO Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana. 2015. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli e CALDAS, Raquel Rodrigues (orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempo de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes. p. 61-88.
- KUMARAVADIVELU, B. 2012. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, Lubna; MCKAY, Sandra Lee; HU, Guangwei e RENANDYA, Willy A. (eds.). *Principles and practices for teaching English as an international language*. New York: Routledge. p. 9-27.
- LIBÂNEO, José Carlos. 2010. As teorias pedagógicas modernas revisitadas: pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos.; SANTOS, Akiko (orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alinea. p. 19-62.
- LU, Min-Zhan; HORNER, Bruce. 2013. Translingual literacy and matters of agency. In: CANAGARAJAH, S. *Literacy as translingual practice: between communities and classrooms*. London: Routledge. p. 26-35.
- LUKE, Allan. 2004. Defining critical literacy. In: PANDYA, Jessica Zacher; ÀVILA, JuliAnna (eds.). *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge. p. 19-31.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. 2007a. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda Couto.; RICARDO-BORTONI, Stela Maris (orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras. p. 67-94.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. 2011. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL,

- Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial. p. 128-140.
- MIGNOLO, Walter. 2010. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. 2013. Introdução. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (orgs.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola. p. 18-52
- MONTE MÓR, Walkyria. 2009. Foreign languages teaching, education and the New Literacies Studies: expanding views. In: GONÇALVES, Gláucia Renate; ALMEIDA, Sandra Regina Goulart.; PAIVA, Vera Lúcia Oliveira e RODRIGUEZ-JÚNIOR, Adail Sebastião (orgs.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras de UFMG. p. 177-189.
- MORIN, Edgar. 2011. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- _____. 2000. *A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- NICOLESCU, Basarabi. 1999. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion.
- PENNYCOOK, Alastair. 2010a. Critical and Alternative directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, vol. 33, n. 2, p. 16.1- 16.16. Australia, Monash University.
- _____. 2010b. *Language as local practice*. New York: Routledge.
- _____. 2012. *Language and mobility: unexpected places*. New York: Multilingual Matters.
- PRATT, Mary Louise. 1991. Arts of the contact zone. *Profession*, 91: 33-40.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2009. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: Editora Parábola. p. 39-58.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. 2012. *Reflexões e propostas sobre Língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes.
- _____. 2013. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua inglês em contexto acadêmico-universitário. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, n. 20, p. 9-35.

- _____. s/d. Ensino de língua estrangeira na contemporaneidade: diálogos entre prática translíngua e a teoria bakhtiniana. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempo de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes. p. 29-60.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf.; MACIEL, Ruberval Franco. 2013. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: Ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf.; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores. p. 13-30.
- SACRISTÁN, José Gimeno. 2004. O currículo e a diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6 ed. Petrópolis: Vozes. p. 82-113.
- SAINT-GEORGES, Ingrid. 2013. Multilingualism, multimodality and the future of education research. In: SAINT-GEORGES, Ingrid; WEBER, Jean-Jacques (eds.). *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. The Netherlands: Sense Publishers.
- SANTOS, Akiko. 2008. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan./abr., p. 73-84.
- SHOHAMY, Elana; WAKSMAN, Shoshi. 2009. Linguistic landscape as an ecological arena: modalities, meanings, negotiation, education. In: SHOHAMY, Elana.; GORTER, Durk (eds.). *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York: Routledge. p. 313-331.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. 1997. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, p. 11-32.
- _____. 2000. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. *A crítica indolente: contra o desperdício da experiência*, vol 1. São Paulo: Cortez.
- _____. 2007. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3-46.
- SHIELDS, Carolyn M. 2007. *Bakhtin*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- TARROW, Sidney. 2005. *The new transnational activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VERTOVEC, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30/6, 1024-1054.

- WORTHAM, Stanton. 2001. Ventriloquating Shakespeare: Ethical positioning in classroom discussions. *Working papers in Educational Linguistics*, 17 (2-2), 47-64.
- ZHAO, Kang; BIESTA, Gert J. J. 2001. Lifelong learning between “East” and “West”: Confucianism and the Reflexive Project of the Self. *Interchange*, vol. 42/1, 1-20.