



REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: POR UMA PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE

RETHINKING ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL: TOWARDS A TRANSLINGUAL PERSPECTIVE

Diogo Oliveira do Espírito Santo¹
Robson Ribeiro da Silva²

Resumo: Este artigo discute pressupostos e implicações dos conceitos translanguagem (práticas translíngues) (CANAGARAJAH, 2011, 2013; GARCÍA, 2009, 2014) e educação bilíngue (GARCÍA, 2014; WEI, 2013) em contextos de Ensino de Língua Inglesa (ELI) no Brasil. Na primeira parte, serão apresentadas algumas nomenclaturas conferidas ao atual *status* do inglês ao redor do mundo, como World Englishes (WE), Inglês como Língua Internacional (ILI) e Inglês como Língua Franca (ILF). Em seguida, serão tecidas considerações sobre as definições de sujeitos bilíngues abordadas por diferentes perspectivas teóricas. A discussão será finalizada com o debate sobre os desdobramentos da perspectiva translíngue no ensino de inglês, como forma de problematizar as relações linguístico-culturais que os sujeitos aprendizes desta língua desenvolvem em cenários cada vez mais multilíngues.

Palavras-Chave: Língua inglesa; Translanguagem; Práticas translíngues; Educação bilíngue.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLINC/UFBA). E-mail: digho_oliveira@hotmail.com

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGI/UFSC). E-mail: thepolyglotlinguist@gmail.com

Abstract: *This article discusses the premises and implications of translanguaging (translingual practices) (CANAGARAJAH, 2011, 2013; GARCÍA, 2009, 2014) and bilingual education (GARCÍA, 2014; WEI, 2013) concepts in English Language Teaching (ELT) contexts in Brazil. In the first section, we will review some of the labels that have been attributed to the current status of the English language worldwide, such as World Englishes (WE), English as an International Language (EIL) and English as a Lingua Franca (ELF). Moreover, we will approach different definitions of bilingual subjects. Finally, we will consider the debate about the unfolding of the translanguaging perspective in order to reflect on the linguistic and cultural relations that English language learners develop in ever more multilingual settings.*

Keywords: *English; Translanguaging; Bilingual Education.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2019, o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras passará a ser obrigatório a partir do 6º ano. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 199), documento que versa sobre a obrigatoriedade desse ensino, aprender a língua inglesa propicia a “[...] participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais e transnacionais estão cada vez mais difusas”.

Além das sérias implicações políticas, sociais e educacionais dessa medida, ela é lançada em meio à constatação desanimadora de que o Brasil segue estagnado no *ranking* de proficiência em língua inglesa³. Esse cenário sugere que os resultados do ensino de língua inglesa no Brasil podem ser consequência da inadequação dos métodos e abordagens à nossa realidade, assim como da falta de suporte educacional aos professores formados no país.

Em contrapartida, novas perspectivas teóricas têm sido desenvolvidas para se (re)pensar o ensino de língua inglesa em seus mais variados contextos, dentre elas, o que se tem chamado de práticas translíngues ou translanguagem (PENNYCOOK, 2008; CANAGARAJAH, 2011, 2013; GARCÍA, 2009, 2014), cujos estudos vêm crescendo exponencialmente e têm acompanhado o interesse pelas práticas de linguagem de sujeitos bilíngues (ou multilíngues) na contemporaneidade.

Para García (2009, p. 140), translanguagem

³ Segundo dados da instituição global *Education First* (EF) de 2017, o país manteve um nível baixo em índice internacional de proficiência, caindo da posição de número 40 para a posição 41 entre os 80 países participantes da lista. Para mais informações, acessar: <<https://www.ef.com.br/epi/regions/latin-america/brazil/>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

[...] é o ato praticado por sujeitos bilíngues de acessar diferentes características linguísticas [...] como forma de potencializar a comunicação. É uma abordagem para os bilíngues centrada não nas línguas, [...] mas nas práticas dos sujeitos [...]”⁴.

Essa perspectiva coloca no centro de seus questionamentos a crítica à herança do paradigma monolíngue na forma de se produzir conhecimento sobre as línguas.

Como a discussão sobre as práticas translíngues perpassa diversas epistemologias, focaremos nas contribuições dessa perspectiva a respeito dos deslocamentos provocados nas teorizações sobre o que, tradicionalmente, temos chamado de língua, sujeitos bilíngues e o próprio ensino. Iniciaremos a discussão por meio de uma sucinta revisão de perspectivas que têm repensado o lugar da língua inglesa na contemporaneidade, como *World Englishes* (WE), Inglês como Língua Internacional (ILI) e Inglês como Língua Franca (ILF). Em seguida, discutiremos o que entendemos por educação bilíngue e multilinguismo e como esses termos se relacionam com o processo de ensino de língua inglesa no Brasil. Para finalizar, explicitaremos os pressupostos que alicerçam a discussão sobre práticas translíngues, a fim de pontuar suas implicações para o trabalho em sala de aula.

1 DO LOCAL AO TRANSNACIONAL: AS MUITAS FACES DO INGLÊS

A posição a que o inglês chegou nos tempos atuais foi impulsionada tanto por uma combinação de fatores militares e econômicos, quanto pela indústria fonográfica e das telecomunicações. Além de estar fortemente ligado à globalização, Pennycook (2007) defende que o inglês se tornou tanto uma língua de ameaça, desejo, destruição como de oportunidade.

As formas como os falantes têm recriado a língua inglesa, por conta dos contatos transnacionais na contemporaneidade, têm suscitado discussões entre linguistas e estudiosos nas últimas décadas. Erling (2005), por exemplo, afirma que o rótulo *inglês* tem sido percebido por alguns como inapropriado porque retrata a língua nacional da Inglaterra, evocando lembranças dos velhos tempos

⁴ Do original: “[...] is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features [...] in order to maximize communicative potential. It is an approach to bilinguals that is centered, not on languages [...] but on the practices of bilinguals [...]”.

do império britânico. A autora ainda argumenta que o vocábulo *inglês* é uma categorização muito restrita para uma língua global e para as suas diferentes variedades.

No que diz respeito à expansão da língua inglesa no mundo, Kachru (1985) propõe o conceito de *World Englishes* para se referir às variedades da língua, em especial às formas *nativizadas*⁵, oriundas das antigas colônias britânicas. Rajagopalan (2012), posteriormente, adota o termo *World English*, no singular, e afirma estar mais interessado em “[...] descobrir como esses diferentes ‘ingleses’ se comunicam um com o outro, mais do que descobrir em que eles divergem [...]”.⁶ (RAJAGOPALAN, 2012, p. 49). E, embora essa língua tenha semelhanças com aquela falada nos tempos do antigo império britânico, na atualidade, ela é muito diferente dos padrões que fomos ensinados a reconhecer.

No final dos anos 1990, o termo *global* começou a aparecer nos estudos sobre a língua inglesa. Crystal (1997) é um dos primeiros linguistas a trabalhar com esse conceito em sua obra *English as a Global Language*, que é considerada um trabalho de grande influência na área. Dez anos mais tarde, Pennycook (2007) defenderia o uso de uma versão pluralizada, *Global Englishes*, em uma tentativa de entender os usos do inglês em uma visão mais complexa de globalização que leva em conta os efeitos de fluxos transculturais que têm remodelado e hibridizado as práticas culturais e linguísticas dos sujeitos. O autor advoga que os *Global Englishes* têm que ser compreendidos dentro de uma teoria crítica de globalização e de um entendimento crítico do que é língua (PENNYCOOK, 2007).

Assim como Rajagopalan (2002), Pennycook (2007) critica o modelo de *World Englishes*, introduzido por Kachru (1985), bem como a proposta dos círculos concêntricos⁷. O autor acredita que, diante da atual configuração

⁵ De acordo com Kirkpatrick (2007), as variedades nativizadas do inglês são aquelas que tiveram o seu desenvolvimento em espaços em que o inglês não era a língua falada amplamente pela população e que teve forte influência de línguas e culturas locais, como o inglês australiano e neozelandês. Assim como aqueles do chamado *círculo externo* (Nigéria, Cingapura, Quênia, etc.).

⁶ Do original: “[...] finding out how these different ‘Englishes’ communicate to one another, rather than how they go their apparently divergent ways [...]”.

⁷ Kachru (1985) descreve a expansão do inglês através de um diagrama de três círculos concêntricos: Círculo Interno (as variedades dos falantes nativos); Círculo Externo (variedades de ex-colônias britânicas como Índia e Cingapura) e Círculo em Expansão (o resto do mundo que usa a língua inglesa, principalmente, como língua estrangeira, como Brasil, China etc.). (PEDERSON, 2011).

geopolítica do planeta e do avanço exponencial do inglês mundo afora, tais modelos terminaram por se mostrar limitados para demarcar e explicar a difusão global dessa língua e suas implicações políticas na contemporaneidade.

McArthur (2004), por outro lado, discute o lugar da língua no cenário atual sob a perspectiva do Inglês como Língua Internacional (ILI), a qual adquiriu tamanha popularidade que logo se tornou um acrônimo muito conhecido na pesquisa em Linguística Aplicada (LA). O termo ILI foi definido por Widdowson (1998, p. 400) como uma “[...] língua franca que é livre de qualquer aliança específica a qualquer variedade primária da língua [...]”⁸. Nesse sentido, McKay (2003) acrescenta que essa característica *desnacionalizada* do inglês implica um afastamento da língua dos países em que ela é falada como principal língua nativa e traz novos desdobramentos para o processo de ensino-aprendizagem.

De todos os rótulos que têm sido atribuídos ao fenômeno de expansão da língua inglesa, um dos mais recentes é o Inglês como Língua Franca (ILF), que começou a aparecer com mais vigor, impulsionado pela pesquisa nas áreas de análise do discurso, análise de conversação e sociolinguística interacionista (MEIERKORD, 2012).

O debate sobre ILF cresce a partir da constatação de que a difusão global da língua tem sido considerada uma questão séria, dado o fato de que, segundo Seidlhofer (2001, p. 133-134), “[...] a maioria dos usos do inglês ocorre em contextos em que ele serve como língua franca, completamente distantes das normas e identidades linguístico-culturais de seus falantes nativos [...]”⁹. Anos mais tarde, em 2011, a autora definiria o ILF como qualquer uso de língua inglesa entre falantes de diferentes primeiras línguas para os quais o inglês é, muitas vezes, o único meio comunicativo possível.

Atualmente, a necessidade do campo de estudos sobre ILF começar a revisar suas bases epistemológicas tem sido crescente. Para Jenkins (2015), as pesquisas na área têm focado, demasiadamente, no *I* do acrônimo ao invés de investigarem o relacionamento entre a língua inglesa com as outras línguas que compõem o repertório linguístico-cultural dos sujeitos. Por essa razão, a autora ressalta a importância de uma re teorização sobre ILF e acrescenta que os trabalhos sobre translingualismo têm muito a contribuir para esse processo.

⁸ Do original: “[...] lingua franca which is free of any specific allegiance to any primary variety of the language [...]”.

⁹ Do original: “[...] the majority of uses of English occur in contexts where it serves as a lingua franca, far removed from its native speakers’ linguacultural norms and identities [...]”.

Apesar dos inúmeros rótulos que têm sido conferidos à língua inglesa nas últimas décadas, é importante mencionar que os debates estão longe de serem unânimes quanto à preferência por um ou outro termo. Esse contexto de intensas discussões só revela a riqueza de perspectivas teóricas que circulam em torno das práticas de linguagem dos falantes, que têm a língua inglesa como mais um recurso para cumprir seus propósitos comunicativos. Mais adiante, discutiremos o cenário translíngue do inglês na contemporaneidade, mas primeiro, trataremos da contextualização do ensino bilíngue e do debate sobre o lugar da língua nesse contexto.

2 BI, MULTI E TRANSLINGUALISMO. O QUE ELES TÊM A VER COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, AFINAL?

Como vimos anteriormente, o surgimento de vários termos para se referir ao *status* da língua inglesa é resultado do cenário cada vez mais plural e híbrido dos contatos entre os sujeitos de diferentes *backgrounds* linguístico-culturais. Tais contextos impulsionaram também a discussão sobre o que vem a ser sujeitos bilíngues e multilíngues.

Bilinguismo e multilinguismo são termos que se referem à coexistência/contato entre línguas (WEI, 2013). Contemporaneamente, o termo bi/multilíngue já é adotado (não sem restrições) para definir tanto sujeitos quanto sociedades marcadas pelo contato linguístico. O termo *bilíngue* é usado para designar sujeitos que usam duas línguas, enquanto *multilíngue* é usado para os que usam três ou mais línguas (KEMP, 2009). Entretanto, diferentes ciências divergem em suas definições, fazendo surgir, assim, uma grande variedade de pressupostos específicos, às vezes, contraditórios (WEI, 2013). A Psicologia, a Linguística e a Sociolinguística são algumas dessas ciências, que embasadas em pressupostos teórico-metodológicos específicos, revelam em quais concepções de língua suas pesquisas são desenvolvidas.

Tradicionalmente, os estudos em Psicologia se apoiavam na ideia de língua como um sistema representacional particular que tinha sua base na faculdade da linguagem dos indivíduos. O foco era investigar as consequências do contato linguístico na capacidade cognitiva dos bilíngues, tidos como aqueles que conheciam duas línguas. Na Linguística, as investigações focavam nas consequências do contato entre línguas nas suas estruturas. Os bilíngues, pelo viés linguístico, eram caracterizados como indivíduos que possuíam dois sistemas gramaticais distintos (WEI, 2013).

É a partir de pesquisas sociolinguísticas que a concepção de língua como prática social passa a ocupar as pesquisas sobre bi/multilinguismo e a ressaltar o caráter fluido e sócio-histórico das línguas (EDWARDS, 2013; WEI, 2013). Nesses estudos, os sujeitos bilíngues são vistos como atores sociais que lançam mão de suas línguas como mais um recurso comunicativo para negociarem sentido em contextos de interação. Nessa perspectiva social sobre bi/multilinguismo, as línguas são recursos usados para legitimar, desafiar e negociar identidades específicas.

Em relação ao ensino de língua inglesa, García (2014) adota o termo bilíngue emergente para designar os aprendizes de inglês, quer aprendam a língua em contextos de segunda língua ou língua estrangeira. Essa definição de sujeito bilíngue coloca em xeque os trabalhos sobre bilinguismo subtrativo ou aditivo. No primeiro cenário, os sujeitos bilíngues entram numa escola, tida como bilíngue, com uma primeira língua e, durante o percurso de aprendizagem, uma segunda língua é imposta, fazendo com que eles percam sua primeira. No último caso, uma segunda língua é adicionada à primeira língua, resultando no que se conhece como bilíngues balanceados, ou seja, falantes que dominam dois sistemas linguísticos de forma equivalente à proficiência de um falante nativo.

Tanto o bilinguismo subtrativo quanto o aditivo encaram as línguas como dois sistemas autônomos que não interagem entre si. Ao propor um ensino de língua inglesa com base no bilinguismo emergente, García (2014) rejeita esses dois cenários por considerar problemático relacionar as práticas de linguagem dos sujeitos bilíngues a um ou a outro sistema linguístico.

Os bilíngues emergentes, por sua vez, não fazem uso de dois sistemas linguísticos diferentes (português e inglês, por exemplo), ao invés disso, eles *translinguam*, ou seja, “[...] usam seu complexo repertório linguístico para cumprir as necessidades comunicativas que emergem de diferentes contextos [...]”¹⁰. (GARCÍA, 2014, p. 6). Nesse cenário, práticas monolíngues de ensino de língua inglesa, como é o caso do *English only*¹¹, apenas inibem a potencialidade

¹⁰ Do original: “[...] use their complex language repertoire to fulfill the communicative needs that emerge from the different landscapes [...]”.

¹¹ *English Only* (com O maiúsculo) é um movimento caracterizado por um conjunto de medidas políticas nos Estados Unidos que, na tentativa de estabelecer o inglês como língua oficial no país, defende, dentre outros aspectos, o uso apenas dessa língua na elaboração de documentos governamentais etc. Neste artigo, nos referiremos ao *English only* (com o minúsculo) para apontarmos os reflexos desse conjunto de políticas no ensino de inglês. Esses reflexos permeiam práticas de ensino que tendem a priorizar o uso do inglês como

das práticas de linguagem de sujeitos bilíngues dentro da sala de aula. Por essa razão, a autora propõe que os conceitos tradicionais de bilinguismo sejam reconsiderados a partir de uma visão heteroglósica ou translíngue, que não vê as línguas como completamente separadas, mas considera que o sujeito se constitui na imbricação delas.

O termo *translíngue* é um neologismo que acompanha os trabalhos que consideram a língua/linguagem como prática social/local (PENNYCOOK, 2010). Uma das contribuições mais marcantes dessa perspectiva é a crítica feita ao modelo monolíngue na forma de se estudar a relação entre os sujeitos e as línguas e sua repercussão no ensino. Como consequência, as pesquisas sobre translíngualismo têm se empenhado em questionar os binarismos que há tempos acompanham os trabalhos sobre a língua(gem), tais como língua *versus* fala, primeira *versus* segunda língua, nativo *versus* não-nativo, monolíngue *versus* bilíngue etc. Para Canagarajah (2011), por exemplo, o projeto monolíngue tende a dificultar a investigação sobre o potencial das práticas de sujeitos bilíngues dentro e fora da sala de aula.

3 UMA LÍNGUA, UMA NAÇÃO, UMA FORMA DE ENSINAR

Estudos na LA e Sociolinguística já têm se inclinado para a desconstrução da ideia de uma língua, um território e um povo no processo de ensino-aprendizagem (MAKONI; PENNYCOOK, 2005; BLOMMAERT; VERSCHUEREN, 2012; CANAGARAJAH, 2013; MOITA LOPES, 2013). Boa parte desses estudos ressalta o caráter eminentemente político da construção das línguas e sobre como o paradigma monolíngue¹² tem orientado nossas práticas em sala de aula.

Sobre esse aspecto, Canagarajah (2013) relembra que o paradigma monolíngue é formado, dentre outros elementos, pelas ideias de: a) uma língua = uma comunidade; b) uma língua equivale a uma identidade e a uma cultura; c) as línguas são puras, e d) a comunicação é baseada na gramática mais do que nas práticas sociais. Nesse sentido, língua e cultura seriam elementos exclusivos

única língua de instrução em detrimento das línguas que os aprendizes trazem para as salas de aula.

¹² Calcado nos modelos modernos de língua, por consequência, muito influenciados pelo Iluminismo, pela construção dos Estados Nacionais no século XVIII, pelo Estruturalismo etc.

de uma comunidade particular. Assim, Canagarajah (2013, p. 20) complementa, afirmando que

[...] [e]ssa ideia fez da comunidade a dona de uma língua [enquanto que] [o]s outros são usuários ilegítimos [e] não devem ser capazes de expressar os valores pensamentos de sua própria comunidade na língua de outra pessoa [...]¹³.

Como forma de superar essa visão, a perspectiva translíngua sugere trabalhar língua e cultura dentro de uma perspectiva de construção discursiva. Para Piller (2012, p. 5), “[...] [i]sso significa que nós não temos cultura, mas sim construímos cultura discursivamente [...]”¹⁴. Esse entendimento força também uma reconfiguração da própria ideia de língua que acompanha os trabalhos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, políticas e práticas linguísticas monolíngues são também endossadas pelas escolas que trabalham com o ensino de línguas.

Cummings (2007) complementa a discussão, apontando algumas práticas pedagógicas nas quais podemos perceber o processo instrucional sob uma perspectiva monolíngue. Dentre elas, destacamos: a) a instrução deve ser dada exclusivamente na língua estrangeira sem recorrer à(s) língua(s) dos aprendizes; b) tradução entre primeira e segunda línguas não tem espaço no processo de ensino e letramento; c) no ensino bilíngue, as duas línguas devem ser mantidas, rigidamente, separadas.

Na contramão dessas práticas, García (2009) acredita que construir um ensino de línguas com base no bilinguismo emergente, pode ser o caminho não só de expandir as práticas discursivas que sujeitos aprendizes levam para a sala de aula, como também considerar o translíngualismo como uma importante prática educacional, seja para construir sentido, ou ainda visando outras formas de *linguajar* (*languageing*). Nesse contexto, uma das práticas mais comuns de sujeitos bilíngues, conhecida como *code switching*, passa a ser revisitada, já que não diz respeito somente à alternância de códigos, como tradicionalmente é definida, mas sim como um recurso que esses sujeitos lançam mão para cumprir determinados propósitos comunicativos.

Uma das maiores críticas em relação ao fenômeno do *code switching* diz

¹³ Do original: “[...] This idea made the community the owners of the language. Others were illegitimate users. They may not be able to express the thoughts of their community life and values in someone else’s language [...]”.

¹⁴ Do original: “[...] That means that we do not have culture but that we construct culture discursively [...]”.

respeito à crença de que os códigos que estão sendo misturados ou alternados vêm de línguas separadas, além de indicar uma possível lacuna em uma das línguas dos sujeitos, o que faz com que eles busquem palavras equivalentes na língua que têm mais conhecimento para suprir uma suposta deficiência linguística.

Para exemplificar o que estamos discutindo, trazemos um trecho de uma pesquisa desenvolvida por Camargo e Megale (2015). Os pesquisadores entrevistaram um brasileiro bilíngue (português/inglês) de 15 anos, chamado Fabiano (nome fictício), que tinha aulas de inglês há 5 anos em um curso de idiomas, para investigar suas concepções de bilinguismo e sua opinião quanto às práticas translíngues que desenvolvia enquanto dialogava com parentes que moravam nos Estados Unidos. No trecho, o sujeito participante comenta interações que desenvolveu com as primas estadunidenses via mensagem de texto. Nessa passagem é possível perceber sua atitude frente a sua performance linguística:

Fabiano: No, it's not that. I think it's good, but it could be better. And now they speak Portuguese good, like they're not bad, but they could be really better. And I think I could be better too in English. I think I have a good accent because I got this accent from them, but I think I can **aperfeiçoar** my accent, and I think I can, I need to stop like **enrolar** with my words because I **troco** some words. I put Portuguese words into my speech, and I know this isn't wrong, but I just don't like it, I prefer, I wish I could say everything in English, you know. Just like I wish I could live a life, let's say it like this, all in English, you know, I think someday I'll, I can do¹⁵. (CAMARGO; MEGALE, 2015, p. 56-57, grifo dos autores).

Podemos perceber, como pontuado pelos autores, que a ideia que Fabiano tem sobre ser bilíngue se filia à ideia de bilíngue balanceado, já que ele comenta não ter controle nativo da língua inglesa, assim como suas primas em relação à língua portuguesa. Quanto ao uso do *code switching*, observamos que

¹⁵ Tradução dos autores: “Fabiano: Não, não é isso. Eu acho que é bom, mas poderia ser melhor. E agora elas falam português bem, elas não são ruins, mas elas poderiam ser melhores. E eu acho que eu poderia ser melhor em inglês também. Eu acho que eu tenho um bom sotaque porque eu peguei este sotaque delas, mas eu acho que eu posso aperfeiçoar meu sotaque, e eu acho que eu posso, eu preciso parar de enrolar as palavras porque eu troco algumas palavras. Eu coloco palavras em português em minha fala, e eu sei que isso não é errado, mas eu apenas não gosto disso, eu prefiro, eu gostaria de conseguir dizer tudo em inglês, você sabe. Assim como eu desejo que eu conseguisse viver uma vida, vamos dizer, toda em inglês, digamos assim, eu acho que algum dia eu vou, eu vou conseguir”.

Fabiano não se sente confortável misturando duas línguas durante as conversas. Sobre isso, os autores comentam que

[...] Fabiano concebe suas línguas como espaços autônomos e independentes – visão monoglóssica de língua. Embora ele diga que sabe que isso não é errado, a ideia de translugar não o agrada, uma vez que não considera seu repertório linguístico como sua forma de comunicação e entende suas línguas como territórios protegidos que não devem ser misturados [...]. (CAMARGO; MEGALE, 2015, p. 57).

Com esse curto exemplo, percebemos a presença da ideologia monolíngue no depoimento de Fabiano quanto às suas práticas linguísticas. Acreditamos que grande parte dessa concepção seja resultado de discursos monolíngues disseminados (também) pela escola e instituições de ensino de língua em nome de um ideal linguístico.

Nesse cenário, investir em uma perspectiva translíngue no ensino de língua inglesa em contextos brasileiros pode colaborar para potencializar as práticas que os sujeitos aprendizes já desenvolvem fora das salas de aulas e propiciar atitudes mais positivas quanto às misturas de línguas, que deve ser visto como algo positivo, salutar, libertador.

Neste artigo, dedicaremos a nossa reflexão apenas a alguns contextos de ensino de língua inglesa no Brasil, como o chamado ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas regulares ou cursos de idiomas e o ensino de língua inglesa nas escolas ditas bilíngues (português-inglês), já que entendemos que a discussão sobre translanguagem pode embasar as práticas nesses cenários, independentemente do papel (contextual) que a língua vá desempenhar.

4 TRANSLINGUALISMO E OS DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: COMO PENSAR ALÉM DAS LÍNGUAS?

Como uma das alternativas possíveis para se repensar o ensino de língua inglesa, estudos sobre translanguagem têm oferecido novos olhares sobre as práticas de (futuros) bilíngues e reconfigurado o discurso monocêntrico que ainda persiste nas salas de aula. Nesse sentido, pensar o ensino através da perspectiva translíngue “[...] implica a resignificação de discursos, focos e objetivos voltados à uniformidade e a modelos linguísticos rigidamente normatizados [...]”. (MACIEL; ROCHA, 2015, p. 433).

A perspectiva translíngue no campo educacional busca, para além de desenvolver capacidades linguísticas e comunicativas nos aprendizes, o fortalecimento da sua postura crítica e performativa. Como complementa Maciel e Rocha (2015, p. 435),

[...] esse processo implica a reconfiguração constante de normas e repertórios linguísticos, evidenciando resultados de natureza híbrida e situada. [...] [O] translíngue como pedagogia não prevê ‘o domínio de um sistema [linguístico] por vez’, por parte do aluno, mas ‘o desenvolvimento de um repertório sempre em expansão’.

Com isso, podemos afirmar que a perspectiva translíngue no ensino de língua inglesa abre espaço para, dentre outros aspectos, a desconstrução de pressupostos monocêntricos e monoglóssicos do idioma. Esses pressupostos foram duramente criticados por García (2014), em sua defesa por uma abordagem de ensino de língua inglesa através das lentes do translíngue, e podem ser resumidos nos seguintes pontos: a língua inglesa é um sistema de estruturas; o falante nativo é a norma e o modelo a ser seguido; e o ensino da língua inglesa pode ser realizado separadamente de outras práticas linguísticas.

Com base no exposto, trazemos explicações sobre esses pressupostos acompanhados da discussão sobre de que forma o trabalho desenvolvido sob a perspectiva translíngue pode potencializar o ensino de língua inglesa e superar essas noções monolíngues.

A) – A língua inglesa é um sistema de estruturas

A partir dos trabalhos de Saussure (1916), a língua passou a ser estudada como um sistema autônomo, que é utilizado como um meio de comunicação por membros de uma determinada comunidade. Surge, assim, a corrente estruturalista nos estudos da linguagem, segundo a qual a língua é externa ao indivíduo.

Apesar de não se tratar de uma teoria de ensino de línguas, a herança estruturalista nesses contextos ainda é presente e repercute nas práticas de sala de aula, através de exercícios de análise gramatical, por exemplo. Essa corrente reforça a ideia de que a língua é um sistema que existe *per se*, que preexiste à interação dos sujeitos e que toda preocupação *extralinguística* precisa ser abandonada, ou seja, são desconsideradas as relações entre língua e sociedade, língua e cultura etc.

Em reação a essa visão sistêmica de língua, García (2014) defende a

concepção de língua como prática social. Segundo a autora, diferentemente da concepção estruturalista, a gramática, em um contexto de translingualismo pedagógico, emerge através das práticas e não o contrário, uma vez que a língua é concebida como um conjunto de ações inseridas nas relações sociais. Ainda, para Pennycook (2010, p. 8),

Falar de prática não é o mesmo que falar de uso. [...] [A] noção de uso sugere um objeto prévio que pode ser usado para determinados propósitos. A noção de língua em uso, portanto, sugere que línguas existem por aí no mundo e podem, de alguma forma, serem usadas [...]¹⁶.

Portanto, o conceito de uso rende-se à noção de prática, a qual “[...] sugere que língua é um produto de ação social, não uma ferramenta a ser usada [...]”¹⁷. (p. 8).

Se a língua passa a ser entendida como ação social e sua gramática emerge da interação, o foco do ensino deve, então, se deslocar do estudo das estruturas linguísticas *stricto sensu* para o processo de negociação de sentido, isto é, o ensino deve incorporar a discussão sobre as estratégias de comunicação que os sujeitos bilíngues empregam.

As investigações sobre as estratégias de comunicação cresceram de forma significativa a partir das discussões sobre competência estratégica de Canale e Swain (1980). Um estudo de grande repercussão foi conduzido por Long (1996) sobre o que foi chamado de Hipótese Interacional, segundo a qual os sujeitos negociam sentido durante uma interação para garantir o sucesso da comunicação. Esse processo de negociação ocorre quando uma interrupção na interação precisa ser superada, forçando os falantes a empregar estratégias para ajudar na comunicação, tais como: diminuição do ritmo da fala, pedido de esclarecimentos sobre o significado de uma palavra ou expressão, paráfrases etc.

Embora importantes, esses estudos se pautavam no entendimento de déficit linguístico, que focava na suposta deficiência comunicativa que falantes não-nativos apresentavam. Em contrapartida, Canagarajah (2013), por entender que tanto nativos quanto não-nativos se engajam em processos de negociação

¹⁶ Do original: “To talk of practice is not the same as talking about use. [...] [T]he notion of use suggests a prior object that can be taken up and employed for certain purposes. The notion of language use therefore suggests that languages exist out there in the world and can then be taken up and put to some use.

¹⁷ Do original: “[...] suggests that language is a product of social action, not a tool to be used [...]”.

de sentido, desenvolve a discussão sobre estratégias translíngues¹⁸.

As estratégias de diminuição do ritmo da fala e o emprego de paráfrases, anteriormente citadas, fazem parte do que o autor chama de estratégias interacionais, que são utilizadas em diferentes situações de interação, tais como:

- I- Pedido de esclarecimento de uma palavra, frase ou sentença que não está muito clara para o interlocutor. Algumas perguntas são produtivas nesse processo de negociação, como: *what do you mean? Could you repeat, please?;*
- II- Pedido de ajuda aos interlocutores quando não se sabe alguma palavra ou expressão durante a interação através de perguntas como: *what's the name of...? How do you call...?*
- III- Autocorreção de algum termo ou tempo verbal, como: *my sister live... lives in Brazil.*

Devido ao caráter fluido e contextual de cada evento comunicativo, o trabalho com as estratégias de negociação deve acompanhar a natureza híbrida das línguas que estão em interação. Dessa forma, ao optar pelo ensino de estratégias, o professor precisa apresentar aos alunos as formas mais produtivas de negociarem suas próprias práticas híbridas para cada situação e com qualquer interlocutor que eles venham a interagir.

Para Murray (2012), o trabalho com estratégias de comunicação é uma forma de preparar os aprendizes de língua inglesa para a natureza multilíngue das interações. Segundo o autor, essa prática ajuda o aprendiz a empregar qualquer recurso que esteja a sua disposição para estabelecer inteligibilidade. Dessa forma, o desenvolvimento de estratégias envolve o afastamento das normas de falantes nativos, já que sujeitos bi/multilíngues não estão se encaminhando para um alvo linguístico, mas sim para a construção de suas próprias normas (CANAGARAJAH, 2007).

B) – O falante nativo é a norma e o modelo a serem seguidos

A dicotomia falante nativo *versus* não-nativo tem sido intensamente debatida na Linguística Aplicada¹⁹. Como já tratamos anteriormente, a figura do

¹⁸ Devido ao escopo de nosso artigo, não apresentaremos todas as estratégias translíngues de negociação. Para mais detalhes sobre essa discussão, sugerimos ler: WIDIYANTO, 2016.

¹⁹ Para mais detalhes sobre essa discussão, que é muito profícua na área de língua inglesa, sugerimos ler: JENKINS, 2007; JORDÃO, 2008, 2014; RAJAGOPALAN, 1997, 2005, FIGUEREDO, 2011.

nativo de língua inglesa surge ao lado de termos como cultura, território e língua nacional. A relação construída entre esses elementos tem colaborado para a noção de sujeitos *donos* legítimos de uma língua, já que eles seriam os únicos capazes de expressar os valores culturais associados aos seus territórios (CANAGARAJAH, 2013). O gerativismo de Noam Chomsky (1965), apesar de não ter sido desenvolvido para esse fim, se fez fortemente presente nas metodologias de ensino de LE em meados do século XX e contribuiu para a exaltação do falante nativo como modelo a ser seguido em sala de aula.

Em reação à visão chomskyana de língua, o sociolinguista Dell Hymes (1972) traz para os estudos da linguagem a ideia de competência comunicativa, que se refere não somente ao conhecimento linguístico, mas também à habilidade dos sujeitos de usarem esse conhecimento em diálogos socioculturais (OLIVEIRA, 2012).

A competência comunicativa promoveu mudanças significativas na forma de se conceber e ensinar línguas por, dentre outros aspectos, refletir sobre o lugar da cultura nesse processo. Por outro lado, Oliveira (2012) discute que o alvo a ser atingido pelos aprendizes ainda era a competência de um falante nativo (idealizado), já que o modelo comunicativo não previa o desenvolvimento de uma conscientização de falantes não-nativos sobre suas próprias culturas, ou o que seria ou não adequado socioculturalmente em suas práticas locais.

García (2014) pontua que o nativo de língua inglesa é, muitas vezes, sinônimo de sujeitos do sexo masculino, brancos e de classe média, já que, em grande parte de livros didáticos, por exemplo, quase não há referência a falantes nativos não-brancos. Sendo assim, a ideia da existência de uma língua inglesa nativa e monolítica reforça as práticas de linguagem de falantes monolíngues brancos, enquanto que as demais práticas são tratadas como corruptas, estigmatizadas, deficientes, de baixo prestígio e até erradas. Mas, quais seriam, então, os caminhos possíveis apresentados pela perspectiva translíngue para superar essa visão de língua inglesa?

Segundo Kramsch (2013), a crescente heterogeneidade das culturas nacionais e o aumento significativo dos fluxos migratórios pelo mundo têm forçado e desafiado os conceitos mais estruturais de língua. Por isso, ela aponta para a necessidade de não se conceber a comunicação entre os sujeitos apenas como “[...] uma negociação racional de significados entre dois interlocutores que vêm de duas culturas nacionais diferentes [...]”, mas, sim, como “[...] um

sistema complexo de significados multilíngues com desdobramentos imprevisíveis e não lineares nos quais os interlocutores ocupam posições [identitárias] diversas [...]”²⁰. (KRAMSCH, 2011, p. 309). Nesse contexto, língua e cultura se tornam discurso, ou seja, uma construção sócio-semiótica que faz com que falantes nativos e não-nativos vejam seus horizontes culturais mudados e desterritorializados no processo de comunicação.

Acreditamos, então, que o trabalho com práticas locais que englobam os diversos contextos de ensino no Brasil e a discussão sobre a heterogeneidade da língua inglesa ao redor do mundo possam ser a chave para relativizar a figura do nativo em sala de aula. Além disso, como a língua inglesa passa a ser negociada entre os sujeitos, a concepção de *erro* deve ser questionada, uma vez que a avaliação das práticas deve levar em consideração as escolhas linguísticas realizadas pelos aprendizes para concretizar determinados eventos comunicativos e não as escolhas gramaticais tidas como *corretas*. Assim, como o erro linguístico passa a ser questionado, o mesmo ocorre com a hibridização de línguas e demais recursos semióticos em produções multimodais em sala de aula.

C) – O ensino de língua inglesa pode ser realizado separadamente de outras práticas linguísticas

Levando em consideração a definição de bilinguismo que aqui defendemos, podemos afirmar que as formas de um sujeito ser bilíngue em português e inglês no Brasil são: através do ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas regulares (apesar de grandes dificuldades em alguns espaços) ou cursos de idiomas, ou nos programas de escolas bilíngues.

As escolas ditas bilíngues surgem da necessidade, ao menos inicial, de integração do papel dos cursos de idiomas e das escolas regulares. O que torna esse ensino diferente do das escolas regulares é que os conteúdos escolares também são ensinados em língua inglesa, ou seja, ela é o meio de instrução e mediação entre professores, alunos e material didático. Já as escolas ou cursos de idiomas são, na essência, o lugar onde se ensina a língua como objetivo

²⁰ Do original: “[...] intercultural communication can no longer be seen as the rational negotiation of meaning between two interlocutors who come from two different national cultures. It has to be seen as a complex system of emergent multilingual meanings with non-linear and unpredictable outcomes, where interlocutors occupy various subject positions [...]”.

principal. Não há o ensino de disciplinas escolares como geografia, história, matemática etc., já que o foco, aqui, é o desenvolvimento linguístico (MARCELINO, 2009).

Mas, o que cada um desses contextos tem em comum entre si? Tradicionalmente, o ensino de língua inglesa se desenvolveu sob o famoso *English only*, ou seja, separado das línguas dos aprendizes e de outros signos semióticos. Entretanto, devido aos cenários cada vez mais plurais de ensino da língua, essa prática já se mostra, no mínimo, inadequada. Para García (2014), práticas pedagógicas que separam as línguas artificialmente precisam ser abandonadas, enquanto que atitudes que expandam o repertório linguístico dos sujeitos devem ser incentivadas.

Nesse cenário, as línguas são mais um recurso para se comunicar, mas não o único, já que o sentido é concebido como multimodal e comunicado de outras formas do que apenas através do uso de sistemas linguísticos. Assim, os sujeitos apreendem sentidos através de gestos, posturas, expressões faciais, corpos, movimentos e toda composição física existente no espaço no momento de interlocução (BLOOMMAERT; RAMPTON, 2011).

Portanto, o trabalho em aulas de língua inglesa pode se tornar mais produtivo caso seja incentivada a inclusão de textos multimodais como música, filme, videoclipes, assim como a oportunidade de os alunos usarem outros sistemas linguísticos para produzir sentido. Por exemplo, o professor pode sugerir a leitura de textos em diferentes línguas (incluindo a língua portuguesa) e os alunos podem ter acesso a outros materiais que ajudem na compreensão desses textos, como gráficos, fotografias etc. No final, pode ser dado espaço para a produção dos alunos com base no que foi lido e discutido em sala de aula.

É preciso ter em mente que no processo de produção desses textos, misturas entre português e inglês podem ocorrer, e elas não devem ser desencorajadas, uma vez que os sujeitos aprendizes estão recorrendo às línguas que compõem seus repertórios linguístico-culturais para criar sentido e interagir entre si. Em outro contexto, é possível, também que, caso essas produções sejam lidas por falantes nativos de língua inglesa, elas não sejam compreendidas. Nesse sentido, é válido enfatizar que, como a orientação translíngue abre espaço para construção de sentido localmente, o mais importante não é a comunicação de normas compartilhadas, mas a sua negociação.

Apesar da nossa defesa pela adoção do translingualismo como caminho possível na concepção e preparação de aulas de língua inglesa, esclarecemos que essa perspectiva não deve ser encarada como um conjunto de medidas prescritivas sobre como a prática pedagógica deve ser realizada. Pelo contrário. Nossa intenção é, acima de tudo, apresentar mais uma perspectiva possível para o trabalho com a língua inglesa em contextos brasileiros e ressaltar as contribuições que ela pode trazer para a construção de um ensino da língua mais plural e sensível quanto à heterogeneidade das práticas dos sujeitos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O motivo que nos levou a discutir as implicações da perspectiva translíngue em contexto educacional brasileiro surgiu da necessidade de compreendermos os desafios de se ensinar uma língua internacional ou global como o inglês. Dessa forma, acreditamos que insistir em práticas universalizantes e, portanto, homogeneizantes, se torna muito limitante e pouco efetivo nos cenários nos quais a língua inglesa está inserida.

Apesar de não termos discutido, mais detalhadamente, as peculiaridades de cada contexto de ensino de língua inglesa no Brasil, as problematizações que levantamos sobre os conceitos de sujeitos bilíngues e perspectiva translíngue podem colaborar para a discussão sobre o respeito e inclusão da diversidade linguístico-cultural que professores e alunos trazem para a sala de aula.

Ressaltamos a necessidade de pesquisas que investiguem em que medida a reflexão sobre o papel das práticas translíngues tem colaborado no/para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Acreditamos que essas pesquisas apontarão lacunas e limitações quanto à aplicabilidade dos conceitos abordados nos contextos de ensino que tratamos para que, assim, aprofundemos nossos debates com base em dados empíricos.

Neste espaço final de reflexão, acrescentamos que para práticas de ensino mais contemporâneas terem lugar na sala de aula, a necessidade de uma formação docente condizente com os desafios de se ensinar e aprender a língua inglesa se torna urgente. 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 nativo *versus* não-nativo são altas.

Esperamos que essas discussões façam parte das reflexões nos cursos de formação de professores de língua inglesa que atuam nos mais diversos contextos de ensino. Neste artigo, não negamos as dificuldades que existem na prática pedagógica desses professores. No entanto, acreditamos que o debate sobre a perspectiva translíngue pode oferecer oportunidades de aproximação entre sujeitos que pensam além das línguas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. 1. ed. 2017.
- BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. *Diversities*, v. 13, n. 2, p. 1- 22, 2011.
- BLOMMAERT, Jan.; VERSCHUEREN, Jef. El papel de la lengua en las ideologías nacionalistas. In: SCHIEFFELIN et. al. (Org.). *Ideologías lingüísticas*, Bilbao, Catarata, p. 245-273, 2012.
- CAMARGO, Helena Regina Esteves de; MEGALE, Antonieta Heyden. Práticas translíngues: o repertório do sujeito bilíngue no século XXI. *Revista Tabuleiro de Letras*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 4-18, jun./2015.
- CANAGARAJAH, Suresh. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The modern language journal*, v. 91, p. 924-939, 2007.
- 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: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, v. 1, n.1, p. 1-47, 1980.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.
- CUMMINS, Jim. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 10, p. 221-240, 2007.
- CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.
- EDWARDS, John. Bilingualism and multilingualism: some central concepts. In: BATHIA, T.; RITCHIE, W. (Org.). 2. ed. *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Nova Jérsei: Blackwell publishing, 2013, p. 5-25.
- ERLING, Elisabeth. The many names of English. *English Today*, v. 21, n. 1, p. 40-44, 2005.
- EF. *O maior índice de proficiência em inglês do mundo*. Disponível em: <<https://www.ef.com.br/epi/>>. Acesso em: 13/02/2018.

-
- FIGUEREDO, Carla Janaína. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, jan./jun. 2011.
- GARCÍA, Ofelia. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: SKUTNABBKANGAS, T. et al. (Org.). *Social justice through multilingual education*. Bristol, Multilingual Matters, 2009, p. 140-158.
- GARCÍA, Ofelia. TESOL translanguaged in NYS: alternative perspectives. *NYS TESOL Journal*, v. 1, n. 1, p. 2-10, jan./2014.
- HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972, p. 269-293.
- JENKINS, Jennifer. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: OUP, 2007.
- JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. A Postcolonial Framework for Brazilian EFL Teachers' Social Identities. *Revista Matices*, Universidad Nacional de Colombia, v. 2, 2008.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.
- KACHRU, Braj. Standards, codification and sociolinguistic Realism: the English language in the Outer Circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Org.). *English in the World: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-36.
- KRAMSCH, Claire. Language and culture. In: SIMPSON, J. (Org.). *The routledge handbook of applied linguistics*. Nova Iorque: Routledge, 2011. p. 305-317.
- KRAMSCH, Claire. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.
- KEMP, Charlotte. Defining multilingualism. In: ARONIN, L.; HUFEISEN, B. *The exploration of multilingualism*. Philadelphia: AILA, Applied Linguistics Series, 2009, p. 11-26.
- LONG, Michael. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996, p. 413-468.
- MAKONI, Sinfree.; PENNYCOOK, Alastair. Desinventing and (re) constituting languages. *Critical inquiry in language studies: and international journal*, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.
- MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2009.
- MEIERKORD, Christiane. *Interactions across Englishes: linguistic choices in local and international contact situations*. Cambridge University Press, 2012.

-
- MCARTHUR, Tom. World or international or global English - and what is it anyway? *English Today*, p. 3–15, 2011.
- MCKAY, Sandra Lee. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2003.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo, Parábola, 2013.
- MURRAY, Neil. English as a língua franca and the development of pragmatic competence. *ELT Journal*, v. 66, n. 3, p. 318-326, 2012.
- OLIVEIRA, Adelaide. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 189-212.
- PEDERSON, Margaret. English as a Lingua Franca, world Englishes and cultural awareness in the classroom: a North American perspective. In: EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T.; SIMÕES, L. C. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 59-86.
- PILLER, Ingrid. Intercultural Communication: An Overview. In: PAULSTON, C. B.; KIESLING, S. F.; RANGEL, E. S. (Org.). *The handbook of intercultural discourse and communication*. Malden, MA: John Wiley & Sons, 2012. p. 3-18.
- PENNYCOOK, Alastair. *Global Englishes and transcultural flows*. New York: Routledge, 2007.
- PENNYCOOK, Alastair. Translingual English. *Australian review of applied linguistics*, v. 31, n. 30, p. 1-9, 2008.
- PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. New York, NY: Routledge, 2010.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of “nativity”: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. *Journal of Pragmatics*, v. 27, p. 225-231, 1997.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. For the Umpteenth time, the “native speaker”: Or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: LIMA, D. C. (Org.). *Language and its cultural substrate: Perspectives for a globalized world*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012, p. 36-58.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Non-native Language Teachers: perceptions, challenges and contributions to the Profession. *Educational Linguistics Series*, v. 5, p. 283-303, 2005.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 27. ed., São Paulo: Cultrix, 2006.
- SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a língua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, p. 133–158, 2001.

SEIDLHOFER, Barbara. *Understanding ELF*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

WEI, Li. Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. In: BATHIA, T.; RITCHIE, W. (Org.). 2. ed. *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Nova Jérsei: Blackwell publishing, 2013, p. 26-52.

WIDIYANTO, Yohanes Nugroho. *The interconnectedness between translingual negotiation strategies and translingual identities: a qualitative study of an intensive English program in Gorontalo – Indonesia*. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em educação: ensino e aprendizagem, Universidade Estadual de Ohio, Columbus.

WIDDOWSON, Henry. EIL: Squaring the circles: A reply. *World Englishes*, v. 17, n. 3, p. 397-404, 1998.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 16 de novembro de 2016.

Aprovado em sistema duplo cego em: 06 de fevereiro de 2018.