



DOSSIÊ



## Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica

Entre concepções e articulações

Jossane Rodrigues de OLIVEIRA, *Universidade Estadual de Goiás*

Barbra SABOTA, *Universidade Estadual de Goiás*

---

Neste artigo discutimos algumas concepções teóricas sobre língua e translinguagem buscando traçar uma relação com a interculturalidade considerando o cenário da educação linguística crítica. Nosso objetivo é, a partir de nosso local de fala, problematizar esses termos e compreender em que medida eles se relacionam em um ambiente que promova a educação linguística crítica propondo alguns exercícios de mobilização de saberes dentro desta perspectiva. Na realização dessas problematizações, inicialmente, apresentamos e discutimos separadamente os dois conceitos, relacionando-os à educação crítica de línguas. Em um segundo momento, apontamos as convergências entre os termos em busca de encaminhamentos para nossas praxiologias. Este é um estudo bibliográfico qualitativo interpretativista (ERICKSON, 1986), elaborado por meio de autores/as primordiais para a ampliação do entendimento desta interrelação. Referente às concepções de língua e translinguagem, trazemos para o debate autores/as tais como Canagarajah (2013), Garcia (2016; 2017), Kramsch (2019), Sequeira (2016), Munsberg e Silva (2018). Os estudos sobre cultura e interculturalidade (crítica) passam por Candau (2002), Kubota (2014), Risager (2006), Walsh (2009), entre outros/as. Finalizamos apontando exercícios de mobilização de saberes no intuito de contribuir para a percepção de que língua e cultura são indissociáveis para o processo de educação linguística crítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Translinguagem. Interculturalidade. Educação Linguística Crítica.

---



## Introdução

A língua(gem) é o meio principal por onde conduzimos nossas vidas sociais. Quando é usada em contextos comunicacionais, ela se amarra com a cultura em modos múltiplos e complexos<sup>1</sup>.  
(KRAMSCH, 1998, p.3)<sup>2</sup>

Nossa epígrafe evidencia dois pontos principais que desenvolvemos neste texto: a concepção de linguagem como prática social e o modo como língua e cultura encontram-se imbricados. O modo como performamos em nossa vida cotidiana denota como nos constituímos como sujeito por meio de como nos relacionamos com o contexto sociohistórico, político e cultural em que existimos. Desta forma, nossas ações estão culturalmente situadas e marcam nossas práticas linguísticas pelo mundo.

Buscamos entender, portanto, a relação "língua e cultura como indissociáveis, ou seja, inseparáveis não apenas porque sua união seja desejável, ou mesmo altamente recomendável, mas porque mesmo que o quiséssemos não as poderíamos separar" (JORDÃO, 2006, p. 6 – grifos no original). Tal indissociabilidade nos permite vê-las como elementos distintos, porém não sendo possível tratar de uma esquecendo-se da outra. Para Risager (2006), as práticas linguísticas são sempre culturais e por isso, em contextos de educação linguística cabe entender como elas se relacionam.

A associação língua-cultura emerge em contexto educacional quando nós professores/as percebemos que “cultura é o lugar onde nascem as interpretações discursivas e as visões de mundo dos indivíduos. É o terreno fértil onde crescem as crenças, onde se compartilham as ideias, os pensamentos e as ações” (MARTINS, 2016, p. 185). Nesta colocação de Martins está posta a complexidade desta relação que implica em unir os meios de expressão de um grupo social com os valores, crenças e ideias que eles constroem. De modo que ao se relacionarem com outros grupos sociais estariam ampliando suas conexões no mundo. O desafio posto é colocar culturas e línguas em

---

1 Nossa tradução para “Language is the main means whereby we conduct our social lives. When it is used in contexts of communication, it is bound up with culture in multiple and complex ways.”

2 Esta e as demais traduções neste artigo foram feitas por nós, autoras, a fim de manter a fluência do texto para o/a leitor/a.



contato de modo que não cause a exclusão e nem a sobreposição de valores de uns grupos sobre outros.

É possível empreender esforços para promover a compreensão de que a diversidade deve ser conhecida e respeitada, promovendo quando necessário a tradução cultural, como colocado por Kramsch (2019), quando sujeitos e/ou grupos procuram mediar a compreensão cultural a partir da escuta empática da cultura uns dos outros. Cabe antecipar ao/à leitor/a que não entendemos a cultura como homogênea, logo, não é necessário pensar em contextos estrangeiros para que tal tradução aconteça. Neste sentido, diversas culturas convivem (em harmonia ou conflito) em um espaço geográfico tradicionalmente delimitado como único, porém com hábitos e práticas distintas. Tomemos como exemplo uma cidade. Nela convivem grupos sociais privilegiados e minorizados, cada qual com suas práticas, suas linguagens, suas culturas. Para que haja diálogo, às vezes, é preciso recorrer à tradução cultural (KRAMSCH, 2019; MENEZES DE SOUZA, 2020). Ao propormos pensar em uma educação intercultural partimos do pressuposto de que é possível “superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 149). Nem sempre este trabalho resultará em consenso, contudo, a prática problematizadora se alimenta também do dissenso para a construção das relações (MENEZES DE SOUZA, 2020), sobretudo quando se faz necessário abrir-se para entender o outro, ver a situação por um outro prisma.

Holme (2003) nos lembra de que é possível explorar a relação entre língua e cultura a partir da percepção de que elas se constroem pelas práticas sociais de diferentes grupos de diferentes sociedades sendo portanto heterogêneas – pois cada grupo interage e produz sentidos de uma forma específica –, e múltiplas, o que implica dizer que não existe uma cultura e/ou uma língua única e monolítica. As línguas não são territórios demarcados por fronteiras e limites, mas espaços de construção de saberes, uma visão monoglóssica é, portanto, utópica e redutora (FARIA, 2020). Segundo Espírito Santo e Santos (2018), no ensino de línguas estrangeiras, o mito da monoglossia serve à manutenção da hegemonia das línguas dominantes, fortalecendo o ideal do falante nativo em detrimento da subalternização do/a aprendiz que sempre fica à sombra do ‘dono da língua’.



McNamara (2011 citado por KUBOTA, 2014) discute que o padrão monolíngue é imposto socialmente como uma forma de exercer poder político e econômico sobre grupos minorizados e lhes negar acesso à diferentes línguas que poderiam ajudar a ampliar o capital cultural desses grupos. Para Kubota (2014, p. 5), a negação de acesso das populações minorizadas ao multilinguismo “indica como o poder produz e justifica a violência social<sup>3</sup>”.

Martins (2016) aponta que a vivência em um mundo globalizado impõe contatos mediados pela língua entre diferentes povos e etnias, conseqüentemente, entre culturas. Contudo, nem sempre este contato se dá de modo harmônico e consensual, pois é por meio da língua que várias culturas são apagadas e silenciadas. Este apagamento acontece pela negação das narrativas, pois a esteira do que afirma Rezende (2015a), a língua pode ser violenta. Já que a língua é agência e performatividade, colocamos nossa escrita a serviço de problematizar a convivência intercultural e translíngue em contextos de educação linguística. Como professoras de inglês há vários anos, nos dispusemos a refletir sobre que alternativas podem surgir para que nosso trabalho não seja colocado a serviço de reforçar a comoditização do inglês e da elitização do ensino de línguas, como denunciado por Kubota (2014).

Assim, neste artigo, buscamos construir a compreensão de que promover o acesso a uma educação linguística intercultural e translíngue em aulas de inglês é um modo de impedir que a opressão linguística continue a se impor, sobretudo sobre as classes menos favorecidas, já que temos nos dedicado a potencializar o coro dos/das que lutam pela diminuição da desigualdade em contexto escolar. Nossa intenção é ampliar o acesso a diferentes modos de ser e estar no mundo para um número mais amplo de pessoas por meio da educação linguística.

Portanto, a fim de construir este argumento, nosso objetivo neste estudo bibliográfico qualitativo interpretativista é problematizar os termos interculturalidade e translinguagem a fim de entender se e em que medida eles se relacionam na promoção de um espaço propício à educação linguística que se paute pelas perspectivas críticas e contribuir com propostas que possam contemplar esses temas na elaboração de aulas de línguas.

---

3 Nossa tradução para “[...] indicates how power produces and justifies social violence”.



Para conduzir as discussões primeiramente buscamos apresentar e discutir separadamente os dois conceitos relacionando-os à praxiologias ligadas à educação linguística crítica. Durante o estudo dos conceitos visamos apontar e discutir convergências e divergências entre os termos em busca de encaminhamentos para a prática docente. Antes porém é preciso pontuar que trazemos as referências aqui discutidas de modo interpretativista, o que implica em dizer que nossas subjetividades estão imbricadas nas leituras (ERICKSON, 1986).

Nossa discussão é feita a partir de nosso lugar de fala, os quais brevemente enunciamos. Somos professoras de inglês no estado de Goiás, um estado politicamente periférico e que abriga grandes desigualdades sociais como tantos outros em nosso país. Nascidas em Goiás, temos estudado inglês por muitos anos. Aprendemos e ensinamos a língua do outro que sempre nos foi apresentada como estrangeira. Recentemente, temos efetuado leituras que nos fizeram repensar este posicionamento, temos entendido que para ensinar esta língua em nosso estado, antes seria importante desestrangeirizá-la e entender o que significa ensinar esta língua do outro para alunos/as brasileiros/as, pensando em como deixá-la mais significativa, menos estrutural (JORDÃO, 2014). Ao perceber o que esta língua pode nos proporcionar nos apropriamos dela e somos capazes de produzir nossos sentidos sem ter de ‘pedir permissão’ ao tal ‘dono da língua’. É possível produzir nossos sentidos, discutir nossas vivências<sup>4</sup>, constituindo-nos como sujeitos também nos estudos de línguas estrangeiras/adicionais.

Ao entendermos que a língua inglesa pode ser uma língua adicional, ao invés de apenas estrangeira ou global, podemos decidir conscientemente como e em que termos ampliar nossos repertórios, podemos nos colocar na língua, ao invés de consumir sentidos, esta foi a grande motivação de nos dedicarmos a este estudo. Ressaltamos que, na medida do possível, buscamos trazer para este estudo autores e autoras que falam a partir do nosso contexto (local e nacional) a fim de promover a construção de saberes sobre o tema considerando também quem compartilha nossas experiências com a pesquisa em Goiás e no Brasil. Construir ciência em Linguística Aplicada Crítica com os nossos e a partir dos nossos entendimentos e contextos, compartilhando o caminho

---

4 Silvestre (2016) discute o termo vivências como um modo de integrar o que constitui nossos conhecimentos de mundo, nossas experiências, nossas leituras de mundo e perfaz nossa subjetividade constituindo-nos discursivamente.



com pesquisadores e pesquisadoras que conhecem nosso chão tem sido um esforço decolonial comum em nossos estudos.<sup>5</sup>

## Translinguagem

A linguagem é um fenômeno social a partir do qual constituímos o mundo e por meio da qual constituímos a nós mesmos e as nossas imagens de outro. Entender a língua como ação, como prática social, nos possibilita percebê-la como construída e imbricada na “sociedade, na história e no corpo” (BORBA, 2014, p. 460). Esta corporificação da linguagem a retira de um lugar etéreo e abstrato – que é ideal inalcançável – e a coloca como performance voltando

nossa atenção [para] as dinâmicas sócio-histórico-discursivas que fazem com que *ao falarmos/escrevermos X, Y ou Z sejam percebidos/as* como A, B ou C; ou seja, os recursos linguísticos (e identitários) são produtos de processos históricos, políticos, filosóficos e culturais específicos e sua utilização nos insere nessas dinâmicas. (BORBA, 2014, p. 460 grifos no original).

Esta visão de língua reintroduz o protagonismo do sujeito sobre suas escolhas e o conecta definitivamente ao seu contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural. É por meio desta linguagem corporificada, do lugar que eu e meu corpo ocupamos, que nossas identidades são construídas e nossa percepção de outro se forma “de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando” (WOODWARD, 2014, p. 31 grifo no original). Isso equivale dizer que se um livro de inglês traz textos verbais e/ou visuais de um outro que não me contempla, de um lugar que não ocupo, é mais difícil construir empatia, a menos que haja mediação docente no sentido de aproximar os contextos. O consumo de textos e vivências outras, sem problematização, pode levar o/a aprendiz a idealizar aquela situação (e desenvolver a ideia polarizada de lá - geralmente bom - e cá, geralmente em falta) ou a não se afetar (não se implicar no processo de aprendizagem). Ambas situações indesejáveis para o tipo de educação que discutimos aqui.

A língua(gem) nos possibilita construir vínculos e relações sociais, que nos transformam e podem nos proporcionar novas

---

<sup>5</sup> Integramos, como pesquisadoras, da Rede Cerrado de Pesquisas associada ao Projeto Nacional de Letramentos coordenado pela Profa Dra. Walkyria Monte Mor e Prof Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza. Participamos do Grupo de Pesquisas Perspectivas Críticas em Educação Linguística, Letramentos e Discurso cadastrado no CNPq.



aprendizagens, conhecimentos de outras realidades e sentidos, além de possibilitar a interação com outras comunidades linguísticas.

Contudo, historicamente o ensino de línguas costumava conferir pouco espaço ao/à aprendiz. Ele/a deveria sempre se adequar ao que era esperado/oferecido nas aulas: repetição de diálogos com pouco espaço para a expressão de suas subjetividades, apagando o sujeito do processo. Outra forma de apagamento se dava quando, em contextos de aprendizagem formal, era esperado que todas as interações seguissem com o uso exclusivo da língua alvo. Isso muitas vezes era criado às custas do silêncio de muitos/as aprendizes, que por não ter segurança para performar no idioma, preferiam calar-se (CORACINI, 1995). Nas escolas em que o espaço do inglês era compartilhado com a língua materna, aprendia-se sobre a língua e não a língua em si (LARSEN-FREEMAN, 2001).

Contudo, o passar do tempo trouxe novos entendimentos sobre (língua)gem e agregado a isso outras possibilidades para as praxiologias em educação linguística. Apesar da reconhecida contribuição que outras línguas podem trazer para a formação ética e cidadã dos/as aprendizes, a BNCC (BRASIL, 2017) trouxe a língua inglesa como componente curricular a ser estudado nas escolas de educação básica do território nacional. Além de retirar a possibilidade de estudar outras línguas, a opção da BNCC foi de apresentar esta língua como língua franca. Não vamos nos deter aqui sobre o impacto disso para o ensino de línguas em geral, pois foge nosso objetivo. Contudo, sob o ponto de vista da interculturalidade e da linguagem, esta é uma visão frágil, limitada e que promove apagamentos identitários importantes, aos quais deveríamos resitir. Duboc (2019) aponta como uma das fragilidades no modo como a BNCC apresenta a língua o fato de ela reforçar um “discurso de fracasso” discutido amplamente desde a década passada (DUBOC, 2019, p. 16). É tempo de pensarmos em problematizações outras que possam contribuir para a reflexão sobre o inglês em contexto escolar para que possamos gerar outras narrativas que não as de fracasso na aprendizagem de línguas no contexto escolar.

Nos dispusemos neste estudo a discutir sobre o processo de educação linguística a partir do conceito de translanguagem, mas o que é isso, afinal? Para Faria (2020, p. 109 grifo no original), “[o] prefixo “trans”, adicionado ao termo linguagem, sinaliza que as línguas estão em trânsito, em estado de fluxo, escoando sem fronteiras, mesclando-se, transformando-se.”. Portanto, refere-se a repertórios construídos a



partir de diferentes eventos linguísticos que possibilitam que o/a aprendiz produza sentidos e expresse suas vivências, conectando-se, implicando-se no processo de educação linguística. Para a autora, “o espaço translíngue tem seu próprio poder transformador, pois envolve, combina e gera identidades, valores e práticas” (FARIA, 2020, p. 109) provocando fissuras nas estruturas linguísticas, entrelaçando experiências e enunciados, transgredindo regras e diluindo fronteiras.

Ferreira (2018) apoia-se em autores como Makoni e Pennycook (2007) e Menezes de Souza (2007) para afirmar que as línguas são construções sociais, e como tal, são “realidades inventadas” (FERREIRA, 2018, p. 11) como parte do projeto colonial de controle de poder sobre os indivíduos, por isso mantém regras que determinam o que é ou não aceito dentro de uma variedade padrão que mais exclui do que acolhe os/as falantes de língua que são excluídos do sistema regular de ensino. Nesse sentido, o poderio linguístico que o/a falante nativo/a detém como ‘dono/a da língua’ tem cor, gênero e classe social, pois apenas os/as que têm acesso a repertórios culturais elaborados, oferecidos além da escola, conseguem se sobressair, haja vista que para Rezende (2015a, p. 64)

[a]s políticas linguísticas, os planejamentos educacionais e as práticas de ensino de línguas no Brasil, as mídias, em geral, e as avaliações de desempenho, pautadas nas competências e habilidades de leitura, escrita e cálculo, são verdadeiros exercícios de convencimento de que a população brasileira não sabe e não consegue aprender línguas.

Segundo a autora, esses exercícios de convencimento impostos aos/às brasileiros/as acabam ceifando o interesse pela linguagem, o que resvala na baixa prática de leitura não obrigatória e no desenvolvimento do que a pesquisadora chama de ‘linguofobia’ – “resistência e insegurança com relação à Língua Portuguesa, na escola, ao português brasileiro nas interações cotidianas assimétricas e, maximamente, ao estudo de línguas estrangeiras, sobretudo, à língua inglesa” (REZENDE, 2015a, p.64). Esta aversão às línguas intimida os/as que pertencem a classes menos favorecidas e pode, até mesmo, afastá-los/as da escola, ampliando os índices de evasão escolar e mantendo à margem os/as que não tem condições financeiras de custear seu capital cultural, haja vista que são excluídos/as de eventos teatrais e musicais, são expropriados/as dos hábitos de leitura por fruição e não podem pagar por cursos particulares de idiomas. Isso nos alerta para o fato de que algumas mudanças no modo como nossas praxiologias têm sido desenvolvidas no tocante à educação linguística são requeridas se quisermos incluir mais





sujeitos nas práticas de linguagem reconhecidas. Mais importante, pensamos, é cuidar para que as relações linguísticas desenvolvidas na escola não se prestem a exclusão e seleção de sujeitos a partir de seus corpos, mas que busquem fortalecê-los e ouvi-los a fim de que se emancipem e desenvolvam sua agência cidadã – desenvolvimento pleno de seus direitos à saúde, lazer, cultura, educação, esportes entre outros. Como esta discussão se relaciona com a translanguagem? Bem, se entendemos que translugar é transitar além de códigos e estruturas, em uma aula de inglês podemos acolher a alternância de códigos e a desconstruir binarismos que se opõem apenas para oprimir os/as aprendizes (inglês X português, formal X informal, vernáculo X padrão). Eles/as precisam ter suas vivências acolhidas e respeitadas durante as aulas, suas experiências têm de conviver em aulas de línguas para tentar amenizar a linguofobia e ampliar repertórios (REZENDE, 2015a; ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018).

García (2017) pondera que a prática de translanguagem pode ser acolhida com o propósito de oportunizar a agência discente em sala de aula. A autora propõe levar o/a falante multilíngue a ir além dos idiomas, transitando por um emaranhado de mundos e culturas diferentes por meio de ressignificações de ideias. Lewis, Jones e Baker (2012 citados por GARCÍA, 2016) nos mostram que é importante manter uma visão expandida de translanguagem, pois o objetivo de translugar seria ampliar as atividades, e não limitar o/a aluno/a a produzir por meio de uma língua só, mas fazer uso de todo seu repertório linguístico, ainda que isso implique em usar uma língua ou variedade como estratégia de ancoragem (REZENDE, 2015b).

Canagarajah (2013) alerta que para alguns teóricos o termo translanguagem ainda pode remeter à noção de dois ou mais idiomas que se sucedem ou alternam de modo aditivo remetendo à concepção de língua como entidade inteira, concepção que temos problematizado ao longo desta seção. Para Canagarajah (2013), as práticas translíngues podem ser observadas a partir de práticas semióticas que se dão a despeito das fronteiras de idiomas já que para o autor, línguas são manifestações agrupadas de translanguagens e o trânsito de códigos se dá dentro até do mesmo idioma, pois línguas não reconhecem fronteiras impostas por seres humanos ao descrevê-las.

Reiteramos o que concluem Espírito Santo e Santos (2018, p. 161) no que tange ao posicionamento dos autores ao perceberem a translanguagem como "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.” A inserção de tabus e idealizações em relação à língua, quer quanto a sua pureza ou a sua inteireza, amplia a distância entre os/as aprendizes e seu traquejo para produzir sentidos na língua. Tendo sido educadas em uma visão de línguas tradicional (entendendo língua ora como estrutura, ora como instrumento de comunicação ou alguma variação de combinação entre essas suas concepções), para nós professoras não nativas de inglês, é libertador poder entender a translinguagem como uma realização legítima em aulas de inglês no contexto educacional.

Nós, como docentes, temos mais segurança para planejar e propor atividades que visem debater temas crítico vivenciais e que construam significados a partir dessas experiências com os/as aprendizes e não para eles/as. Por sua vez, os/as aprendizes podem explorar seus repertórios fazendo escolhas linguísticas que expressem suas demandas e sentimentos e não apenas repetindo e/ou parafraseando textos pré-estabelecidos e desconectados com suas experiências e interesses. Nesse sentido, a exemplo do que também ponderam Espírito Santo e Santos (2018), convém entender os/as educadores/as como essenciais no projeto de acolher práticas translíngues e contribuir ativamente para a desconstrução de discursos pré-fabricados que oprimem professores/as e alunos/as no processo de educação linguística.

## **As perspectivas interculturais**

Como discutimos no início deste estudo, entendemos a complexidade do termo cultura e não é nosso foco trazer uma definição do termo que abranja todas as possíveis acepções, mas pretendemos conceituá-la de modo a facilitar a compreensão do argumento que estamos tecendo. Neste sentido, a cultura pode ser considerada como

um conjunto de significados, construídos sócio historicamente, que dão sentido à realidade humana, sendo, portanto, um construto social fluído. Esta “cultura” perpassa as “barreiras” geográficas, políticas e virtuais dos territórios tidos como nacionais através de fluxos culturais, sendo significada e ressignificada constantemente através do diálogo. Cultura, neste sentido, significa, simboliza, e compõe a identidade humana e as relações pragmáticas construídas pelos indivíduos envolvidos no ato da interação. (PEREIRA, 2016, p. 20).



Neste conceito amplo de cultura destacamos alguns termos chave em nossa discussão. Primeiramente, o fato de ela ser uma construção sociohistórica a partir de significados que dão sentido a nossa realidade. Por sermos seres eminentemente narrativos, como afirma Rezende (2015b), é preciso entender que todas as culturas são contadas a partir do ponto de vista de quem a percebe e tem o valor político e social que a história lhe permite, por isso não podemos conceber uma cultura inferior ou superior, pois estes antagonismos representam nada mais do que visões narrativas opostas. Um exemplo disso se dá na compreensão da construção da narrativa moderna que se apóia no fato de que as grandes navegações descobriram terras e trouxeram prosperidade ao nosso continente. Uma narrativa contada a partir da visão dos/as nativos/as destas terras, pode trazer outra possibilidade de conhecer esta história (REZENDE, 2015a; 2015b). Outro ponto que nos chama a atenção está na caracterização de cultura como fluxos, ou seja, a cultura não é monolítica e nem homogênea. Ela atravessa subjetividades e povos a despeito de delimitações sociohistoricamente impostas. O que depreendemos desta definição é que à semelhança do que ocorre com o conceito de língua, a cultura também deve ser entendida e negociada a partir da noção de flexibilidade, tolerância, respeito e negociação. Assim, a cultura é mais um aspecto que compõe o repertório do sujeito que se aventura a aprender uma língua estrangeira/adicional. O contato com a cultura percebida pela língua, a depender da mediação, pode lhe expandir a visão de alteridade desenvolvendo respeito e empatia ou lhe gerar fascínio pela idealização de um padrão a ser alcançado, consumido.

Remetendo-se ao processo de educação linguística em língua estrangeira, Silva (2019) ressalta como o viés intercultural – ou seja, que reconhece a relação e o intercâmbio entre culturas – visa transcender o ensino de estruturas linguísticas e dedica-se a entender as estruturas sociais que formam e sustentam a língua em si. Embora muitas vezes os aspectos culturais acabem apresentando práticas estereotipadas – como a comemoração de datas especiais no calendário e/ ou o debate sobre que tipos de alimentos são consumidos em um país e outro, como discute Santclair (2017). Na visão da autora, a representação essencializada de hábitos culturais não contribui para o letramento intercultural do/a aprendiz haja vista não se propor a problematizar e a entender as características de um povo em suas relações sociais. Como afirma a pesquisadora



a interculturalidade emerge no processo de negociação de significados no momento de interação humana, não se estabelecendo por uma relação dialógica de extremos, mas na construção de sentido e de símbolos culturais conforme os aspectos sócio-históricos individuais dos participantes. (SANTCLAIR, 2017, p. 31)

Cabe a educação linguística auxiliar na compreensão de que tais práticas apenas reforçam a hegemonia do inglês contribuindo para que a relação de colonialidade se mantenha reforçando padrões que vimos tentando abandonar e vínculos que pretendemos romper tais como o ideal do falante nativo e a polarização binária entre países anglófonos que invisibiliza outras variedades do inglês.

Garcia e Neves (2016) retratam que a interculturalidade apresenta, por sua ação de intermediar contatos entre culturas, a possibilidade de uma coexistência não hierarquizada entre povos, comunidades, etnias, coletivos etc. Nesse sentido, a interculturalidade se interpõe de modo a realçar as diferentes culturas trazendo-as próximas e entrelaçadas através de suas relações. Tal como acontece no processo de educação linguística, ao acrescentarmos o fator ‘crítico’ ao conceito, vemos que

a *interculturalidade crítica* visa colocar em dúvida, questionar essas relações, a fim de dar voz às minorias e romper com essa estrutura universalizadora e convenientemente organizada para a manutenção do poder e o favorecimento das classes média e alta. (PAIVA, 2015, p. 40).

Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica contrapõe à interculturalidade funcional, no sentido de que, na prática funcional visa-se o diálogo entre as culturas, respeito e tolerância entre todos/as, quando a prática crítica não se trata só de ser espaço de questionamentos e rupturas às estruturas universais que priorizam as classes dominantes, mas ela favorece o processo de desenvolvimento da alteridade e da convivência entre culturas visando ampliar por meio da reflexividade uma maior consciência de si (SEQUEIRA, 2016).

A questão intercultural, ou multicultural como coloca Candau (2002), tem grande aceitação em nosso continente devido a sua constituição e histórico de desigualdades causadas pelo projeto de modernidade. A interculturalidade, em geral, ao se tornar abrangente, passa a ser intensa, uma vez que há grande diversidade de culturas. Tomamos as culturas dos países da América Latina, por exemplo,



a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes. (CANDAUI, 2002, p. 126).

A visão de Candau (2002) nos mostra um lado conflituoso da questão do multicultural, uma vez que grupos sociais trazem histórias dolorosas de dizimação de seus povos, história e cultura. Para Grosfoguel (2013), umas das grandes vilanias registradas na América Latina diz respeito ao epistemicídio, que corresponde à destruição de registros históricos, apagamento das línguas, da cultura, da arte e até mesmo da religiosidade, com isso exterminou-se o direito dos povos do Sul de produzir conhecimento.

Nos últimos anos, movimentos de luta e resistência vinham se articulando para atuação em coletivos que se organizam em torno de uma pauta comum. Esses grupos tem mobilizado pessoas (e em alguns casos recursos) para que problemas ambientais, sociais e humanitários sejam denunciados. Um grande problema que temos enfrentado nos últimos 5 anos no Brasil é que as classes dominantes têm se apropriado dos modos de luta das classes dominadas (REZENDE, 2019). Alguns exemplos disso na atualidade podem ser vistos na organização de manifestações de protestos, presenciais e cibernéticos, por exemplo. Grandes grupos e empresários doam grandes quantias para financiar projetos sociais que apresentam uma fachada de acolhimento, mas se beneficiam disso politicamente. Outros parecem levantar pautas sociais quando o que fazem é adequar seu discurso para defender, disfarçadamente, pautas de meritocracia neoliberal.

Kubota (2014) alerta para a necessidade de exercitar suspeita durante práticas interculturais porque assim como não existe neutralidade no discurso, também não o há quando se trata de cultura. Por ser um elemento formador de nossa identidade, estamos muito inseridos/as nela para enxergar os vícios que nos compõe. Por isso a postura intercultural requer um exercício constante de questionamento e reflexividade, como já mencionado. Uma mudança de paradigma que nos convida a olhar para dentro de nós mesmos/as e reconhecer nossos privilégios e atuar para que outras pessoas comunguem deles, requer uma mudança do modo como nos colocamos frente às desigualdades e como atuamos para diminuí-las.



Performar repertórios linguísticos em aulas de inglês que exerçam a interculturalidade crítica requer transpor a ideia de trazer para as aulas representações superficiais de modos de vida sem debater suas implicações para a perpetuação do cenário de injustiças sociais. Requer ainda manter-se alerta para festividades que celebram datas e eventos sem a devida problematização sobre o cerne da comemoração, perpetuando histórias únicas. Kubota (2014, p.11) nos lembra que a implementação desta ideia em aulas de línguas pode oportunizar uma transformação efetiva na vida de aprendizes proporcionando acesso não somente ao capital cultural, mas ao “capital simbólico e econômico”.

Walsh (2009) nos convida a repensar a educação como forma de intervir efetivamente em uma mudança de paradigma no modo como vemos a sociedade. Para a autora, é importante desenvolver uma pedagogia decolonial, não para prescrever currículos e didáticas, mas para causar rupturas na colonialidade do saber. A decolonialidade<sup>6</sup> traz consigo a intenção de imaginar um futuro outro. Esta possibilidade passa pelo questionamento “do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (WALSH, 2009, p. 21), bem como pelas ações performadas para superar essa diferença. É importante construir uma pauta engajada que se mobilize em prol de algumas causas, geralmente, ativistas em defesa dos direitos humanos, contra injustiças causadas pelos corpos que ocupam o espaço social, combatente das práticas de exclusão e preconceito racial e/ou de gênero. Em outras palavras, a decolonialidade rompe com o paradigma moderno ao fissurar o modelo de sociedade hierarquizada e abissal. A pedagogia proposta por Walsh “[...] se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação”. (WALSH, 2009, p. 23).

Retomando Kubota (2014), é chegada a hora de refletir criticamente sobre os sistemas de poder que produzem desigualdades – sejam elas racial, econômica ou de qualquer natureza – que se relacionem às práticas linguísticas híbridas e plurais. Língua é ação e,

---

6 A Decolonialidade “[...] objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial.” (NOVAIS REIS; ANDRADE, 2018, p. 3).



como pesquisadores/as da linguagem que atuamos em contextos educacionais, precisamos nos manter alertas e denunciar práticas linguísticas que operam a favor da opressão e da violência. É importante que na educação escolar, nossos exercícios de leitura e compreensão textual, de textos escritos, orais e/ou imagéticos, preparem os/as aprendizes para este debate.

## **Articulações entre translinguagem e interculturalidade crítica no campo da educação linguística: algumas implicações para a formação docente**

Diante das discussões e concepções abordadas sobre translinguagem e interculturalidade crítica, nos deparamos com um conjunto de entrelaçamentos entre língua e cultura que ajudam a explicar a indissociabilidade posta no início deste artigo. Tais entrelaçamentos relacionam-se diretamente com o processo de educação linguística crítica.

Como observado por Santclair (2017) e por Espírito Santo e Santos (2018) em seus estudos, as praxiologias que têm emergido em muitos contextos escolares parecem ainda não ter se atentado para a urgência de repensarmos como temos tratado a educação linguística em contexto escolar, sobretudo no que concerne à língua inglesa. Por ser uma língua imposta pela BNCC (BRASIL, 2017) e pela pressão exercida pelos países de cultura hegemonicamente valorizadas sobre os países subalternizados, o inglês chega cotidianamente até nós, quer pelas mídias, quer pela escola. A formação docente via de regra, como apontado pelo autor e pelas autoras, não têm preparado os/as professores/as de inglês para praxiologias situadas no letramento crítico intercultural (SANTCLAIR, 2017) e na Translinguagem (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018). Muito embora as discussões sobre os temas circulem pela academia há cerca de 20 anos, as licenciaturas ainda não contemplam esses saberes em suas matrizes curriculares. Os documentos que estabelecem parâmetros nacionais para a educação não apresentam clareza na discussão sobre o tema e seus objetivos parecem orientar no sentido contrário ao que discutimos aqui (DUBOC, 2019). A formação docente para a interculturalidade crítica e a translinguagem ficam a cargo de iniciativas localizadas de docentes pesquisadores/as que



se dedicam ao tema. No centro-oeste temos despontado alguns nomes como Faria (2020), Ferreira (2018), Pereira (2016), Rezende (2015a;2015b; 2019), Santclair (2017), para citar alguns/mas.

Como afirma Jordão (2006), cabe esperar para que as iniciativas se multipliquem e que a formação universitária acompanhe as perspectivas críticas para a educação linguística. Como pesquisadoras da área das perspectivas críticas, convém que nossa esperança também seja ativa. Por isso, após as discussões apresentadas, trazemos algumas propostas para ilustrar o que consideramos ser um modo de implementar atividades que mobilizem os saberes levantados nas problematizações.

No quadro abaixo (QUADRO 1), sintetizamos algumas das características centrais de cada uma das perspectivas e propomos algumas formas de mobilizar saberes de acordo com as discussões tecidas até aqui. Não há uma linearidade na apresentação das propostas e nem uma correspondência direta entre cada uma delas, mas sim entre todas. Cabe ao/à docente combinar os saberes e elaborar suas propostas de atividades para as aulas de línguas.

Como temos argumentado ao longo do artigo, a educação linguística crítica busca não só proporcionar aos/às alunos/as experiências com uma língua estrangeira/adicional ampliando seus repertórios linguísticos, mas visa consolidar o papel da linguagem como prática social, abrindo espaço para o partilhar de diferentes perspectivas que contribuam para melhores compreensões de mundo. Ela propõe levar os/as alunos/as à liberdade de se expressarem, e por isso, nossa prática deve buscar sempre problematizar por meio do exercício da suspeita, do questionamento de verdades pré-estabelecidas, pelo respeito e pela escuta empática que é promovida a partir de espaços de fala não hierarquizados (SILVESTRE, 2016).



**QUADRO 1: Translinguagem e Interculturalidade Crítica na Educação Linguística**

<b>TRANSLINGUAGEM e INTERCULTURALIDADE CRÍTICA</b>	<b>ALGUMAS POSSÍVEIS MOBILIZAÇÕES DE SABERES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✧ A translinguagem propõe o entrelaçamento por meio da mixagem e alternância de códigos e sistematizações linguísticas a fim de produzir sentido.</li><li>✧ A cultura é parte de uma manifestação identitária de um coletivo.</li><li>✧ Interculturalidade crítica prevê que narrativas não hegemônicas integrem a narrativa histórica reintroduzindo o sujeito ontoepistemologicamente;</li><li>✧ Culturas convivem entre consenso, dissenso, tensões, conflitos e negociações (entende-se que as culturas são construídas e compartilhadas por meio da linguagem.)</li><li>✧ Sujeitos constroem sentidos a partir de suas vivências (narrativas não hegemônicas ganham espaço na luta a favor das classes minoritárias e excluídas).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Leituras de textos multimodais (verbais, não verbais, sonoros, visuais, tateis etc) podem ser realizadas em conjunto a fim de compartilhar percepções do texto.</li><li>✓ Por serem percepções a partir da leitura, não há certo ou errado, mas sim posicionamentos argumentativos que também podem ser expressos a partir de múltiplas mídias.</li><li>✓ Como não há barreiras para a expressão linguística, a língua materna/oficial bem como outras formas semióticas podem servir como instrumento de ancoragem.</li><li>✓ Apresentações multissemióticas podem ser compartilhadas e sentidas pelo outro – sem avaliações e julgamentos de valor externados – para que a experiência com artefatos e manifestações culturais distintas ampliem o repertório dos/das aprendizes.</li><li>✓ Debates a partir de temas vivenciais críticos podem ser um modo de mobilizar e compartilhar as vivências.</li><li>✓ Narrativas orais e multimodais podem ser incentivadas para que estabeleça-se nas turmas um espaço de escuta empática.</li><li>✓ Exposições linguísticas (debates, apresentações, argumentações, arte, músicas, filmes) não visam o convencimento do outro e nem sequer o consenso homogeneizante. É importante aprender a conviver com a pluralidade de discursos e verdades.</li></ul>

**Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das discussões presentes neste artigo Walsh (2009); Rezende (2015a 2015b; 2019); Silvestre (2016); Candau (2002); Canagarajah (2013), Kramsch (2019)**

Corroboramos a visão de Canagarajah (2011, p. 3) em relação à translinguagem na Educação Linguística ao relatar que esta prática contribui para “[...] apreciarmos sua competência em suas próprias condições<sup>7</sup>”. Nessa perspectiva, professores/as passam a compreender a

7 Tradução do original de Canagarajah (2011, p. 3), “[...] appreciate their competence in their own terms.”



capacidade de transição de repertórios de seus/suas alunos/as no processo de entrelaçamento de códigos. Ao construírem seus sentidos a partir de seus próprios recursos semióticos, os/as aprendizes podem se sentir mais encorajados/as a se arriscar cada vez mais na ampliação de seus repertórios. Para Martins, uma atitude intercultural crítica “denota simplesmente uma habilidade imprescindível de compreender o outro, estar aberto a novas maneiras de pensar e agir e respeitar seu modo de ser e viver” (MARTINS, 2016, p. 198). Considerando que os debates não buscam homogeneizar respostas/ideias, há espaço para o desenvolvimento da paciência, o exercício do respeito e o compartilhamento de pontos de vista, cientes de que as suas são uma versão da verdade, tal como narrada sob sua perspectiva e que de igual forma, todos os sujeitos têm direito e manter e expressar suas ideias. Compartilhar suas visões de mundo, ainda que ocasionalmente fazendo traduções culturais e autoquestionamentos é um bom modo de exercitar a suspeita.

## **Referências**

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de maio de 2020.
- BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cad. Pagu*, Campinas, n.º. 43, p. 441-474, Dec. 2014 .
- CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, v. 2, p. 1-28, 2011.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice*. New York: Routledge, 2013.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A Aula de Línguas e as Formas de Silenciamento. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 67-74.



DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, v. 1, nº. 48, p. 10-22, Florianópolis, Jan/Jun. 2019.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. *Handbook of research on teaching*. Macmillan, 1986, p. 119-161.

ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do; SANTOS, Kelly Barros. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngua em aulas de “línguas”. *Calidoscópio* Vol. 16, n. 1, p. 152-162, jan/abr 2018.

FARIA, Marielly Pereira da Silva. *Linguagens da criança na educação infantil bilíngue português/inglês: olhando pelo caleidoscópio*. 2020. 158f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2020.

FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa. *Problematizando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa*. 2018. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

GARCÍA, Ofelia.; LIN, Angel. *Translanguaging and Bilingual Education*. In: GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel. & May, Stephen. (eds.). *Bilingual Education* (Vol. 5). *Encyclopedia of Language and Education*, pp. 117-130. Springer, 2016.

GARCÍA, Ofelia. Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. *The Linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/Les enseignements de la recherche*, p. 11-26, 2017.

GARCIA, Gesse Ricardi Batista; NEVES, Josélia Gomes. A interculturalidade na perspectiva de Catherine Walsh e Fidel Tubino. *Revista Pedagogia* – UFMT Número 5 jul/dez 2016. 11p.

GROSGOUEL, Ramón. The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/



Epistemicides of the Long 16th Century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*: Vol. 11.n. 1, p. 73-90, 2013.

HOLME, Randal. Carrying a baby in the back: Teaching with an awareness of the cultural construction of language. *Languages for intercultural communication and education*, v. 6, p. 18-31, 2003.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: BONI, Valéria Vaz. (Org.). *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kaygangue, p. 1-9, 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *RBLA (Revista Brasileira de Linguística Aplicada)*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998

KRAMSCH, Claire. Between globalization and decolonialization. In: MACEDO, Donaldo. *Decolonizing Foreign Language Education*. New York, Routledge, 2019. p.51-72.

KUBOTA, Ryuko. The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*. 2014, p. 1–22. Oxford University Press 2014.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Oxford University Press, 2001.

LEWIS, Gwyn; JONES, Bryn; BAKER, Colin. Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, v. 18, n. 7, p. 655-670, 2012.

MARTINS, Tainá Almeida Alves. Cultura e ensino crítico de língua inglesa como língua internacional. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 54, p. 182-205, 2016.

MAKONI, Sifree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, Sifree; PENNYCOOK, Alastair. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.



MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Ed.) *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 135-169.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Reflexões sobre o desconhecido e o que não se pode conhecer: crise e mudança. Webinar apresentado por Lynn Mario Menezes de Souza [Curitiba: YouTube. 29/05/2020], 2020. 1 vídeo (1h 10min 44 seg). *Online*. Publicado pelo canal Clarissa Jordão. Português. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mX20Z5i3hr4&feature=youtu.be>. Acesso em 26 junho 2020.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. 1, p. 140-154, 2018.

NOVAIS REIS, Maurício; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista espaço acadêmico*, v. 17, n. 202, p. 01-11, 2018.

PAIVA, Aline Fraiha. *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras - problematizando o termo competência comunicativa intercultural*. 2015. 152 f. . Tese (Pós-Graduação em Linguística)- Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas. Campus São Carlos, São Carlos, 2015.

PEREIRA, Danilo Neves. *O uso de contos em sala de língua inglesa: um estudo de leituras interculturais*. 2016. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Deborah; SILVA, Kleber Aparecido; CASSEB-GALVÃO, Vânia (orgs.). *O ensino em quatro atos*. Campinas: Pontes, 2015a. p.63-78.

REZENDE, Tânia Ferreira. Ensino intercultural de português para indígenas. In: BARROS, Deborah; SILVA, Kleber Aparecido; CASSEB-



GALVÃO, Vânia (orgs.). *O ensino em quatro atos*. Campinas: Pontes, 2015b. p.79-106.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?* Goiânia-GO: Obiah: Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019a. p. 1-11. Manuscrito não publicado.

RISAGER, Karen. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Cronwell, 2006

SANTCLAIR, Dllubia. *Diálogos interculturais na aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico*. 2017. 121f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2017.

SEQUEIRA, Rosa Maria.. Interculturalidade crítica e globalização. *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*, p. 55-70, 2016.

SILVA, Flávia Matias da. English language teaching from an intercultural perspective: Pathways and challenges. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 1, p. 158-176, 2019.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. 2016. 239f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, v. 7 Letras, p. 12-43, 2009.

WOODWARD. Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p.7-72.



## Translanguage and interculturality in critical language education: among conceptions and articulations

**ABSTRACT:** We aim to discuss some theoretical conceptions about language and translanguage considering their relation to interculturality in order to understand to what extent they are intertwined in an environment that promotes critical linguistic education. Later in the article we propose some exercises to mobilize knowledge in these perspectives. We seek to expand how we discuss these concepts intertwined to our praxiologies, stemming from and redirecting to our locus of enunciation. We present and discuss both concepts relating them to the praxiologies in critical language education by means of which we point convergences between the terms which can relate to our teaching practice. As a qualitative interpretative bibliographic study (ERICKSON, 1986), we hope it can foster the expansion of the understanding on the theme. Basing our studies on language and translanguage, we quote Risager (2006), Kubota (2014), Kramsch (2019), Sequeira (2016), Munsberg and Silva (2018), among others. In regards to cultural studies and interculturality we referred to Walsh (2009), Candau (2002), among others. Finally, after exploiting the theoretical concepts we propose some ideas to exercise the interrelation of these themes in our praxis, since we understand language and culture are inextricably linked in the process of linguistic education.

**KEYWORDS:** Translanguage. Critical Interculturality. Linguistic Education.

**Jossane Rodrigues de OLIVEIRA**

*Professora de inglês (What's Up language course), Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologias pela UEG.*

**Barbra SABOTA**

*Professora universitária (UEG), Doutora em Letras e Linguística (UFG), Vice-líder do grupo de Pesquisa Perspectivas Críticas em Educação Linguística, Letramentos e Discurso cadastrado no CNPq.*