

A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”¹

The invention of monolingualism in Brazil: Towards a translanguing orientation in “language” classes

Diogo Oliveira do Espírito Santo²

diogo_oliveira.ufba@outlook.com

Universidade Federal da Bahia

Kelly Barros Santos³

brunette12@gmail.com

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

RESUMO - Buscamos discutir, dentro de uma perspectiva linguístico-histórica, algumas das principais políticas que colaboraram para a invenção das “línguas” e consolidaram a ideologia monolíngue no Brasil. Pontuaremos os desdobramentos dessas políticas no ensino do que se convencionou chamar “língua portuguesa” desde a empreitada colonial até os tempos atuais e na forma como se definem e se estudam as “línguas”. Por meio de construtos teóricos desenvolvidos pela Linguística Aplicada Crítica e pela Sociolinguística da Globalização, discutiremos a necessidade de se repensar as práticas de linguagem na contemporaneidade embasadas em orientações que não só reconheçam o caráter fluido e híbrido das relações humanas, mas que também desloquem o conceito de “línguas” para dentro de paradigmas que concebam o sentido como multissemiótico. Essas discussões culminarão no debate sobre o papel do que se tem chamado de práticas translíngues, translanguingismo ou polilanguagismo no ensino de línguas, que vêm não só questionar a orientação monolíngue nos estudos sobre a linguagem como também desconstruir epistemologias que ainda se pautam no entendimento de “língua” como um conjunto de fenômenos separáveis e quantificáveis. Nesse sentido, questionaremos se é realmente possível ensinar “línguas” na contemporaneidade e sugeriremos caminhos para se pensar em estratégias para que aprendizagens outras e a reflexão sobre as práticas híbridas de linguagem ocorram na formação docente e em sala de aula.

Palavras-chave: monolinguismo, prática translíngue, ensino.

ABSTRACT - Based on a linguistic-historical background, we aim at discussing some of the main language policies that contributed to the invention of the languages and paved the way for the monolingual ideology in Brazil. We will point the outcomes of those policies in the teaching of the so-called “Portuguese language” since the colonial endeavor until the current times and in the study of the “languages”. Supported by theoretical studies developed by the Critical Applied Linguistics and Sociolinguistics of Globalization fields, we will discuss the need of rethinking the language practices in the contemporary world grounded by orientations that not only acknowledge the fluidity and hybridism of human relations but also shift the conception of “language” to paradigms that conceive the meaning as multisemiotic. These discussions will lead to the debate on the role, in the language teaching process, of what has been called translanguing practice, translanguaging or polylinguaging, that seek not only to question the monolingual orientation in language studies but also to deconstruct epistemologies that have still analyzed “language” as a set of separable and countable phenomena. In this regard, we will question if it is possible to teach “languages” in the contemporary world and suggest strategies that can make other learning processes and the reflection on the hybrid language practices happen in both teachers training courses and classrooms.

Keywords: monolingualism, translanguing practice, language teaching.

¹ Agradecemos as observações e sugestões da Profª. Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, uma vez que este artigo é fruto das discussões desenvolvidas na disciplina “Tópicos em Linguística Aplicada I”, ministrada pela referida professora, em 2016. Agradecemos também as sugestões dos pareceristas anônimos que em muito enriqueceram a versão final do artigo.

² Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. Rua Barão de Jeremoabo, 147, Ondina, 40170-115, Salvador, BA, Brasil.

³ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas. Av. Viana Bandeira, 119, 1º andar, Centro, 44200-000, Santo Amaro, BA, Brasil.

Inventando o começo da história

O paradigma monolíngue tem dominado os estudos da linguagem até mesmo antes do estabelecimento da Linguística como ciência por Saussure (2006 [1916]). A ideia de “uma língua⁴-um território-uma comunidade de fala” que tem sua origem na criação dos Estados Nacionais (XVIII), impôs, fortemente, uma única forma de se pensar e interpretar a interação entre as pessoas e o processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, os “discursos fundadores”, como chama Orlandi (1993), desenvolveram uma série de atitudes que estabilizaram e categorizaram um idioma como “importante” e difundiram políticas de ‘unidade linguística’, ocasionando a marginalização de línguas locais (Irala, 2004) e dando surgimento às concepções de “língua oficial”, “materna”, “pátria” e do *status* dado aos seus cidadãos como donos legítimos dessas “línguas”.

No contexto antes mencionado, ao legitimarem e oficializarem apenas uma forma de falar e escrever em uma “língua”, os Estados não apenas deixaram de reconhecer outras culturas, falares e fazeres nas suas formações, mas também se empenharam em exterminar, sistematicamente, essas “línguas” como ferramenta de dominação (Irala, 2004; Luz, 2009). Nessa empreitada, com o intuito de se firmar uma conexão entre sujeito, nação e território, as línguas precisavam ser inventadas (Canagarajah, 2013).

No ensino de línguas, a repercussão dessas ideologias se nota na necessidade de se alcançar uma competência linguística baseada, em sua grande parte, no modelo de um falante “nativo”, preconizado como o de falante “ideal” de “uma língua nacional” e na subalternização de falantes que não atingem, satisfatoriamente, essa competência.

É nesse mosaico de filiações identitárias e linguísticas (Irala, 2004) que firmamos o compromisso de discutir de que forma as políticas de “invenção” das línguas (Blommaert e Verschueren, 2012; Canagarajah, 2013; Luz, 2009; Moita Lopes, 2013a, 2013b; Makoni e Pennycook, 2005; Pinto, 2013; Gramling, 2016; Severo, 2016) têm ocupado espaço considerável no processo de compreensão e interpretação das práticas de linguagem dos sujeitos dentro e fora das aulas de “línguas” no Brasil. Para isso, lançaremos mão de conceitos trabalhados por algumas perspectivas contemporâneas/pós-coloniais como é o caso da Linguística Aplicada Crítica que vem discutindo com mais frequência o que se tem chamado de práticas translíngues (Canagarajah, 2013; Rocha e Maciel, 2015), translíngualismo (Garcia, 2009) polilíngualismo (Jørgensen *et al.*, 2011) e metrolíngualismo (Otsuji e

Pennycook, 2010), que são orientações que vêm questionar os paradigmas monolíngues que não só têm embasado os estudos sobre a linguagem, como negligenciado as mudanças de natureza econômica, política, sociocultural e tecnológica na forma como se tem produzido conhecimento. E construtos da Sociolinguística da Globalização/Mobilidade com seus estudos sobre repertório linguístico e superdiversidade (Blommaert e Rampton, 2011; Blommaert e Verschueren, 2012; Pinto, 2016) que vêm reforçar o caráter híbrido, hipersemiótico e diverso do uso da linguagem na contemporaneidade e que visam desconstruir epistemologias “tradicionais” e coloniais que ainda se pautam no entendimento de “língua” como um conjunto de fenômenos separáveis e quantificáveis (Jørgensen *et al.*, 2011).

Os construtos teóricos desses dois campos servirão de base para a nossa reflexão, uma vez que eles problematizam não só como as orientações monolíngues ainda permeiam nossa forma de ensinar e de se pensar as práticas de linguagem, como também buscam compreender o papel sócio-histórico das políticas linguísticas nessa configuração. Devemos deixar claro, no entanto, que nossa intenção não é fazer uma revisão exaustiva desses “novos” construtos teóricos (até porque o espaço não permite esse aprofundamento e esses construtos não são tão novos), mas sim pontuar as contribuições e deslocamentos que eles têm trazido na busca de um repensar ou “transver” as epistemologias que têm dominado o estudo e ensino de “línguas” na contemporaneidade. Dessa forma, essa mudança de paradigma vem apontar para o desenvolvimento tanto de perspectivas que considerem a língua em sua fluidez (Orlandi, 1993) e não mais como entidade fechada e preexistente aos sujeitos, como também de estratégias de ensino “descoloniais” que nos ensinem a desaprender as “línguas” e questionem as epistemologias eurocêntricas que circulam nesses contextos (Mignolo, 2005).

Este artigo objetiva revisitar os processos de construção do que se convencionou chamar língua portuguesa, já que ela tem feito parte de nossa jornada como pesquisadores e professores de “línguas” nos últimos anos. A atenção será dada a algumas políticas que forjaram a existência dessa “língua” e à reflexão sobre seus desdobramentos no processo de ensino. Buscamos, até o final deste artigo, discutir questões pertinentes ao modo como temos concebido “língua” e ressaltar a necessidade de repensá-la levando em consideração o caráter híbrido e mutável das interações no mundo contemporâneo (Blommaert e Rampton, 2001; Moita Lopes, 2013a, 2013b). Assim, primeiro chamaremos a atenção para o fato de que o próprio processo de invenção das “línguas” se confunde

⁴ O leitor notará que usaremos “língua”, quase sempre entre aspas, em nossa discussão. Essa decisão demarca nosso posicionamento de buscar refletir sobre o que tem sido considerado “língua”, antes mesmo da construção dos Estados Nacionais até os dias de hoje. As aspas indicarão que, trataremos do que se tem chamado “língua” como nos moldes tradicionais/coloniais dos estudos, como também levantaremos questionamentos e olhares mais contemporâneos sobre esse fenômeno complexo que é “objeto” deste artigo.

com o processo de estabelecimento do monolinguismo no Brasil, e refletiremos, por fim, sobre a possibilidade de a prática em sala de aula não estar mais pautada no ensino das “línguas”, propriamente dito, mas sim no “translinguar”, isto é, na construção de sentido através do uso de variadas semioses num determinado tempo e espaço nas quais a “língua” é apenas mais um recurso comunicativo (Jørgensen *et al.*, 2011).

(Re)inventando a história: o que é língua portuguesa?

Ao fazer uma análise de projetos que mapeiam a diversidade da língua portuguesa falada no Brasil, Pinto (2013) observa que esses estudos tendem a considerá-la como um “[...] conjunto relativamente homogêneo, passível de ser estratificado em dialetos e variedades, correspondendo a [...] hierarquia linguística [...] (língua-nação, região-dialeto ou variedade) [...]” (p. 123). Não diferentemente, a sociedade brasileira também tende a ser analisada “[...] como um conjunto relativamente homogêneo, passível de ser estratificado pelo par xifópagos classe-escolaridade [...]” (p. 123). Como consequência, a autora chama a atenção para o fato de que grande parte desses estudos se volta à “fetichização” de um dialeto de prestígio e de seus falantes (tido como culto e falado por brancos com elevado grau de escolaridade) em detrimento de um dialeto popular (tido como iletrado e falado pelos não brancos).

O que não é esquecido por Pinto (2013) é que o processo de homogeneização foi desenvolvido ao longo dos anos através de políticas de “mitologização”, que começa pela própria ação de dar nomes às línguas:

[...] [p]ara descrever o português, é preciso *inventá-lo* de antemão, deixar fluir um ‘regime de verdade’ sobre [a língua], que, antes de tudo, diz que el[a] existe. Para isso, nomeamos o que lemos e ouvimos (na rua, em rádios, na TV, em livros, na internet etc.) de português, criamos dicionários e gramáticas de português, tratamos fenômenos os mais dispersos em território brasileiro como português, produzimos ‘efeitos de língua portuguesa’ [...] (Pinto, 2013, p. 124, grifo nosso).

Em consonância com as ideias anteriores, Makoni e Pennycook (2005) ressaltam que o processo de invenção das línguas fez parte do projeto de cristianização e colonização dos povos africanos que seguia o mito de que a África, antes da colonização, era uma lousa em branco que precisava ser preenchida com categorias europeias. Dentre essas categorias, estava a criação de nomes para grupos étnicos e a descrição de suas “línguas”. Nesse investimento colonial, “[...] [m]issionários, administradores e outros funcionários coloniais escreviam gramáticas e livros que eram mais baseados em suas construções particulares de línguas do que nas línguas faladas pelos próprios nativos [...]” (Makoni e Pennycook, 2005, p. 139).

Ao discorrer sobre o interesse das missões católicas pelas “línguas exóticas” das Américas, Severo (2016) aponta que o processo de “gramatização” das línguas indígenas foi um dos instrumentos que criou condições para o “sucesso” da empreitada colonial. Dessa forma, podemos observar que o grande projeto colonial da invenção tinha como principal objetivo transformar as línguas e culturas “descobertas” em objetos de conhecimento europeu, isto é, inventar línguas e culturas não semelhantes às europeias, mas sim semelhantes ao que os europeus achavam como elas deveriam ser (Makoni e Pennycook, 2005).

Em relação ao projeto de invenção da “língua portuguesa”, podemos destacar que ele teve início antes mesmo da empreitada colonial e da formação/invenção do Estado Nacional português. Para Bagno (2011), a questão de dar nomes às línguas se vincula, estritamente, às problemáticas de natureza política, cultural, econômica e ideológica. Ao tecer reflexões sobre a “origem” da “língua portuguesa”, o autor apresenta alguns fatos históricos que abriram caminhos para a consolidação do que hoje se entende por “língua espanhola” e “língua portuguesa” e a consequente “subalternização” da “língua galega”.

A questão política vai ser determinante para designar as línguas. A Galiza passou a formar parte da coroa de Castela e Leão em 1230 e a partir de aí foi perdendo a sua autonomia política a favor de Castela. Esse quadro político apresenta, de um lado, a Galiza: um território sem governo próprio durante 750 anos, uma região que é em tudo tributária e dependente de um Estado central espanhol, marcado, ao longo de sua história, por uma forte política de silenciamento das identidades étnicas sub-estatais, de esmagamento das lutas em favor da autonomia dos povos submetidos à sua coroa e de substituição planejada das línguas locais pela língua oficial, castelhana, que deixa de ser um dialeto local, o dialeto de Castela, para receber o título nobiliárquico de “língua espanhola”. Do outro lado, literalmente do outro lado do rio Minho, fronteira natural que sempre demarcou os dois territórios, está Portugal: país independente, reino autônomo desde o século XII, Estado soberano, inimigo secular de Castela, sempre muito cioso de preservar sua liberdade política diante da vizinha Espanha, mais poderosa e maior. Sem poder se expandir para além do território conquistado até 1249, os portugueses se lançam ao mar, empreendendo as grandes navegações que vão fazer de Portugal o pioneiro do colonialismo e do imperialismo modernos, além do reintrodutor da economia escravagista na idade moderna. Com isso, temos uma língua, o português, língua de um Estado soberano, e temos o galego, que sempre viveu no inferno do não-ser, porque lhe falta precisamente um Estado soberano [...] (Bagno, 2011, p. 36).

Sobre isso, Pinto (2013) mostra que o discurso hegemônico das políticas linguísticas do Estado-nação escondeu interações e conexões entre falantes, homogeneizando práticas de linguagem diversificadas sob o nome de “língua portuguesa”, o que levou, também, ao “rebaixamento” da “língua galega” ao que hoje é chamado de “dialeto”.

Para Makoni e Pennycook (2005), o que se chama de “dialeto” tem relação com as formas faladas de uma

“língua”, enquanto que à “língua” foi concedido esse *status* privilegiado devido a critérios específicos de categorização como semelhanças regionais, laços familiares ou formas literárias. É importante mencionar que esse último critério embasou grande parte dos trabalhos sobre as “línguas”, já que a forma escrita tende a se aproximar mais do ideal descritivo e prescritivo das gramáticas e dicionários que idealizam e preconizam um falante. Dessa maneira, “[...] a ‘norma culta’ [que normalmente está apoiada na língua escrita (cultura)] é utilizada como parâmetro para definir a ‘norma popular’ como dialeto e suas interseções regionais, raciais, sexuais como ‘variedades’ ou ‘dialetos menores’ da norma principal, esta sim considerada como ‘língua’” (Pinto, 2013, p. 133).

O que nos empenhamos em debater até aqui é que o processo de invenção das línguas foi também um processo de invenção, hierarquização e exaltação de identidades sociolinguísticas específicas. A ideia de falantes de “língua portuguesa”, por exemplo, está fincada na figura daqueles que se aproximam do “sistema linguístico” europeu que traduz(iria) a primazia da tradição escrita e gramatical, relegando a níveis de “iletrados” ou “populares”, os falantes de uma “variedade” ou “dialeto” que não seguem as regras gramaticais dessa “língua”. Desse modo, falar do processo de invenção das “línguas” é também falar, de um lado, sobre processo de invenção de um grupo, e de outro, sobre o apagamento de identidades.

Vimos, então, que o processo de discursivação das línguas (os discursos produzidos sobre as línguas) e, conseqüentemente, da língua portuguesa, foi um dos instrumentos que tornou possível a empreitada colonial. A “gramatização” das práticas de linguagem indígenas pela perspectiva eurocêntrica e colonial impulsionou a invenção das “línguas” no Brasil e instaurou uma forma única e “correta” de se expressar em “português”. É de nosso interesse, agora, analisar de que forma a construção histórica da “língua portuguesa” como instrumento da colonização europeia tem se refletido nas práticas docentes no Brasil e reproduzido discursos ainda coloniais na forma de se produzir conhecimento em sala de aula.

Da invenção ao ensino de “língua portuguesa” no Brasil: um breve panorama

À época da invenção do Brasil (chamada também de descobrimento), estima-se que havia mais de 1.200 línguas indígenas no território nacional enquanto que mais de 300 línguas africanas eram faladas durante o tráfico escravagista (Maher, 2013). Entretanto, essa diversidade linguística era vista como problema sob a perspectiva

da empreitada colonial, uma vez que impossibilitava a “cristianização” das populações em “línguas europeias” (diga-se espanhol e português).

No início do processo de “evangelização”, foi criada uma língua geral que pudesse ser utilizada entre os jesuítas e os indígenas, chamada de *nheengatu*, cuja gramática e escrita foi sistematizada pelo padre José de Anchieta em 1595 a partir do que ele (diga-se o homem branco europeu “racional”) julgava ser o “tupi”, língua falada na costa do Brasil (Beremblum, 2003 *in* Maher, 2013). Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento do *nheengatu* como “língua franca” servia aos interesses de catequização dos indígenas, ele se transformava num obstáculo para os propósitos coloniais lusitanos de instauração do português como língua nacional do Brasil, já que a “[...] propagação e a afirmação da língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas e, posteriormente, também das africanas só fa[ria] reforçar o poderio do império sobre a colônia e facilitar a dominação [...]” (Luz, 2009, p. 3). Com isso, ocorre a expulsão dos jesuítas do país pela Coroa Portuguesa e instaura-se a oficialização da língua portuguesa pelo “Diretório dos Índios”, em 1758, pelo Marquês de Pombal. Esse documento torna obrigatório o ensino de português nas escolas, e, progressivamente, leva não só ao apagamento de línguas indígenas como também ao processo de homogeneização das práticas de linguagem dentro e fora da sala de aula⁵.

Anos depois, em 1789, surge o primeiro dicionário monolíngue de português, seguido do que se convencionou chamar de “bom” ou “mau” português (Luz, 2009), que preconizava a “língua” que deveria ser ensinada e falada pela população. Como aponta Borba (2012), o modelo de ensino de português no Brasil não foi impulsionado por “uma língua” de Portugal, mas sim de uma de suas variedades literárias, “[...] pois a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do Romantismo [...]” (Faraco, 2002, p. 43 *in* Borba, 2012, p. 36). Evidencia-se, assim, o uso e ensino de um “dialeto de prestígio”, ao mesmo tempo em que inventam o monolinguismo nacional.

Para Pinto (2013, p. 127)

[...] [o]s iletrados e populares falariam uma variedade ou dialeto iletrado e popular de uma mesma língua, ao contrário dos cultos, que falariam um dialeto ou variedade que segue ‘as regras da língua escrita e da gramática tradicional’ dessa língua [...].

Nesse contexto, a escola se configura como um aparelho ou dispositivo colonial de controle (Foucault,

⁵ Não podemos deixar de mencionar que a onda de proibição de uso de “outras línguas” que não a portuguesa em território brasileiro não parou nesse período. Séculos depois, o governo Getúlio Vargas, por meio do Decreto-lei 1.545, de 1939, proíbe o uso e o ensino de qualquer “língua estrangeira” e qualquer manifestação religiosa ou cultural que não fosse realizada em “língua portuguesa”, como forma de “preservar” a unicidade nacional sob a identidade de uma só “língua” (Gaelzer, 2011).

1987), ou seja, mais um “[...] cenário para a consolidação da língua oficial e para a homogeneização das culturas co-existent no Brasil e não o espaço para o reconhecimento da diversidade [...]” (Luz, 2009, p. 4).

Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa, como herança da visão colonial sobre as línguas, ficou alicerçado no entendimento de língua como um sistema que podia ser esmiuçado em estruturas fonológicas e morfofossintáticas. Essa concepção corresponde a uma prática pedagógica voltada ao ensino da gramática normativa e, na maioria das vezes, uma pedagogia tradicional centrada no professor (Luz, 2009). Não podemos deixar de lembrar que essa pedagogia “tradicional” acompanhava a forte tradição estrutural no próprio estudo da linguagem no início do século XX, sobre a qual trataremos a seguir.

Levando em consideração o surgimento da Linguística como ciência através dos trabalhos de Ferdinand de Saussure (2006 [1916]), vemos que o estudo da língua era feito separado da fala e, conseqüentemente, separado de outros recursos semióticos. Por mais que reconhecesse que a linguagem tivesse um lado social e um individual e que seria impossível conceber um sem o outro, Saussure ressalta que a língua “[...] não se confunde com a linguagem [...] [pois] é [antes de tudo] um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos [...]” (Saussure, 2006, p. 17).

Por considerar a linguagem, em seu todo, como multiforme e heteróclita, e por isso, impossível de ser classificada em uma categoria, Saussure confere à “língua” o primeiro lugar entre os fatos da linguagem. Dessa forma, a língua era estudada como um sistema fechado e separado da realidade social de seus usos. Essa tradição acompanhava o ensino de “língua portuguesa” no Brasil, que era dominado pelo estudo da gramática e da Retórica. Para Raupp (2005, p. 51), essa concepção de língua era “[...] adequada ao modelo de ensino dirigido aos alunos das camadas privilegiadas, cujo objetivo era ‘conhecer/reconhecer o sistema linguístico’ [...]”.

Até final dos anos 1960, o ensino de gramática ainda dominava as práticas escolares no Brasil. Esse quadro passou a mudar quando, em decorrência dos estudos da teoria da comunicação que contribuíram para a visão de língua como instrumento social de comunicação (Mendes, 2012), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 5692/71 determinou que a língua portuguesa passasse a funcionar como instrumento a serviço do desenvolvimento do Brasil (período marcado pela ditadura militar). Foi nesse período que a disciplina de “Língua Portuguesa” passou a ser chamada de “Comunicação e Expressão” (nas séries iniciais), “Comunicação em Língua Portuguesa” (nas séries finais) e no 2º grau: “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” (Raupp, 2005).

O ensino “comunicativo” de língua portuguesa desenvolvido a partir da década de 1970 buscava pro-

mover não somente o conhecimento linguístico, como também o desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão de mensagens diversas pelos alunos, dando ênfase à leitura de textos escritos. Embora essa visão de língua tenha marcado seu lugar nos cursos de Letras e firmado suas raízes no ensino não só no Brasil como no mundo (Mendes, 2012), no mesmo período, começa-se a discutir novas formas de conceber a linguagem agora estudada dentro dos contextos de transformação social e econômica impulsionada, principalmente, pelo avanço das novas tecnologias e pela globalização.

Foi a partir do que se chamou de virada social ou prática (Block, 2003) que se passa a confrontar, com mais força, as heranças coloniais na forma de se entender e ensinar “línguas”. Esse processo compreende mudanças na forma de se produzir conhecimento que passam a questionar os paradigmas estruturais que vinham dominando as pesquisas na área e abre o espaço para a visão de língua como lugar de interação. Essa concepção embasou os estudos de novas perspectivas teóricas sobre a linguagem como as análises do discurso, sociolinguística, teoria dialógica de Bakhtin e análises da conversação e textual.

Essas mudanças tiveram repercussão nas políticas de ensino de línguas no Brasil e impulsionaram mudanças na LDB em 1996, através da qual começam a circular as discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no Brasil que segundo Raupp (2005, p. 53)

[passam a defender] o ensino de Língua Portuguesa como meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e da linguagem escrita [...]. Uma nova concepção de língua e linguagem se instaura, não mais a língua como expressão do pensamento nem como instrumento de comunicação, mas a língua como meio de interação entre sujeitos (ouvintes/falantes leitores/escritores) que, por meio da linguagem, produzem sentidos, interagindo através da linguagem, produzem sentidos, emitem opiniões, discordam, concordam, enfim, dialogam por meio da língua.

Para Mendes (2012, p. 675), os deslocamentos provocados pelo estudo da língua dentro de um paradigma sociocultural

[...] trouxeram para a problemática do processo de ensino [...] de português o questionamento sobre que tipos de práticas são necessárias para tornar os estudantes competentes em sua língua materna, nas modalidades oral e escrita, e melhor capacitados para atuarem de modo mais crítico e autônomo no mundo que os cerca, em diferentes contextos [...].

Nesse sentido, ensinar “língua portuguesa” seria ensinar caminhos possíveis para que os alunos pudessem se desenvolver de forma adequada na língua oral e escrita, nas diversas situações de uso e registro. Dessa forma, a ideia de uma língua portuguesa pronta e acabada é colocada em xeque e passa a dar ênfase ao processo de co-produção de sentido por sujeitos que interagem numa situação de interlocução (Raupp, 2005).

As correntes teóricas supracitadas, ao deslocarem a concepção de língua para dentro de um paradigma social e discursivo, operaram mudanças também na forma de se compreender as interações entre sujeitos em contextos diversos, abrindo espaços para os questionamentos de pressupostos já consolidados na Linguística como é o caso do entendimento de “língua”. Para tratarmos desse quadro epistemológico, faremos um levantamento do que se tem produzido por alguns campos de estudo da linguagem como a Linguística Aplicada Crítica e a Sociolinguística da Globalização com o intuito de apresentar aos leitores os principais construtos teóricos que embasam, o que mais adiante trataremos como uma prática “translíngue” em sala de aula.

Da (des)invenção à necessidade de um paradigma translíngue

Contemporaneamente, tem-se tomado consciência dos efeitos da globalização na configuração das relações entre as pessoas ao redor do mundo. O intenso uso da tecnologia e o crescente fluxo migratório têm não só mudado a forma como se efetua o contato entre as pessoas como também provocado deslocamentos nas teorizações sobre o estudo e ensino de “línguas” nessa chamada pós-modernidade (Coracini, 2014; Mastrella, 2010). A Linguística Aplicada tem se aproximado cada vez mais dessa discussão e vem refletindo sobre os rumos da produção de conhecimento tendo em vista que essa rede complexa de mudanças nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais se dá através do discurso, o que realça a relevância da linguagem nesses contextos. Diante desse cenário, surge a necessidade de teorizar sobre o que conhecemos como “língua portuguesa” em bases que levem em consideração o caráter híbrido e hipersemiótico das relações humanas que se efetua através da linguagem em tempos de superdiversidade.

Para Blommaert e Rampton (2011), em consonância com os estudos de Vertovec (2007), a superdiversidade engloba a múltipla natureza das relações humanas oriundas da intensa mobilidade entre as pessoas no mundo contemporâneo e é caracterizada

[...] pelo grande aumento nas categorias de migrantes, não apenas em termos de nacionalidade, etnicidade, língua e religião, mas também em termos de motivos, padrões e itinerários da migração, dos seus processos de inserção no mercado de trabalho etc. [...] (Blommaert e Rampton, 2011, p. 1).

Segundo os autores, a migração tal como conhecemos atualmente, tem reconfigurado a forma como entendemos a comunicação entre as pessoas e nos forçado a compreender as “línguas” como recursos móveis. Nesse cenário, o estudo sobre as “línguas” não deveria ocorrer dentro de um paradigma que se embasa nos princípios da homogeneidade e estabilidade, mas sim em um que considere seu caráter móvel, híbrido e político (Blommaert e Rampton, 2011).

A “língua”, portanto, passa a ser estudada não mais como um conjunto autônomo, estruturado e finito de sons, gramática e vocabulário que normalmente é vinculado a um grupo fechado de falantes, mas sim constituída pela articulação ou sobreposição de diferentes códigos e recursos multissemióticos. Dessa forma, a “língua” ou as linguagens, se constituem como práticas sociais locais discursivamente orientadas (Rocha e Maciel, 2015; Pennycook, 2007) através das quais os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas são construídos de forma dinâmica nas relações sociais e marcados por posicionamentos éticos, estéticos, políticos entre outros (Rocha e Maciel, 2015).

A noção de língua como (mais um) recurso móvel para a comunicação é de grande importância em nossa discussão porque ela questiona as unidades fixadoras e prefiguradas como “variedade” e “dialeto” que reforçam o projeto colonial, cristão e nacionalista de invenção e representações das “línguas”. Nesse “novo” paradigma no qual firmamos a nossa discussão, as atenções estão voltadas para o entendimento de língua como

[...] conjuntos de recursos linguístico-semióticos [...] que são desenvolvidos de forma dinâmica como ‘repertório’ no curso da vida social das pessoas [...] e que nem sempre coincidem com os limites tradicionais de línguas (‘português’, ‘inglês’ etc.) ou dialetos (‘goiano’, ‘carioca’, ‘paulista’ etc.) [...] (Pinto, 2016, p. 20).

Dessa forma, devido à inadequação dos termos que a Linguística insiste em usar para caracterizar grupos de falantes de “línguas” em um determinado espaço geográfico, como é o caso do termo “comunidade de fala”, que segundo Blommaert e Rampton (2011), tem tratado língua como uma entidade objetiva e homogênea falada também por uma comunidade homogênea, tem-se preferido trabalhar com a noção de “repertório linguístico” (Blommaert e Rampton, 2011; Jørgensen *et al.*, 2011; Busch, 2012; Gramling, 2016) que foca nas línguas como um dos recursos móveis ligadas aos interesses e propósitos comunicativos dos falantes e que não estão mais fincadas em um espaço (nacional/geográfico) específico. Dentro desse “repertório linguístico”, línguas como “português” e “inglês”, por exemplo, não são tratadas como sistemas separados, mas sim como recursos que são acessados pelas “comunidades de práticas” para propósitos comunicativos diversos.

Os estudos sobre superdiversidade, comunidades de práticas e repertório linguístico são alguns dos pressupostos que têm embasado os trabalhos sobre o que aqui tratamos como práticas translíngues (Canagarajah, 2013; Rocha e Maciel, 2015).

Para os autores, o conceito não pode ser visto como algo completamente novo, uma vez que a mistura, hibridização de línguas e linguagens, como vimos no início do artigo, já eram práticas recorrentes antes da invenção das línguas. Por outro lado, eles reconhecem que as teorizações articuladas à ideia de práticas translíngues só têm

a contribuir para a (des)invenção do ensino de “línguas” monolíngue e podem provocar deslocamentos na prática pedagógica para que ela passe a considerar o caráter complexo, móvel e híbrido das práticas de linguagem dentro e fora da sala de aula.

De acordo com Canagarajah (2013, p. 20), as práticas translíngues surgem para fazer oposição ao paradigma monolíngue solidificado na Europa Ocidental que se valia das seguintes ideias para justificar tal orientação:

língua, comunidade e lugar são as mesmas coisas; consequentemente, uma única língua para uma única identidade; língua é reconhecida como um sistema fechado próprio da identidade e do lugar; língua como um sistema puro e separado de outros aspectos; língua deve ser usada cognitivamente e in loco, haja vista o contexto social não ser relevante e, a comunicação é baseada na aplicação de normas gramaticais isoladas onde a prática não era priorizada (Canagarajah, 2013, p. 20, tradução nossa).

É importante pontuar que tal convicção não se popularizou sozinha. Ela foi inserida nos seguintes movimentos culturais, sociais e econômicos para que ganhassem cara, cor e corpo: Romantismo; Iluminismo e Modernidade; Industrialização; Formação de Nação-Estado; Estruturalismo, por fim, Colonização e Imperialismo (Canagarajah, 2013). Por outro lado, a crescente mudança nas relações humanas motivada, principalmente, pela globalização pós-moderna, passou a questionar a herança desses movimentos na forma como estudamos e compreendemos as “línguas”, forçando, assim, o surgimento de novas perspectivas teórico-metodológicas.

Doravante, essas novas perspectivas provocaram a necessidade de um diálogo articulado, transversal e poliglota que Canagarajah (2013) preferiu denominar de prática translíngue, termo guarda-chuva que engloba orientações pós-modernas nos estudos sobre a linguagem, tais como as perspectivas dos multiletramentos, bilinguismo, plurilinguismo etc. O autor antecipa que não pretende dar ao termo nenhum conceito estático, porque pretende somar, misturar, incorporar definições que agreguem sentidos às práticas de linguagem. Assim, quando descreve as estratégias dos falantes desse diálogo, ele nos provém uma imagem do que vem a ser a prática translíngue:

[...] nós veremos que as pessoas não estão confiando em significados e formas prontas (postuladas pelos modelos do Estruturalismo) a serem utilizadas em uma comunicação de sucesso nas zonas de contato. Em lugar de aplicarem o conhecimento pré-definido por essa ou aquela língua, estes usuários estão trabalhando de maneira colaborativa na construção de significados provenientes de diferentes fontes semióticas. [...] (Canagarajah, 2013, p. 26, tradução nossa).

Ademais, os falantes estão elaborando sentidos através de estratégias que melhor atendem às suas necessidades, por essa razão, priorizam a prática

O autor ainda salienta a importância de entendermos ‘prática’ a partir da perspectiva de Pennycook (2007),

que a compreende como um sistema aberto a novas formas, funções e significados provenientes das relações de convívio. Portanto, ‘prática’ como um conjunto de ações dinâmicas que se ajustam aos terrenos multilíngues e pluriculturais. Para tanto, acata-se a ideia de comunicação bem-sucedida, mesmo no caos dos novos assentamentos, em que a diferença é a norma, já que pelo viés translíngue, o sucesso comunicativo não precisa ser definido através de um conjunto consensual de normas linguísticas.

Sob essa mesma ótica, compreende-se que essas práticas no ensino de “línguas” implicam na elaboração de objetivos educacionais em favor de movimentos de desnaturalização de conceitos hegemônicos sobre o uso “(in)correto” dessa ou daquela língua; por sua vez, as orientações também acentuarão a construção de identidades híbridas que ocupam os espaços das salas de aulas, vistas como um campo fértil para a socialização translíngue. Os sujeitos dessa situação de uso da língua realizam suas interações através do uso de “estratégias de resistência” (Canagarajah, 2013) para manipular estruturas a partir de um sistema de códigos que está misturado às ocorrências locais, dessa maneira,

[...] revela-se um exercício de agência e localidade, dinâmico e transformador, pelo qual os participantes, embora conscientes dos códigos dominantes, exercem seu direito de imprimir suas línguas (locais), suas vozes, suas subjetividades e suas identidades (Canagarajah, 2013, p. 113).

O autor salvaguarda que a aprendizagem de línguas pode ser compreendida como um processo ligado à performatividade dos indivíduos que estão atuando como agentes na colaboração de um arcabouço linguístico que irá atender aos seus interesses e necessidades comunicativas. Rocha e Maciel (2015) adicionam a essa reflexão o fato de a performance estar alinhada com as iniciativas dos falantes que se utilizam das práticas translíngues para exercer seu direito de fala dentro e fora dos espaços públicos.

A seguir, trataremos de um exemplo de prática de linguagem que consideramos estar atrelada ao entendimento “translíngue” que definimos. Esperamos, no fim, que ele nos possibilite compreender como essa orientação pode embasar os trabalhos em sala de aula e abrir caminhos para o debate sobre a descolonização no ensino de línguas.

Das (des)invenções à (im)possibilidade de se ensinar “línguas”: qual o lugar das práticas translíngues?

*Playsom, playsom
Já ouviu é dejavú
Russo passa pusso
Agradecer merci bocu
Playsom, playback
Já ouviu aberta o rec
(BaianaSystem, 2016).*

Os trechos são da música “Playsom” da banda baiana, BaianaSystem, formada em 2009 e considerada por muitos, uma das promessas mais ousadas da música contemporânea, não só pela mistura de diferentes gêneros musicais brasileiros e mundiais em suas composições, como também pelas apresentações que desafiam os limites da linguagem visual. A música, lançada em 2015, colocou a banda no cenário nacional/mundial por ter sido a única faixa brasileira na trilha oficial do *game* de futebol “FIFA 2016”. O vocalista da banda, Russo Passapasso, comentou que procurou na música uma forma de desenvolver uma linguagem simples, fácil e que pudesse ser entendida e espalhada pelas novas gerações, pelas crianças e “pivetes” das periferias (Ribeiro, 2015). Essa mistura de sons, imagens e “línguas” fazem não só da música “Playsom”, como também a própria banda BaianaSystem como exemplos da construção hipersemiótica de sentido no mundo globalizado.

Se fôssemos analisar os trechos com os quais abrimos essa discussão com base nas descrições linguísticas tradicionais, falaríamos, possivelmente, que estaríamos em “confronto” três sistemas linguísticos diferentes: o português (“língua materna” da banda), o inglês que aparece com as palavras *play*, *playback* e *rec* (*record*), e o francês através dos usos do *merci bocu* (*merci beaucoup*) e *déjà vu* (*déjà vu*). Entretanto, fazer uma análise desse trecho no nível meramente linguístico nos levaria a desconsiderar aspectos importantes da construção de sentido trazida nele. Seria difícil chegar a uma conclusão se, por exemplo, “Playsom” seria uma palavra em “português” ou “inglês” ou se não pertenceria nem a uma nem a outra língua. Poderíamos, ainda, cair na armadilha de falar que *merci bocu* e *déjà vu* são usos “incorretos” e “desviantes” da “norma” do sistema linguístico francês e desconsideraríamos que esses usos linguageiros têm seus objetivos marcados localmente pela canção. Enfim, essas e outras explicações mais tradicionais para o fenômeno da mistura esbarrariam na concepção de “língua” como sistema completo, fechado em si mesmo e totalmente desvinculado dos usos reais que os sujeitos fazem das “línguas” para construir sentido em suas práticas locais de interação.

Numa perspectiva mais contemporânea, os trechos podem ser analisados como um processo de produção “translíngue”, no qual sujeitos que não são falantes “nativos” de um determinado sistema linguístico (ou não dominam um sistema linguístico adotado como norma, como no caso do português culto), adotam/misturam ou “pegam emprestado” palavras e expressões para se comunicar, acarretando, em muitos casos, mudanças de sentido dessas palavras que são adequadas aos seus propósitos comunicativos. Nesse contexto, as “línguas” não são tidas como entidades preexistentes e acabadas, mas

sim, recursos que são adaptados pelos falantes para que atinjam algum propósito comunicacional.

Em seus estudos sobre os usos trans/polilinguísticos na superdiversidade, Jørgensen *et al.* (2011) observam que, ao mudar o foco de “línguas” para “recursos”, estamos operando mudanças também na forma como compreendemos as interações entre os sujeitos. Para os autores, essa mudança possibilita entendermos que categorias como “dialeto”, “socioleto”, “registros” e “variedades” nada mais são que construções sociais assim como as “línguas” e respondem a anseios muitos mais de análise e controle linguístico do que de uso real dos falantes. Nesse sentido, o entendimento de “línguas diferentes” considera que as “línguas” são fenômenos que podem ser contados e separados⁶. Consequentemente, essa terminologia também é usada para descrever os sujeitos que fazem “uso” dessas “línguas”, surgindo assim a ideia de falantes monolíngues, bilíngues ou plurilíngues.

A crítica dos autores supracitados reside no fato de que o processo de construção de sujeitos mono, bi ou plurilíngues, por exemplo, diz respeito apenas à relação desses falantes com suas “línguas”. Assim, se um sujeito fala apenas “uma língua”, ele é considerado monolíngue e assim por diante. Entretanto, se formos analisar as relações que os sujeitos desenvolvem através da linguagem no dia a dia, arriscaríamos dizer que as terminologias “monolíngues”, “bilíngues” etc. não dão conta de explicar os processos linguageiros do mundo real, que têm se apoiado, cada vez mais, na mistura das “línguas” e no uso de outras semioses como estratégias de comunicação.

Além disso, é importante pontuar, nesse estudo, a reflexão que se faz sobre a impossibilidade de ensinarmos “uma língua”. Para Jørgensen *et al.* (2011), o que os falantes “usam”, na realidade, são aspectos linguísticos como recursos semióticos e não “línguas”, “variedades” etc. Para os autores, o que se tem chamado de “ensino de línguas” é a ideia de que aprendizes adquirem uma gama de características linguísticas (principalmente vocabulário e gramática) de uma “língua” pura e preestabelecida. Nessa lógica, cursos de língua inglesa, por exemplo, dizem que oferecem aulas de “inglês” quando, na verdade, seus alunos “aprendem” algumas características linguísticas do que se convencionou chamar “inglês”.

Essa relação entre ensino e “línguas” fica mais evidente na passagem abaixo, na qual os autores defendem que o ensino de línguas não está livre das relações de poder que se efetua nas relações humanas:

Aprender ‘uma língua’ é, levando em consideração o que falamos até então, impossível dentro de um entendimento puramente linguístico. Uma pessoa pode aprender um número de características associadas a uma construção sociocultural específica, por exemplo, ‘espanhol’. Já que não há uma forma

⁶ Nesse caso, um bilingue falante de “português” e “espanhol”, “usa” duas línguas com sistemas próprios que não interagem entre si.

linguística de determinar precisamente o que é ‘espanhol’, escolas não podem desenvolver critérios através dos quais seus alunos podem ser classificados como ‘tendo aprendido espanhol’ ou tendo falhado em ‘aprender espanhol’. Para superar esse obstáculo, os tomadores de decisão da educação normalmente selecionam um número de características com as quais eles associam ao ‘espanhol’. Os alunos são testados se eles consolidaram essas características da mesma forma que documentos oficiais exigem. Se sim, eles são concebidos pelas autoridades como ‘tendo aprendido espanhol’. Se não, eles são classificados como não tendo obtido êxito no processo [...] (Jørgensen *et al.*, 2011, p. 30, tradução nossa).

Dessa forma, o ensino de “línguas”, guiado por políticas monolíticas, reforça a convenção social do uso “correto” das características linguísticas de “uma língua”, que está relacionada aos usos realizados pelos falantes “nativos”. Tratando-se de língua portuguesa, essa noção de uso “correto” das características linguísticas acaba excluindo as práticas de linguagem dos falantes de classes socioeconômicas mais baixas (ou também de falantes “não-nativos” de portugueses).

O que vem acontecendo, portanto, no ensino não só do que chamamos “língua portuguesa” como também de “línguas”, de forma geral, é a crescente separação entre as práticas de linguagem que se efetuam no mundo real do que é “ensinado” em sala de aula. Sob essa ótica, o ensino de “línguas”, que é reforçado pelo sistema escolar e outras instituições de poder, acaba dando mais força à pureza linguística, ou ao chamado “monolinguismo”. Se considerarmos que as práticas de linguagem dos sujeitos são múltiplas, híbridas e sempre adequadas aos seus propósitos comunicativos, o emprego do termo “monolíngue” não corresponde e nunca correspondeu à realidade das interações humanas (Gramling, 2016).

Como forma de superar essa visão monolíngue e monolítica, propomos repensar o processo de ensino de “línguas” através da orientação translíngue. Vale pontuar que práticas dessa natureza não são novas e já eram conhecidas até mesmo no período colonial quando negros subvertiam e misturavam as “línguas europeias” com suas “línguas maternas” como forma de satisfazer suas necessidades comunicacionais e resistir à dominação branca. Nesse cenário, os sujeitos empregavam toda e qualquer característica linguística e semiótica que estava a sua disposição para atingir seus propósitos comunicativos (Jørgensen *et al.*, 2011) e acabavam, conseqüentemente, envolvidos na redefinição discursiva de suas identidades e na desinvenção da linguagem (Richardson, 2007 *in* Pinto, 2013). Sendo assim, a lógica translíngue está centrada não nas “línguas” dos sujeitos, mas sim nas práticas que eles desenvolvem no aqui e agora da interação (García, 2009).

Para García (2009), a escola desempenha papel crucial no incentivo ou apagamento dessas práticas. Em seus estudos sobre ensino bilíngue, a autora ressalta que é um desafio para as escolas incorporarem uma educação translíngue, uma vez que elas, ora desconsideram os “falares” de

alunos “monolíngues” que não correspondem aos impostos pela instituição, ora enquadram as práticas de sujeitos considerados bilíngues dentro de uma lógica “monolíngue”.

Para a autora, as escolas que optam por uma orientação translíngue em sua prática pedagógica tendem a “[...] expandir as múltiplas práticas discursivas que os alunos trazem para a sala de aula [para não só] construir entendimento [mas também] fazer sentido do mundo, mediar uns com os outros, e adquirir novas formas de linguajar [...]” (García, 2009, p. 148). Nesses mesmos passos, se formos considerar o ensino de língua portuguesa sob o que Moita Lopes (2013b) chama de usos transidiomáticos, escolas e professores colocariam em evidência o que muitas pessoas estão fazendo com o que entendemos por língua portuguesa nas práticas locais nas quais vivem, sofrem, amam, defendem posições políticas, trabalham, constroem suas vidas sociais etc.

O autor, ao defender essa visão de língua portuguesa, ressalta que ela vai à contramão “[...] de um ideal de língua pura, autônoma, transparente e representacional, separada das políticas situadas em que as pessoas a usam e, performativamente, constroem suas identidades sociais. [...]” (Moita Lopes, 2013b, p. 118). Isso nos leva a concluir que, se fôssemos trabalhar em sala de aula com o trecho da música “Playsom”, como uma produção transidiomática, seria necessário entender o processo de construção de sentido da letra não mais pensando no nível das “línguas usadas”, mas sim considerando seu propósito, sua localidade, sua representação e impacto que ela pode trazer nos mundos dos sujeitos/alunos envolvidos na análise.

O que essa discussão e os trechos da música em questão nos mostram é que o que entendemos por “línguas”, ou mais especificamente “inglês”, “francês” e “português” é virado de cabeça pra baixo para atender construções semióticas locais (Moita Lopes, 2013b). Tal hibridismo, que dentro de um paradigma pós-colonialista de estudos da linguagem vem desafiar o mito de línguas puras e homogêneas (Bakhtin, 1981; Bhabha, 1998), identifica o desempenho de uma performance identitária de sujeitos/músicos que vivem em um mundo marcado pela multiplicidade de signos e vozes na produção do discurso. Essas práticas de linguagem estão a todo tempo desafiando a “estabilidade” dos sentidos e reclamando seu lugar em espaços institucionalizados, como as escolas, que são instrumentos políticos importantes na disseminação de discursos sobre as práticas que se efetuam dentro e fora de seus muros.

Há de se considerar também que o papel dos professores como agentes da (des)invenção de discursos sobre o ensino e aprendizagem de “línguas” é essencial, o que nos faz ressaltar que a defesa de uma orientação translíngue no ensino que ignore o lugar dos docentes nesse paradigma se torna fraca e pouco provável de se concretizar. Assim, se continuarmos formando professores nos mesmos moldes tradicionais que concebem “língua”

separada dos sujeitos e de suas práticas, as chances de o ensino continuar pautado na mera dicotomia “língua *versus* variedade” e “língua *versus* gramática” são altas.

A orientação translíngua é, portanto, uma alternativa para se pensar as práticas de linguagem na contemporaneidade e que traz para o centro das reflexões, os desdobramentos da globalização pós-moderna no ensino e na formação de professores. Isso posto, terminamos essa etapa da discussão com Coracini (2014) quando discute os deslocamentos que esse contexto histórico tem trazido para a produção de conhecimento em sala de aula:

[...] nessa sociedade, marcada pela instabilidade política, social e individual de um capitalismo desenfreado [...], nós, professores, vivenciamos na pele, portanto, no corpo, a ‘(im)possibilidade de ensinar’ e, ao mesmo tempo, a necessidade de fazê-lo, paradoxo que é preciso assumir e modificar, para que se atrofie o paradigma da verdade única, da racionalidade que, ainda hoje, domina certas ciências [...] (Coracini, 2014, p. 410).

Das (des)invenções às (in)conclusões: a necessidade de uma formação para além das “línguas”

Buscamos, através deste trabalho, discutir questões pertinentes à herança colonial nas políticas de estabelecimento do monolingüismo no Brasil. Chamamos atenção para o fato de que a “invenção” tanto das línguas quanto dos paradigmas que sustentaram sua configuração, acarretaram representações/ideologias linguísticas que ainda se fazem sentir na prática pedagógica, uma vez que o ensino de “língua portuguesa” ainda se pauta na velha dicotomia variedade *versus* língua.

Discutimos que, apesar de esforços empreendidos por campos teóricos-aplicados da linguagem e até mesmo de documentos oficiais como as OCEM (Brasil, 2006), que já fazem menção a uma concepção mais contemporânea de língua, nossa experiência com ensino de “língua portuguesa” tem mostrado que caminhamos ainda em passos pequenos em direção a um paradigma de prática, uma vez que ainda focamos no que é “certo” ou “errado” e nos pautamos no entendimento que todos falamos uma só língua.

Nesta etapa final de nossa reflexão, abrimos espaço para acrescentar que não somos monolíngues porque aqui se falam mais de 222 “línguas” (Maher, 2013) completas em si mesmas, porque se assim fosse, estaríamos reproduzindo semelhantes ideologias que concebem “línguas” como realidades contáveis, controláveis e externas aos sujeitos. Pelo contrário, defendemos que não somos um país monolíngue porque não construímos nossos sistemas de representação do mundo em apenas um recurso semiótico. Dessa forma, acreditamos que a mudança que nos empenhamos em discutir aqui precisa ser iniciada, principalmente, no que ainda insistimos em chamar de “língua”.

Embasamos-nos, em grande parte, nos estudos da sociolinguística da globalização, principalmente nas re-

flexões desenvolvidas por Blommaert e Rampton (2011), que pontuam que se quisermos adequar nossos estudos sobre as práticas de linguagem e suas repercussões no ensino na contemporaneidade, precisamos nos deslocar das “línguas” para os recursos semióticos, já que o sentido é concebido como multimodal e comunicado de outras formas do que apenas através do uso de sistemas linguísticos. Assim, os autores ressaltam que as pessoas apreendem sentidos através de gestos, posturas, expressões faciais, corpos, movimentos e toda composição física existente no espaço no momento de interlocução.

A afirmação anterior não nos privou, entretanto, de fazer algumas observações, como por exemplo, que a noção de uma “língua” ainda é muito forte e embasa grande parte de nossas práticas, seja em sala de aula ou fora dela; e que as instituições de ensino defendem determinadas concepções de “língua” que se aproximam mais de objetivos comerciais e políticos do que da realidade das ações humanas. Nesse sentido, discutimos que talvez devêssemos reconhecer que o ensino de “línguas” na contemporaneidade é quase impossível se persistirmos nos mesmos paradigmas que impõem e prescrevem o que é certo ou errado em sala de aula.

Finalizamos a nossa discussão, propondo “desinventar” o ensino e a formação de futuros professores através de uma perspectiva que nos leve para além das “línguas”, que abra espaço para a socialização de vozes e experiências múltiplas em sala de aula e que faça com que os professores permitam e potencializem as condições, os recursos e as possibilidades que os alunos encontram fora da sala de aula para a construção de suas performances identitárias (Canagarajah, 2013; Moita Lopes, 2013b). Nessa empreitada, acreditamos que os professores precisam ser melhor preparados não só para aprender com os alunos, mas também para sair das caixas das “línguas”, caminhar rumo às amálgamas das práticas e acreditar que é sempre possível criar condições para que (des)aprendizagens outras ocorram.

Referências

- BAGNO, M. 2011. O português não procede do latim: uma proposta de classificação das línguas derivadas do galego. *Á busca do tesouro*, 191:34-39.
- BAKHTIN, M. 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin, University of Texas Press, 434 p.
- BHABHA, H. 1998. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 395 p.
- BLOCK, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Washington, DC, Georgetown University Press, 224 p.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. 2011. Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2):1- 22.
- BLOMMAERT, J.; VERSCHUEREN, J. 2012. El papel de la lengua en las ideologías nacionalistas. In: B.B. SCHIEFFELIN *et al.* (org.), *Ideologías lingüísticas*. Bilbao, Catarata, p. 245-273.
- BORBA, L.R. 2012. Entre a casa grande e a senzala: enunciados sobre a formação do português falado no Brasil. *Stockholm Review of Latin American Studies*, 8:35-47.

- BRASIL. 2006. 2006. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>. Acesso em: 01/05/2017.
- BUSCH, B. 2012. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5):503-523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- CANAGARAJAH, S. 2013. *Translingual Practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York, Routledge, 216 p.
- CORACINI, M.J.R.F. 2014. Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino. *Educação*, 37(3):400-411. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.3.18148>
- FOUCAULT, M. 1987. *Vigiar e Punir*. 27ª ed., Petrópolis, Vozes, 288 p.
- GALZER, V. 2011. A identidade do imigrante alemão: a língua, elemento simbólico de identificação. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*, 15(2):137-158.
- GARCÍA, O. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: T. SKUTNABBKANGAS et al. (org.), *Social justice through multilingual education*. Bristol, Multilingual Matters, p. 140-158.
- GRAMLING, D. 2016. *The invention of monolingualism*. Londres, Bloomsbury, 272 p.
- IRALA, V. 2004. *Práticas discursivas sobre o espanhol através da comunicação mediada por computador: “la lengua mía, la lengua tuya, la lengua nuestra”*. Pelotas, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 150 p.
- JØRGENSEN, J.; KARREBÆK, M.S.; MADSEN, L.M.; MØLLER, J.S. 2011. Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities*, 13(2):32-54.
- LUZ, A.R. 2009. A Língua Portuguesa na escola: revendo construções históricas para “transver” a ação docente e as práticas de leitura e escrita. In: Congresso de Leitura do Brasil. A Língua Portuguesa na escola: revendo construções históricas para “transver” a ação docente e as práticas de leitura e escrita, 2009, Campinas. *Anais... UNICAMP*, p. 1-9.
- MAHER, T.M. 2013. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: C. NICOLAIDES et al. (org.), *Política e políticas linguísticas*. Campinas, Pontes Editores, p. 117-134.
- MASTRELLA, M.R. 2010. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras. *Horizontes de linguística aplicada*, 9(1):102-117.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. 2005. Disinventing and (re) constituting languages. *Critical Inquiry in Language Studies*, 2(3):137-156. https://doi.org/10.1207/s15427595cils0203_1
- MENDES, E. 2012. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: T. LOBO et al. (org.), *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador, EDUFBA, p. 667-678.
- MIGNOLO, W.D. 2005. *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción de colonial*. Barcelona, Gedisa Editorial, 241 p.
- MOITA LOPES, L.P. 2013a. Introdução. In: L.P. MOITA LOPES (org.), *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo, Parábola, p. 18-52.
- MOITA LOPES, L.P. 2013b. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: L.P. MOITA LOPES (org.), *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo, Parábola, p. 101-119.
- ORLANDI, E.P. 1993. *Discurso Fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, Pontes, 171 p.
- OTSUJI, E.; PENNYCOOK, A. 2010. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3):240-254. <https://doi.org/10.1080/14790710903414331>
- PENNYCOOK, A. 2007. *Global Englishes and transcultural flows*. London, Routledge, 200 p.
- PINTO, J.P. 2013. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: L.P. MOITA LOPES (org.), *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo, Parábola, p. 120-143.
- PINTO, J.P. 2016. Língua-em-movimento, mobilidade e globalização. 2016. In: F. ZOLIN-VESZ (org.), *Linguagens e descolonialidades: arena de embates de sentidos*. Campinas, Pontes Editores, p. 15-43.
- RAUPP, E.S. 2005. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. *Letras e artes*, 13(2):49-58.
- RIBEIRO, E. 2015. O BaianaSystem está na trilha do “Fifa 16” para conscientizar os pivetes. Disponível em: https://noisey.vice.com/pt_br/article/o-baiana-system-esta-na-trilha-do-fifa-16-para-conscientizar-os-pivetes. Acesso em: 01/05/2017.
- ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. 2015. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, 31(2):411-445. <https://doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>
- SAUSSURE, F. 2006 [1916]. *Curso de linguística geral*. 27ª ed., São Paulo, Cultrix, 298 p.
- SEVERO, C.G. 2016. A invenção colonial das línguas da América. *Alfa*, 60(1):11-28. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1604-1>
- VERTOVEC, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6):1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Submetido: 14/05/2017

Aceito: 15/01/2018