

PROPOSTAS PARA A NÃO SLOGANIZAÇÃO DO CONCEITO DE TRANSLINGUAGEM

PROPOSALS FOR THE NON-SLOGANIZATION OF THE CONCEPT OF TRANSLANGUAGING

Leandro Rodrigues Alves Diniz  <https://orcid.org/0000-0002-7128-7243>
Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais
Bolsista do CNPq - Brasil (processo n. 312314/2023-0)
leandroradiniz@gmail.com

Helena Regina Esteves de Camargo  <https://orcid.org/0000-0002-3963-8760>
Universidade Federal do ABC
hlncamargo@gmail.com

Ana Cecília Cossi Bizon  <https://orcid.org/0000-0002-2303-1446>
Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas
abizon@unicamp.br

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14052454>

Recebido em 19 de julho de 2024

Aceito em 27 de agosto de 2024

Resumo: Na esteira do capitalismo acadêmico, que subordina a produção do conhecimento à lógica do Mercado, alguns conceitos têm sido submetidos a um processo de *slogанизация*, que os esvazia de seus sentidos e os reduz a discursos de efeito, com o principal objetivo de seduzir e promover o engajamento. Sendo a translanguagem um conceito crescentemente mobilizado por educadores e pesquisadores que buscam práticas de ensino-aprendizagem de línguas adicionais e políticas linguísticas não normatizadoras e não assimilacionistas, o presente artigo objetiva alertar para sua sloganização em alguns trabalhos acadêmicos, trazendo quatro propostas que podem contribuir para evitá-la: (i) reconhecer que o conceito de translanguagem não representa uma mudança de paradigma ou uma virada epistemológica; (ii) não isolar as marcas de translanguagem, sob pena de apagar as práticas sócio-histórico-ideológicas das quais emergem; (iii) observar o funcionamento da translanguagem para além dos elementos fonético-fonológicos e lexicogramaticais mais evidentes; (iv) promover a metarreflexão sobre manifestações translíngues. Concluímos nosso artigo destacando que a primeira proposta advém da percepção de traços de sloganização em algumas formas de apresentação do conceito e, principalmente, em sua circulação. As demais propostas buscam evitar leituras superficializadas do conceito, num processo de *branding* acadêmico, as quais revelam, inclusive, marcas do multiculturalismo liberal, criticado por Maher (2007).

Palavras-chave: Translanguagem. Capitalismo acadêmico. Slogанизация. Multiculturalismo liberal.

Abstract: In the wake of academic capitalism, which subordinates knowledge production to the logic of the Market, some concepts have been undergoing a process of *slogанизация*, which empties them of their meanings and reduces them to impact discourses with the primary aim of seducing and promoting engagement. As translanguaging is a concept increasingly mobilized by educators and researchers seeking additional language teaching-learning practices and language policies that are non standardizing and non assimilationist, this article aims to draw attention to its sloganization, bringing four proposals that may help to avoid it: (i) recognizing that the concept of translanguaging does not represent a paradigm shift or an epistemological turn; (ii) not isolating the marks of translanguaging, at the risk of erasing the socio-historical-ideological practices from which they emerge; (iii) observing the functioning of translanguaging beyond the more evident phonetic-phonological and lexicogrammatical elements; (iv) promoting metareflection on translanguaging manifestations. We conclude our article by highlighting that the first proposal stems from the perception of sloganization traces in some ways of presenting the concept and, mainly, in its spread. The other proposals seek to avoid superficial readings of the concept in an academic branding process, which reveals signs of the liberal multiculturalism, criticized by Maher (2007).

Keywords: Translanguaging. Academic capitalism. Slogанизация. Liberal multiculturalism

1. Introdução

Em nossa trajetória como pesquisadores/as na Linguística Aplicada, docentes de Português como Língua Adicional, formadores/as de professores/as na área, autores/as e organizadores/as de livros didáticos e agentes de políticas públicas e políticas linguísticas, temos nos preocupado em contribuir para a estruturação de processos de ensino-aprendizagem de línguas a partir de perspectivas plurais e não assimilacionistas. Um conceito particularmente profícuo nessa direção, que ganhou muita força na produção acadêmica brasileira e internacional nos últimos anos, é o de translinguagem. A título de ilustração, para os termos *translanguaging*, *translinguajar* e *translinguar*, buscas pelo Google Scholar forneceram, respectivamente, 33.700, 373 e 617 resultados; para *translanguage* e *translinguagem*, 4.930 e 989; para *translingual* e *translínque*, 16.900 e 666¹. Embora reconheçamos a não neutralidade dos resultados de buscas por ferramentas digitais como o Google Scholar, atravessadas por engenharias algorítmicas vinculadas ao mercado neoliberal (Maly, 2018), esses números são, em alguma medida, índices da popularidade dos termos em foco.

Como adverte Little (1994, p. 430 *apud* Schmenk; Breidbach; Küster, 2019, p. 4), “qualquer termo técnico que ganha aceitação como uma palavra da moda corre o risco de perder seu significado original, talvez bastante bem fundamentado, e se tornar um slogan vazio”². Além disso, na esteira do capitalismo acadêmico (Slaughter; Leslie, 1997, 2001), que aligeira, espetaculariza e mercantiliza a produção do conhecimento científico, diferentes conceitos têm sido submetidos a um processo de *sloganização*, como parte de um *branding* acadêmico, conforme discutem Schmenk, Breidbach e Küster (2019). O campo da educação linguística, em que o conceito de translinguagem tem encontrado terreno fértil, é particularmente suscetível ao *branding* e à *sloganização*, dada a demanda pela “inovação” em programas educacionais, abordagens, práticas pedagógicas e soluções para questões políticas (Schmenk; Breidbach; Küster, 2019).

De fato, nos últimos anos, vimos observando tendências que indiciam a *sloganização* do conceito de translinguagem em algumas publicações científicas, bancas de trabalho de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação, apresentações em eventos científicos e em outras atividades acadêmico-profissionais de que temos participado. A nosso ver, essas tendências resultam na diminuição da força heurística do conceito, o qual, em conjunto com outros conceitos, vem contribuindo para a ruptura com uma orientação monolíngue, que não cessa de produzir sentidos nas formas de organização social e na construção dos saberes metalinguísticos. Ao mesmo tempo, tais tendências parecem limitar as possibilidades da operacionalização efetiva do conceito de translinguagem em práticas pedagógicas, por exemplo, no ensino de línguas adicionais, bem como na estruturação de políticas linguísticas.

O objetivo do presente artigo é, então, alertar para a *sloganização* do conceito de translinguagem em alguns trabalhos acadêmicos no campo dos estudos da linguagem, trazendo propostas que podem contribuir para evitá-la. Esclarecemos, desde já, que não focalizaremos casos particulares que sinalizam movimentos de *sloganização*, ainda que a citação de trabalhos específicos pudesse tornar nossa argumentação mais clara e didática. Fizemos essa opção não só porque consideramos que este artigo poderia prescindir da referência específica de trabalhos específicos – evitando, assim, a

¹ Buscas realizadas em 18 jul. 2024.

² No original: “any technical term that gains currency as a buzzword is in danger of losing its original, perhaps rather precisely grounded, meaning and becoming an empty slogan”.

exposição desnecessária de dados autores e seus trabalhos, quando estamos tratando de regularidades –, mas também porque nos interessa sublinhar o caráter propositivo deste texto. Organizamos o presente artigo em quatro seções, além desta introdução. Na seção 2, discutimos a relação entre capitalismo acadêmico e sloganização, definindo esse último conceito com base em Schmenk, Breidbach e Küster (2019) e Pavlenko (2019). Na seção 3, retomamos alguns conceitos que têm sido submetidos a processos de sloganização na produção acadêmica brasileira e portuguesa no campo dos estudos da linguagem, conforme discutido por diferentes autores. As subseções que compõem a seção 4 objetivam apresentar quatro propostas para a não sloganização do conceito de translinguagem, quais sejam: (i) reconhecer que o conceito de translinguagem não representa uma mudança de paradigma ou uma virada epistemológica; (ii) não isolar as marcas de translinguagem, sob pena de apagar as práticas sócio-histórico-ideológicas das quais emergem; (iii) observar o funcionamento da translinguagem para além dos elementos fonético-fonológicos e lexicogramaticais mais evidentes; (iv) promover a metarreflexão sobre manifestações translíngues. Concluimos nosso artigo destacando que a primeira proposta advém da percepção de traços de sloganização em algumas formas de apresentação do conceito e, principalmente, em sua circulação. As demais propostas evidenciam nossa preocupação com leituras superficializadas do conceito, num processo de *branding* acadêmico, e que revelam, inclusive, marcas do multiculturalismo liberal, criticado por Maher (2007).

2. Capitalismo acadêmico e sloganização

Conforme argumentam Lewkowicz, Cantarelli e Grupo Doce (2003), a contemporaneidade é marcada pelo esgotamento do Estado Nacional – reduzido a um Estado técnico-administrativo – e pela instauração do Mercado como prática dominante. Tal passagem – em que este não substitui aquele como “meta-instituição produtora de sentido, para todas e cada uma das situações”³ (Lewkowicz; Cantarelli; Grupo Doce, 2003, p. 31) – resulta em modificações radicais nos modos de subjetivação hegemônicos, que deixam de ser institucionais e passam a ser “massmediáticos”: “não se trata de normativa e saber, mas de imagem e opinião pessoal”⁴ (Lewkowicz; Cantarelli; Grupo Doce, 2003, p. 53). Nessa ordem, “o enunciado todo-poderoso do Mercado, que funciona como lugar máximo de interpelação, pode ser resumido em uma palavra: ‘sucesso’”, conforme argumenta Payer (2005, p. 18). Por outro lado, ainda conforme Payer, a pena para aqueles que não se submetem às leis do Mercado é o “anonimato”.

As universidades e demais instituições de pesquisa também se veem fortemente afetadas por essa passagem do Estado Nacional ao Mercado. De fato, suas políticas de produção do conhecimento estão, cada vez mais, submetidas a interesses neoliberais, num processo definido por Slaughter e Leslie (1997, 2001) como *capitalismo acadêmico*. Nesse processo, que subordina a ciência à economia, as universidades passam a funcionar, em grande medida, como corporações em busca de recursos públicos e privados. O capitalismo acadêmico implica, assim, a transferência de estratégias típicas do mercado capitalista para a ciência (Slaughter; Taylor, 2016). Uma prática que vem se naturalizando na universidade é a do *branding* (Schmenk, Breidbach e Küster (2019), que, no campo do marketing, diz respeito ao processo para destacar um produto e posicioná-lo no mercado frente a outros, e, além disso, dotá-lo de um forte

³ No original: “meta-institución productora de sentido, para todas y cada una de las situaciones”.

⁴ No original: “no se trata de normativa y saber, sino de imagen y opinión personal”.

conteúdo emocional, de forma a consolidar uma imagem única na mente dos consumidores (Usmanova; Azamatov, 2023).

Semelhantemente a “empreendedores”, docentes se lançam no *branding* para se posicionarem melhor frente a seus pares. É preciso publicar mais, em veículos de prestígio, e conseguir mais citações. É preciso formar pesquisadores de graduação e pós-graduação dentro dos prazos. É preciso atrair discentes e orientandos e ser bem avaliado por eles. É preciso participar de comissões, comitês, associações científicas e ocupar cargos administrativos. É preciso ampliar seu *networking*. É preciso melhorar o currículo. É preciso registrar o que se faz: não só no Currículo Lattes, mas também na Plataforma Sucupira, nos sistemas da própria instituição de trabalho, nos sites institucionais. É preciso divulgar o seu trabalho em plataformas como Academia e Research Gate, no WhatsApp, no Instagram. A recompensa prometida para essa “dedicação” será o “sucesso” de que fala Payer (2005) – nesse caso, por meio da captação de recursos financeiros, bolsas, consultorias, financiamentos, conquista de posições profissionais disputadas, prestígio nacional e internacional. Das consequências do ritmo frequentemente vertiginoso de semelhante empreitada, guiada pelas metas de “eficiência”, “produtividade” e “visibilidade”, ainda pouco se fala.

Uma estratégia particularmente eficaz no *branding* em que se engajam docentes-pesquisadores, empregada deliberadamente ou não, consiste na *sloganização* – termo que “expressa o processo tanto de criação quanto de uso de slogans”⁵ (Schmenk; Breidbach; Küster, 2019, p. 169). Conforme elucidam os autores,

Sloganização pretende denotar uma tendência de usar uma variedade de termos populares em estudos acadêmicos, documentos de políticas, aplicações práticas e desenvolvimento curricular *como se* seu significado fosse óbvio e compartilhado globalmente. Assumir que o significado de um termo popular é óbvio e globalmente compartilhado leva a dispensar definições precisas, ignorar onde se situam os conceitos, negligenciar a variedade e as inconsistências dos diferentes significados vinculados a eles, e perpetuar termos aparentemente simples e não problemáticos que, por vezes, seriam mais apropriadamente considerados *slogans*⁶ (Schmenk; Breidbach; Küster, 2019, p. 4, ênfase dos autores).

O campo específico da educação linguística, como observam Schmenk, Breidbach e Küster (2019), tem assistido a uma série de tendências e modas nas últimas décadas. Como observam os autores, em um nível macro, distintas propostas para o ensino de línguas emergem ou se enfraquecem, a exemplo do audiolinguismo, do ensino comunicativo, do ensino baseado em tarefas, do ensino intercultural – ou, no caso focalizado neste artigo, da educação translíngua. Em um nível micro, princípios, conceitos e *leitmotifs* adentram o campo da educação linguística, frequentemente rompendo fronteiras linguísticas e culturais, e passam a funcionar como slogans. Esse é o caso, conforme discutido na obra organizada por Schmenk, Breidbach e Küster (2019), dos termos *autonomia do aprendiz*, *ensino comunicativo*, *inovação*, *viradas /*

⁵ No original: “expresses a process of both slogan making and slogan using”.

⁶ No original: “Sloganization is meant to denote a tendency to use a range of popular terms in scholarship, policy papers, practical applications and curriculum development *as if* their meaning were obvious and shared across the globe. Assuming that the meaning of a popular term is obvious and globally shared leads to foregoing precise definitions, ignoring the whereabouts of concepts, overlooking the variety and inconsistencies of different meanings attached to them, and perpetuating seemingly straightforward and unproblematic terms that would sometimes more appropriately be considered *slogans*”.

*mudanças de paradigma, inteligências múltiplas, aprendizagem intercultural e transcultural, input, comodificação linguística e superdiversidade*⁷.

Assim, por *sloganização*, entendemos um processo mercantil que reduz teorias e conceitos complexos a discursos de efeito, com o principal objetivo de promover a identificação, a sedução e o engajamento, ainda que às custas da banalização e superficialização da própria epistemologia em que supostamente se está inscrito. Pavlenko (2019, p. 142) explica que o processo de sloganização observado no contexto acadêmico se ampara nas mesmas estratégias utilizadas pela área de marketing, em que palavras ou frases são criadas para distinguir uma marca, um produto, uma causa ou um indivíduo e criar demanda pelas coisas a que se referem. Essa criação, que objetiva chamar a atenção de interlocutores-consumidores, atraindo-os, deve ter como características principais a simplicidade, memorabilidade e emotividade.

Na próxima seção, dedicamo-nos a discutir algumas sloganizações em trabalhos acadêmicos no campo dos estudos da linguagem.

3. Alguns processos de sloganização na produção acadêmica brasileira e portuguesa no campo dos estudos da linguagem

Processos de sloganização, em que certos conceitos viram “buzzwords”, podem ser observados na história recente da produção acadêmica brasileira – e também portuguesa – no campo dos estudos da linguagem. Nesta seção, a partir de diferentes autores, discutiremos brevemente a sloganização de uma série de conceitos, a saber: *empoderamento* (Maher, 2007), *gêneros discursivos/textuais* (Fanjul, 2012), *língua de acolhimento* (Anunciação, 2017), *interculturalidade* (Bizon; Diniz, 2019), *pluricentrismo* (Garcez, 2021; Keating, 2022; Feytor Pinto, 2022; Albuquerque; Mulinacci, 2024) e *letramento* (Kleiman *et al.*, 2024).

Em um texto de 2007, Maher relata experimentar certo desconforto em relação ao modo como um termo caro à Linguística Aplicada – *empoderamento* – é, frequentemente, utilizado. Para a autora, os termos *politização* ou *fortalecimento político* de grupos minoritarizados seriam mais adequados para traduzir o que certas pesquisas e ações educativas almejam atingir. Na sua perspectiva, o empoderamento desses grupos decorre de “três cursos de ação: (1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença” (Maher, 2007, p. 257), sendo a politização um alicerce necessário, mas não suficiente, para projetos emancipatórios. Nesse mesmo texto, Maher argumenta em favor do termo *interculturalidade*, no lugar de *multiculturalismo*, por considerar o primeiro menos “polissêmico”, “saturado” e “banalizado” (2007, p. 265).

Fanjul (2012, p. 50), por sua vez, chama a atenção para “abordagens teórico-práticas do que se denomina ‘gêneros discursivos’ e/ou ‘gêneros textuais’ que negligenciam as dimensões textual e discursiva”. Para suas análises, o autor baseia-se em um *corpus* constituído por textos referentes a pesquisas sobre a língua espanhola no Brasil que tratam da problemática dos gêneros, publicados nos anais de dois congressos realizados no país em 2010. Observando não uma perspectiva transdisciplinar, mas um certo “aplainado disciplinar” (Fanjul, 2012, p. 50), o pesquisador critica o emprego de conceitos teóricos como se fossem termos do senso comum. Contrariamente à

⁷ Em inglês: *learner autonomy, communicative teaching, innovation, turns / paradigm shifts, multiple intelligences, intercultural and transcultural learning, input, language commodification e superdiversity.*

perspectiva bakhtiniana, grande parte dos trabalhos integrantes do *corpus* em questão faz uma passagem direta do enunciado – muitas vezes tomado, equivocadamente, como sinônimo de *gênero* – ao exterior, obliterando o seu funcionamento dialógico, ainda que *dialogismo* seja um termo recorrente nos trabalhos em tela. Ademais, frequentemente, enfatiza-se “a necessidade de atender à ‘pluralidade / multiplicidade de vozes, à ‘polifonia’ e aos discursos ‘outros’” (2012, p. 57), como se essas fossem possíveis qualidades de práticas pedagógicas “críticas”, voltadas para a “formação cidadã”, quando, para Bakhtin, a heterogeneidade discursiva é constitutiva de todo e qualquer enunciado. Essa repetição sinaliza “uma certa automatização” de concepções teóricas, que “começam a transformar-se em meras fórmulas de inscrição em uma discursividade, com escassa relação com as práticas efetivas que acompanham” (2012, p. 57). Fanjul problematiza ainda o baixo investimento nas alteridades linguístico-culturais quando se trabalha com um dado gênero no ensino de línguas adicionais. O pesquisador também critica o fato de que muitos trabalhos, sob o argumento de não tratarem apenas de gramática, se distanciam, crescentemente, “da materialidade linguística e das regularidades em todos os planos do seu funcionamento, tanto a sintaxe quanto a produção de referência, bem como a trama textual, a configuração enunciativa e o dialogismo” (2012, p. 61). Nesse processo de apagamento das relações interdiscursivas, abandona-se muito rapidamente o funcionamento linguístico-discursivo, para se passar à mera discussão, em uma atitude marcadamente não bakhtiniana, na medida em que se focaliza unicamente o tema, em detrimento da forma composicional e do estilo.

Já Anuniação (2017), retomando Viebrock (2014), critica a sloganização do termo *língua de acolhimento*, argumentando que o acolhimento de migrantes de crise também pode – e deve – ocorrer em outras línguas além da oficial, em particular, nas línguas maternas dos migrantes. Nesse sentido, defende a necessidade de se repensar um conceito de língua de acolhimento “a partir de uma perspectiva transcultural (César; Cavalcanti, 2007) e translíngua (Canagarajah, 2013a), que contemple o uso das diferentes língua(gen)s nos diferentes espaços de enunciação que constituem esse contexto” (Anuniação, 2017, p. 96). A autora advoga igualmente a implementação de políticas linguísticas para migração e refúgio que façam frente a processos de despossessão deflagrados por ações de “acolhimento” pautadas em ideologias homogeneizantes. Conforme destaca, tais ações, embora se apresentem a partir de pressupostos liberais de inclusão e de igualdade, nada mais fazem do que contribuir para um processo de assimilacionismo e silenciamento de agências.

Bizon e Diniz (2019) criticam o desgaste do termo *interculturalidade*, comparando-o ao processo observado com o rótulo *abordagem comunicativa*. Conforme os autores, muitas práticas são qualificadas como *comunicativas, interculturais* – ou *decoloniais*, para retomar o conceito possivelmente mais sloganizado no campo dos estudos da linguagem brasileiro atualmente – mesmo que estejam longe de sê-las. Assim, não é incomum encontrar materiais didáticos que se intitulam *interculturais*, mas que, na verdade, se apoiam em uma versão liberal do multiculturalismo, trazendo atividades que fetichizam as diferenças e celebram elementos da superfície das culturas, dissociando-os das práticas sociais em que se inscrevem (Maher, 2007). Esse processo se deu, similarmente, com o rótulo *comunicativo*, amplamente adotado como “selo de qualidade”, ainda quando se trata de materiais didáticos ou práticas pedagógicas filiados a uma abordagem gramatical. Conforme indicam Bizon e Diniz (2019), a teorização nem sempre é operacionalizada coerentemente no processo de ensino-aprendizagem, sendo a aproximação entre teoria e prática um desafio que demanda grande investimento de pesquisadores, professores e demais agentes de políticas linguísticas.

Já Garcez (2021) e Keating (2022) discutem a mobilização do conceito de pluricentrismo, que, nos últimos anos, vem sendo observada em trabalhos sobre políticas linguísticas para a expansão do português como língua internacional. Garcez (2021) expressa sua preocupação quanto a narrativas em torno de um pretensão gerenciamento pluricêntrico da língua portuguesa, o qual pode reforçar desigualdades se não houver ações efetivas que tragam para o centro desse gerenciamento outros países de língua portuguesa para além de Portugal e do Brasil. Keating (2022) traz à luz ontologias distintas que subjazem a dois termos muito presentes no espaço acadêmico português: *pluricêntrico* e *policêntrico*. O primeiro diz respeito a uma nomeação política dada à língua portuguesa; o segundo, a uma condição da língua portuguesa em contextos de natureza multilíngue. Sua discussão mostra como os termos, ao serem mobilizados em certas atividades, podem sofrer restrições locais e serem “estrategicamente (e pragmaticamente) apropriados de acordo com interesses situados nas economias políticas de diferentes contextos acadêmicos e de políticas públicas” (Keating, 2022, p. 43). Conforme adverte a autora, “ambos os termos correm o risco de serem domesticados no processo e de reproduzirem formas de fazer e saber já estabelecidas, com impacto limitado na criação de espaços de voz e cidadania para os oradores envolvidos” (Keating, 2022, p. 43).

Debruçando-se sobre essa mesma temática e partindo das discussões sobre pluricentrismo realizadas nas obras organizadas por Clyne (1992a) e Muhr (2012), Feytor Pinto (2022) discute em que medida o português pode ser considerado uma língua pluricêntrica, com base na aplicação de doze critérios à realidade sociolinguística dos nove países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e de Macau. Feytor Pinto (2022) conclui ser possível separar o grau de afirmação de uma norma nacional do português em cinco categorias: (i) espaços cujas “normas nacionais, faladas pela quase totalidade das respectivas populações, são as únicas que estão plenamente codificadas e que influenciam outras normas da língua” (Feytor Pinto, 2022, p. 34), a saber, Portugal e Brasil; (ii) espaços com potencial expressivo de legitimação de uma norma nacional, ainda que o português europeu seja a norma de referência (Angola e Moçambique); (iii) espaço onde está em desenvolvimento a codificação do português (São Tomé e Príncipe); (iv) espaços onde parece improvável, ou mesmo impossível, a afirmação de uma norma nacional do português (Cabo Verde, Guiné-Bissau, Timor-Leste e Macau); (v) espaço onde essa afirmação é impossível, dada a inexistência de uma comunidade autóctone de falantes de português (Guiné Equatorial). Nesse sentido, afirma o autor, fica “evidente que o pluricentrismo da língua é, para já, um bicentrismo luso-brasileiro, mas um bicentrismo desigual” (2022, p. 34), considerando o grande peso demográfico dos falantes da norma brasileira e o fato de que a norma portuguesa é a única não estigmatizada.

Para Albuquerque e Mulinacci (2024), o discurso de que o português seja uma língua pluricêntrica é um “modismo acadêmico”, (p. 19), um “surrado chavão” (p. 8), que vem se transformando em “truísmo” (p. 3), evidenciando perspectivas superficiais e reducionistas que desconsideram a complexidade do conceito de pluricentrismo. Se a definição de *língua pluricêntrica* proposta por Clyne (1992b, p. 1) faz referência a “vários centros em interação, cada um apresentando sua variedade nacional com, ao menos, algumas normas próprias (codificadas)”, sua leitura sloganizada reduz o conceito à mera presença geográfica do português em diferentes continentes, desconsiderando-se a existência, ou não, de uma força padronizadora nacional. Assim como Feytor Pinto (2022), Albuquerque e Mulinacci (2024) argumentam que, longe de pluricêntrica, a realidade normativa da língua portuguesa se organiza a partir de um bicentrismo luso-brasileiro. A partir dos critérios propostos por Ammon (1989) para

analisar o tipo e grau de estandardização de uma língua, os autores caracterizam Portugal como um “centro pleno”, o Brasil como um “centro quase pleno”, Moçambique como um “semi-centro” e Angola como um “centro rudimentar”. Na perspectiva de Albuquerque e Mulinacci (2024), em que pesem os diferentes graus de exonormatividade, não só inexitem normas nacionais nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e no Timor Leste, como essas normas podem não se concretizar nunca. O suposto pluricentrismo do português seria, assim, uma espécie de “*wishful thinking*” (p. 20), que, paradoxalmente, pode atuar na contramão de projetos de internacionalização do português, dado que “o status de internacionalidade de um idioma passa também pela subtração, e não pela adição, dos seus padrões normativos” (p. 20).

Por fim, retomamos Kleiman *et al.* (2024, p. 251), que alertam para a “distorção” e o “esvaziamento semântico” do conceito de letramento, emergente na produção acadêmica brasileira nos anos 1980. Por um lado, as autoras argumentam que, em binômios como *letramento escolar*, *letramento acadêmico* e *letramento do professor / profissional*, a adjetivação do termo *letramento* possibilita delimitar a esfera ideológica em que ocorrem as práticas sociais de uso da escrita focalizadas em uma dada pesquisa. Trata-se, assim, de usos que retomam uma premissa teórica básica: a de que um evento de letramento é sempre situado. Por outro lado, as pesquisadoras criticam binômios como *letramento político*, *letramento racial* e *letramento em direitos humanos*, cujos sentidos estão em dissonância com a perspectiva dos Estudos do Letramento, por focalizarem “aspectos subjetivos, individuais, e a-históricos”, ou por sublinharem “o desenvolvimento de habilidades individuais, conhecimentos, uma aprendizagem crítica de determinado tópico ou assunto e competências específicas de um determinado tema ou campo de ação” (p. 250-251).

Assim como os autores citados ao longo desta seção – que alertam para a saturação, a banalização, a superficialização e o esvaziamento de diferentes conceitos nos últimos anos no campo dos estudos da linguagem –, chamamos a atenção, no presente artigo, para o processo de sloganização do conceito de translinguagem em alguns trabalhos acadêmicos. A seguir, não só discutiremos marcas desse processo, mas, principalmente, apresentaremos propostas que podem contribuir para evitá-lo.

4. Propostas para a não sloganização do conceito de translinguagem

O conceito de translinguagem parece vir sendo submetido a um crescente processo de sloganização, favorecido por alguns modos por meio dos quais o termo é apresentado e, principalmente, por sua crescente circulação na produção acadêmica nos últimos anos, potencialmente indicadora de um processo de *branding*. Esse *branding* tende a ser ainda mais forte se considerarmos que o conceito parece suscetível de ser lido por lentes liberais, a exemplo do que acontece com o conceito de multiculturalismo, conforme crítica feita por Maher (2007). De fato, como alerta Jaspers (2018, p. 8), a translinguagem vem sendo progressivamente associada

à busca de valores ‘pós-modernos’ amplamente sancionados, como ser disruptivo, crítico, criativo, agente e sintonizado com um mundo globalizado (cf. García; Wei, 2014, p. 9) – agora em detrimento de práticas linguísticas

não híbridas que, em contraste, oferecem um bilhete de primeira classe para uma identidade rígida, estática e irremediavelmente ultrapassada.⁸

Na sequência, apresentamos algumas propostas que podem contribuir para evitar essa sloganização.

4.1 Reconhecer que o conceito de translinguagem não representa uma mudança de paradigma ou uma virada epistemológica

Um primeiro traço de sloganização do conceito de translinguagem reside na interpretação de que ele representaria uma revolução científica, no sentido de Kuhn (2011). Como observa Rösler (2019), os termos “paradigma” e “virada” indiciam, frequentemente, processos de sloganização, obliterando-se, assim, o fato de que, frequentemente, o que é representado como um novo paradigma é, na verdade, a ampliação de conhecimentos já existentes, e não uma revolução.

Podemos observar indícios de um movimento dessa natureza em alguns trechos da própria apresentação do conceito de translinguagem, a exemplo dos seguintes: (i) “Quando alguém *desenvolve um novo paradigma*, surgem desafios para a linguagem usada para discuti-lo”⁹ (Canagarajah, 2013a, p. 15, ênfase nossa); (ii) “a conexão entre o estruturalismo e o translingualismo precisa ser explorada mais a fundo para teorizar os benefícios analíticos do *novo paradigma*”¹⁰ (Canagarajah, 2017, p. 32, ênfase nossa); (iii) “há mais na *mudança de paradigma* do translingualismo do que acomodar recursos verbais mais diversos na prática comunicativa ou na proficiência de alguém”¹¹ (Canagarajah, 2017, p. 51-52, ênfase nossa). Nos movimentos de apropriação e circulação do conceito na produção acadêmica, a imagem de “revolução” é construída de modo ainda mais forte. A esse respeito, em que pese o fato de que, como mencionado anteriormente, buscadores não sejam ferramentas neutras, é significativo que a busca pelo termo “translingual *turn*” retorne 2.440 resultados no Google¹². Tendo isso em vista, discutiremos, a seguir, alguns conceitos afins ao de translinguagem, que evidenciam a filiação desse último ao paradigma pós-estruturalista – e não a fundação de um novo paradigma.

Desde que o termo *translinguagem* (*translanguaging*) foi cunhado por Cen Williams, a partir da palavra galesa *trawsieithu*, para se referir a um contexto pedagógico no qual os alunos eram instruídos a alternar línguas de acordo com os propósitos de uso, muitos estudiosos vêm empregando esse conceito para descrever tanto as práticas linguísticas complexas de falantes e comunidades plurilíngues quanto abordagens pedagógicas que utilizam essas práticas (García; Wei, 2014, p. 20). Canagarajah (2013a, p. 9) considera que *prática translíngue* é um hiperônimo que

⁸ No original: “with the pursuit of now widely sanctioned ‘postmodern’ values like being disruptive, critical, creative, agentive, and in tune with a globalized world (cf. García and Wei, 2014, p. 9) – now to the detriment of non-hybrid linguistic practices that, in contrast, offer a first-class ticket to a rigid, static, hopelessly outdated identity”.

⁹ No original: “When one *develops a new paradigm*, there are challenges created for the language used to discuss it”.

¹⁰ No original: “the connection between structuralism and translingualism needs to be explored further to theorize the analytical benefits of the *new paradigm*”.

¹¹ No original: “there is more to the *paradigm shift* of translingualism than accommodating more diverse verbal resources in communicative practice or in one’s proficiency”.

¹² Busca realizada em 17 jun. 2024.

abrange uma série de termos empregados por pesquisadores, a exemplo dos seguintes: *codemeshing* (Young, 2004; Canagarajah, 2006); *multiletramentos* (Cope; Kalantzis, 2000); *continua de bilinguagem* (Hornberger, 2003); *translinguagem* (Creese; Blackledge, 2010); *bilinguismo dinâmico e pluriletramento* (García, 2009); *plurilinguismo* (Conselho da Europa, 2001)¹³.

Destacamos, em particular, uma grande contribuição para a perspectiva pós-estruturalista de língua(gem) e de grande valia para as discussões atuais sobre translinguagem: o conceito de repertório linguístico, de John Gumperz (1960), introduzido na década de 1960, como lembra Busch (2012). A partir de suas observações das interações sociais em duas comunidades rurais, uma na Índia e outra na Noruega, Gumperz define *comunidade de fala* como um agregado humano que interage regular e frequentemente ao longo de um período de tempo e que se distingue de outros agregados pelas diferenças na frequência da interação (Gumperz, 1964, p. 137 *apud* Busch, 2012, p. 2). Inicialmente chamado de *repertório verbal*, o repertório linguístico está atrelado a uma comunidade de fala e é composto por todas as formas consideradas aceitáveis de formular mensagens que os falantes mobilizam de acordo com os sentidos que desejam passar. Integram esse repertório “as línguas e os dialetos”, que formam um “todo comportamental”, independentemente das especificidades gramaticais, e são considerados “variedades constituintes” do mesmo repertório (Gumperz, 1964, p. 140, *apud* Busch, 2012, p. 2).

A ideia de repertório linguístico, portanto, coloca o entendimento de línguas sob a ótica do falante, distanciando-as da visão que as define como entidades delimitadas e alterando a compreensão de *codeswitching* (alternância de códigos). Antes criticado como um desvio, uma anomalia do discurso bi(multi)línque, ou um fenômeno transitório do aprendizado de uma língua adicional que termina quando o falante finalmente aprende o sistema e a estruturação da nova língua (conhecido como *interlíngua* [Selinker, 1972])¹⁴, o *codeswitching* passa a ser reconhecido como uma característica do comportamento linguístico de falantes bi(multi)línques, que produz sentidos e traz à tona aspectos sócio-pragmáticos e identitários.

Direcionando seu olhar para a América Latina, Mignolo (2003) analisa como séculos de expansão ocidental resultaram em uma dominação religiosa, econômica e epistêmica, naturalizando a subalternização dos saberes e das línguas locais até mesmo entre líderes dessas populações. Durante esse processo, a *mundialización* (termo propositalmente mantido em espanhol pelo autor mesmo em publicações redigidas em outras línguas) emerge como “o outro lado da globalização, paralela aos dois lados da modernidade/colonialidade” (Mignolo, 2003, p. 341). O autor explica que as barras entre *mundialización/globalização* e *modernidade/colonialidade* representam o que ele chama de *espacios liminares*: fronteiras localizadas nos limites de cada ponta que são habitadas pela diferença colonial. São espaços conflituosos e de tensões extenuantes, mas também de resistência e transformação possibilitadas pelo “pensamento liminar”, o qual “exige, além de planejamento econômico e organização social, uma epistemologia de *bilinguajamento* e não de território” (Mignolo, 2003, p. 342, ênfase nossa). Mais do que tratar do conhecimento e uso de duas ou mais línguas, *bilinguajamento* se refere a um pensamento e um estilo de vida entre línguas, “possível nas fraturas de uma língua hegemônica (nacional ou imperial)”, que “supera o medo e a vergonha daqueles que não dominam a língua principal” (Mignolo, 2003, p. 359). É sob a ótica do *bilinguajamento*

¹³ Em inglês: *codemeshing*; *multiliteracies*; *continua of biliteracy*; *translanguaging*; *dynamic bilingualism and pluriliteracy*; *purilingualism*.

¹⁴ Retomaremos esse conceito na seção 4.2.

que podemos entender quando a escritora, professora e ativista chicana Anzaldúa (1999, p. 216) descreve, em espanhol chicano¹⁵, como é viver nas fronteiras e ser uma *mestiza*. A autora alude à metáfora de si mesma como um campo de batalha onde os inimigos se simpatizam uns com os outros e expressa o sentimento de ser uma estranha em sua própria casa.

Todos esses termos – *codemeshing*, *multiletramentos*, *continua de biletamento*, *bilinguismo dinâmico e pluriletramento*, *plurilinguismo*, *repertório linguístico*, *bilinguajamento*, entre outros –, ainda que não plenamente compatíveis com o conceito de translanguagem, têm em comum com esse último uma perspectiva pós-estruturalista, de acordo com a qual uma língua não é um sistema abstrato de estruturas, nem unicamente uma obra da cognição humana, mas está intrinsecamente ligada a práticas sociais. Em uma perspectiva bakhtiniana, os sentidos de um enunciado não são criações originais de um falante, mas construções dialógicas que emergem em resposta a enunciados prévios e que suscitam respostas de enunciados futuros (Sipriano; Gonçalves, 2017). Língua(gem) é uma atividade social, dialógica, heterogênea e construída na interação com o outro.

Mais contemporaneamente, Canagarajah (2013a) argumenta que o conceito de práticas translíngues implica o abandono de concepções estruturalistas de língua para considerar que a comunicação: (i) “transcende línguas individuais”¹⁶, reforçando que as “misturas” de língua(gen)s não são versões impuras e desviantes das línguas nomeadas (ex: guarani, francês, Libras, português); (ii) “transcende palavras e envolve diversos recursos semióticos e *affordances* ecológicas”¹⁷ (Canagarajah, 2013a, p. 6). O autor amplia, assim, a noção de repertório para além dos recursos verbais, a partir do diálogo com pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, entre outros. O termo *translanguagem* sublinha, então, a mobilidade, fluidez e hibridez das práticas de comunicação e letramento, que não se limitam a estruturas fechadas e limitadas a nomes como *crioulo haitiano*, *inglês* e *suaíli*. Daí a crítica de Canagarajah (2013b) a termos como *multilíngue* e *plurilíngue*, que, em sua perspectiva, produzem uma certa separação das línguas ao abordarem sua coexistência. Além disso, fazendo coro a uma série de autores que problematizam a tríade herderiana (equivalência entre língua, comunidade e território) e a figura do falante nativo, o autor argumenta que “aqueles que são considerados monolíngues geralmente são proficientes em múltiplos registros, dialetos e discursos de uma determinada língua”¹⁸ (Canagarajah, 2013a, p. 8), a qual sempre é constituída por recursos oriundos de distintos espaços, configurando-se como heteroglóssica em termos bakhtinianos, como discutiremos na seção 4.4.

Em resumo, conforme pontua Canagarajah (2013a), as práticas que se constroem nas/pelas misturas de línguas nomeadas e recursos semióticos diversos não são novidade. De nossa parte, sublinhamos que tampouco a discussão teórica dessas práticas o é, a despeito de alguns movimentos de sloganização nessa direção. As práticas translíngues – que têm se tornado mais visíveis por conta das formas recentes de

¹⁵ Conforme Alzaldúa (1999), o espanhol chicano é uma língua composta por elementos linguísticos e discursivos de variedades do espanhol mexicano e do inglês, que surgiu da necessidade do povo chicano (descendentes de migrantes mexicanos nascidos e criados nos Estados Unidos) de se identificar como um grupo distinto, configurando-se como “uma língua que corresponde a um modo de viver” (Anzaldúa, 1999, p. 77). A autora ressalta que, assim como o povo chicano, o espanhol chicano é uma língua heterogênea e complexa, não havendo, assim, um espanhol chicano unificado.

¹⁶ No original: “transcends individual languages”.

¹⁷ No original: “transcends words and involves diverse semiotic resources and ecological affordances”.

¹⁸ No original: “those who are considered monolingual are typically proficient in multiple registers, dialects, and discourses of a given language”.

globalização na forma de contatos transnacionais, migrações e avanços tecnológicos (Canagarajah, 2013a) – não inauguram um novo paradigma, nem emergem dele. Tampouco, destacamos, elas ganham um entendimento radicalmente novo a partir do conceito de translinguagem em si.

Não estamos negando as contribuições desse conceito, mas enfatizando que ele *se soma* a outros conceitos de um paradigma pós-estruturalista, com os quais estabelece relações de aliança e oposição. Como reconhece o próprio Canagarajah (2017, p. 31), o paradigma pós-estruturalista pode contribuir para “teorizar e praticar o translingualismo de acordo com uma orientação espacial que integra a comunicação no espaço e no tempo, considerando todos os recursos como trabalhando juntos como um conjunto na construção do significado”¹⁹.

4.2 Não isolar as marcas de translinguagem, sob pena de apagar as práticas sócio-histórico-ideológicas das quais emergem

Embora a perspectiva da translinguagem se proponha a romper com a reificação de um conjunto de elementos linguísticos (que caracterizariam uma certa língua de um ponto de vista sistêmico), temos observado a tendência de algumas pesquisas de se limitarem a isolar marcas de translinguagem em uma dada produção (por exemplo, de um estudante de língua adicional) a partir de um olhar que é, justamente, o das normas de certas línguas concebidas como sistemas.

Paradoxalmente, trata-se de um procedimento semelhante ao de estudos guiados pelo conceito de interlíngua, que, conforme Selinker (2014, p. 223), diz respeito “àquele espaço cognitivo/linguístico existente entre a língua nativa e a língua que a pessoa aprende”²⁰, constituindo-se um fenômeno dinâmico em direção à língua-alvo marcado pela mistura entre as línguas. Para o autor (2014, p. 223), “interlínguas são línguas não nativas, que são criadas e faladas sempre que houver contato linguístico”²¹, configurando-se como sistemas com regras próprias, não passíveis de serem analisados a partir de parâmetros nem da língua materna, nem da língua adicional. Essa perspectiva é criticada por Maher (1996) a partir de dois argumentos centrais: (i) toma-se “língua” e “falante nativo” como entidades homogêneas, apagando-se, em geral, variedades não prestigiadas e seus falantes – um apagamento marcado por fortes tintas ideológicas; (ii) idealiza-se o comportamento do aprendiz de uma língua adicional, como se esse avançasse linear e continuamente em direção ao comportamento do “falante nativo” dessa língua, quando “há recuos constantes no comportamento comunicativo do sujeito bilíngüe em direção à língua materna, recuos estes que são, em muito, provocados por questões de identidade e resistência cultural” (Maher, 1996, p. 205). A crítica de Maher ao conceito de interlíngua parte de bases epistemológicas comuns à perspectiva da translinguagem, que “nos leva além da consideração de línguas individuais ou monolíticas para a vida entre e através das línguas”²² (Canagarajah, 2013a, p. 1). Por

¹⁹ No original: “theorize and practice translingualism according to a spatial orientation that embeds communication in space and time, considering all resources as working together as an assemblage in shaping meaning”.

²⁰ No original: “that linguistic/cognitive space that exists between the native language and the language that one is learning”.

²¹ No original: “Interlanguages are non-native languages which are created and spoken whenever there is language contact”.

²² No original: “moves us beyond a consideration of individual or monolithic languages to life between and across languages”.

que, então, a perspectiva da interlíngua pode ir ao encontro de uma visão sloganizada de translinguagem, em que pesem as epistemologias radicalmente distintas dos dois conceitos?

Ora, quando um professor ou pesquisador *isola* itens linguísticos em uma dada produção textual e os toma de modo autônomo – seja a partir das lentes da interlíngua, seja a partir das lentes da translinguagem –, um mesmo efeito nocivo tende a se produzir: a desconsideração da situação de interlocução, num sentido estrito e num sentido amplo, e, conseqüentemente, o apagamento da sua espessura sócio-histórico-ideológica. A diferença é que, a partir das primeiras lentes, o isolamento dos chamados “erros de interlíngua” funciona como estratégia pedagógica para que os aprendizes possam superá-los, visto que a interlíngua, como o próprio nome diz, não seria a “verdadeira língua”, e, nesse sentido, ainda que faça parte do processo de aprendizagem de uma língua adicional, é entendida como um fenômeno a ser extirpado. Já a partir das últimas lentes, o isolamento do que é categorizado como marcas da translinguagem é realizado para enaltecer a criatividade e riqueza de um dado repertório linguístico.

Para Selinker (1972), quando ocorrem interrupções no processo de evolução em direção à língua adicional que está sendo aprendida, ocorre a chamada *fossilização*. Segundo o autor (1972, p. 215), fenômenos linguísticos passíveis de fossilização são “itens linguísticos, regras e subsistemas que falantes de uma determinada língua nativa tenderão a manter em sua interlíngua relacionada a uma língua-alvo em particular, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de instrução que ele recebe na língua-alvo”²³. A preocupação com os “erros de interlíngua”, portanto, leva o docente de língua adicional à *ação*, para evitar a “fossilização” – que, se observada em muitos itens, evidenciaria, no limite, o “fracasso” na aprendizagem. Por outro lado, em uma perspectiva da translinguagem que se limite a isolar itens linguísticos, corre-se o risco de uma certa *inação*, marcada tão somente pela celebração da diferença construída a partir de um olhar para aquilo que “desvia” segundo padrões de uma certa norma. Como discutiremos na seção 4.4, sob o argumento de valorizar o repertório do estudante, no lugar de estigmatizá-lo, podem-se limitar sobremaneira as oportunidades de metarreflexão que potencializem usos mais estratégicos de diferentes recursos linguísticos para a produção de sentidos, segundo as especificidades da situação de enunciação em jogo.

4.3 Observar o funcionamento da translinguagem para além dos elementos fonético-fonológicos e lexicogramaticais mais evidentes

A partir da ótica da interlíngua, a atitude de isolamento, que criticamos anteriormente, costuma incidir unicamente sobre elementos como fonemas, palavras e regras gramaticais que fogem de uma certa norma – e isso devido à própria visão de língua(gem) que esteja em jogo. Numa perspectiva sloganizada de translinguagem, esses também tendem a ser os únicos aspectos focalizados pelo pesquisador ou docente, ao contrário dos pressupostos epistemológicos que deveriam estar em jogo. Entretanto, conforme argumentam García e Seltzer (2016) ao discutirem o conceito de *translanguaging corriente*, mesmo quando temos manifestações em cuja superfície se

²³ No original: “Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the target language”.

encontram aparentemente apenas elementos de uma língua nomeada, a translinguagem sempre está presente na profundidade. Se pensarmos, por exemplo, em salas de aula multilíngues com a presença de migrantes e refugiados, “ainda que a aula seja conduzida apenas na língua dominante majoritária, os estudantes estão constantemente compreendendo a nova língua por meio do que já sabem em sua própria língua²⁴” (García; Selzer, 2016, p. 23).

Um olhar mais apurado, que transcenda as formas linguísticas *per se*, permite compreender manifestações mais profundas da translinguagem, frequentemente reveladoras de processos sócio-históricos e identitários bastante significativos. Nesse sentido, retomamos, em primeiro lugar, o trabalho de Maher (1996), que, entre outras questões, focaliza interações com indígenas participantes de um projeto de formação de docentes que, embora superficializadas em português, trazem à tona traços de uma “cultura interacional” de suas línguas ancestrais – ainda quando a proficiência nessas línguas é incipiente. A pesquisadora analisa, por exemplo, o diálogo abaixo, no qual professores Apurinã dramatizam a chegada de um indígena dessa etnia à casa de outra pessoa que não ele vê há um certo tempo:

O diálogo dramatizado ocorreu nos seguintes moldes: a “visita” (Jorge Avelino) foi chegando perto, rodeou o “dono da casa” (Geraldo), até que este procedeu à abertura da interação.

| | |
|--------------|--|
| Dono da casa | - Ô Jorge Avelino, 'cê já chegou ... |
| Visita | - Eu 'tou aqui. |
| Dono da casa | - Pode subir. |
| Visita | - Sim, eu já 'tou subindo ... |
| Dono da casa | - Vamos sentar ... |
| Visita | - Então eu vou sentar (Maher, 1996, p. 184-185). |

Conforme argumenta a autora, “esta maneira de cumprimentar está muito longe do nosso ‘Oi, tudo bem? Tudo bem, e você, tudo bem? Tudo bem, vamos entrar...’” (Maher, 1996, p. 185), evidenciando que as convenções para a tomada de turno inicial em uma conversa podem ser muito diferentes entre comunidades indígenas e não indígenas. Maher também relata que, segundo vários docentes indígenas participantes desse projeto de formação de professores, o agradecimento é, em geral, não verbal, expressando-se por meio de retribuições em formas de agradados e presentes, algum tempo depois do ato pelo qual se deseja agradecer. Manifestações dessa natureza são interpretadas pela pesquisadora como marcas do “funcionamento discursivo da variedade indianizada do português em foco” (Maher, 1996, p. 187).

Zoppi-Fontana e Celada (2009), por sua vez, a partir da Análise do Discurso francesa, analisam duas cenas enunciativas protagonizadas por elas próprias, na qualidade de migrantes argentinas residentes no Brasil. Na primeira dessas cenas, uma delas, recém-chegada ao Brasil, impaciente diante da demora para ser atendida na secretaria de um programa de pós-graduação, indaga: “Escuta, não tem nenhum empregado que possa me atender?” (2009, p. 169) – pergunta seguida por um silêncio sentido pela protagonista do episódio como violento. Na segunda cena, ocorrida em um evento científico, a outra migrante, residente no Brasil há muitos anos, assistia, na plateia, à finalização de uma mesa de trabalho quando foi interpelada por um monitor: “Qual o seu nome, professora?” (2009, p. 176). Enquanto, com uma das mãos, segurava uma pilha de certificados para distribuir, com a outra mão, entregava à migrante uma

²⁴ No original: “even if the class is being conducted in the dominant majority language only, students are constantly making sense of the new language through what they already know in their language”.

lista para que ela assinasse, registrando sua participação como palestrante. Antes de assinar, a docente respondeu, imediatamente: “Mas eu ainda não falei...” (2009, p. 176) – declaração que foi seguida por uma expressão de perplexidade por parte do monitor. Zoppi-Fontana e Celada analisam minuciosamente a materialidade linguística dos dois enunciados em questão, evidenciando sua inscrição em uma “posição-sujeito determinada por um ‘direito de regulamentação’”²⁵, em contraposição a uma “posição-sujeito determinada por um *direito casuístico/interpessoal*”²⁶ (ênfase das autoras), com a qual se identificam predominantemente sujeitos brasileiros (2009, p. 178). Em resumo, conforme as autoras, ambos os episódios evidenciam a “irrupção da *discursividade* de origem do sujeito imigrante”²⁷, em que marcas na materialidade linguística indiciam um “*modo de estar na língua do outro ao mesmo tempo em que se permanece na ordem discursiva relativa ao funcionamento da própria*”²⁸ (2009, p. 170, ênfases das autoras).

Já Carvalho e Schlatter (2022) refletem sobre a escrita de duas dissertações de mestrado de pesquisadores avá-guarani e kaingang defendidas em uma universidade federal brasileira, mobilizando os conceitos de ideologias de linguagem (Woolard, 2021), repertórios comunicativos (Rymes, 2010) e letramentos acadêmicos (Ávila Reyes *et al.*, 2020). As autoras observam modos de apropriação da língua portuguesa que se combinam com o uso de outros recursos de seus repertórios – incluindo o avá-guarani e o kaingang –, por meio dos quais os pesquisadores se posicionam como indígenas, denunciam violências de diferentes ordens e legitimam práticas e saberes historicamente marginalizados. Por exemplo, uma das indígenas cita eventos históricos narrados por anciãos e líderes de sua comunidade, no lugar de recorrer a fontes bibliográficas ou transcrições de registros de pesquisa gerados; o outro autor, nas referências bibliográficas, refere-se à “BIBLIOTECA VIVA dos *mais velhos*. Entrevistas feitas com mais velhos da etnia Kanhgág, 2017” (*apud* Carvalho; Schlatter, 2022, p. 720). Carvalho e Schlatter (2022) também notam uma certa circularidade na argumentação, que, conforme alerta Gorete Neto (2012), não pode ser confundida com redundância ou repetição. Ademais, esses indígenas legitimam, em suas dissertações, recursos linguísticos e semióticos de suas comunidades – a exemplo da oralidade e de desenhos –, na contramão de ideologias coloniais que significam as línguas europeias e a escrita como superiores. Os desenhos “são minha escrita”, afirma um desses indígenas. Há, dessa forma, um jogo entre obediência e desobediência às normas acadêmicas esperadas, que questiona ideologias de linguagem e inspira “diretrizes pedagógicas que tenham por referência os repertórios comunicativos dos estudantes” (Carvalho; Schlatter, 2022, p. 729).

Em todos os episódios e excertos acima mencionados, a partir de Maher (1996), Zoppi-Fontana e Celada (2009) e Carvalho e Schlatter (2022), poderíamos dizer, à luz das discussões sobre translinguagem, que fica claro o funcionamento de um repertório plural, composto por recursos linguísticos e semióticos diversos. Se, ao observarmos esse repertório, enfocarmos as unidades da língua em si, e não os enunciados – constitutivamente ideológicos, conforme Bakhtin (1992) –, estaremos assumindo uma perspectiva sloganizada de translinguagem, incapaz de apreender a *translanguaging corriente* de que falam García e Seltzer (2016). Nas palavras de Canagarajah (2013a, p.

²⁵ No original: “posición-sujeto determinada por un “derecho de reglamentación”.

²⁶ No original: “posición-sujeto determinada por un *derecho casuístico/interpersonal*”.

²⁷ No original: “irrupción de la *discursividad* de origen del sujeto inmigrante”.

²⁸ No original: “*modo de estar en la lengua del otro al mismo tiempo que se permanece en el orden discursivo relativo al funcionamiento de la propia*”.

5), “Precisamos focar nas práticas em vez das formas porque a orientação translíngue trata a heterogeneidade como a norma, e não como a exceção”²⁹.

4.4 Promover a metarreflexão sobre manifestações translíngues

A partir do que vimos discutindo, consideramos que uma leitura sloganizada do conceito de translanguagem também pode implicar uma perspectiva de defesa de um “vale tudo”. Ora, se, numa perspectiva translíngue, se considera que o processo de construção de sentidos se dá a partir de práticas que mobilizam língua(gen)s e recursos semióticos de forma híbrida e simultânea (Canagarajah, 2013a), isso não significa ignorar o trânsito dos falantes pelo espaço. Pelo contrário, é relevante considerar o caráter heteroglóssico³⁰ do repertório linguístico e uma “orientação espacial” (Canagarajah, 2017), entendendo o espaço como estratificado (Blommaert, 2010).

Cada espaço tem seu regime linguístico próprio, constituído de regras, ordens do discurso e ideologias de linguagem. Seguindo Busch (2012, p. 18), ao interagirem em um determinado espaço, os falantes podem acessar diferentes recursos linguísticos de formas distintas e se posicionar em relação ao seu regime, seja obedecendo às suas regras de maneira voluntária ou relutante, seja transgredindo-as. Os recursos linguísticos, atravessados pelas ideologias, fazem com que, em um dado espaço, sejam alcançados os efeitos de determinados posicionamentos – mas não outros (Langenhove; Harré, 1999). Por exemplo, conforme ilustrado por Deus (2024), certos traços segmentais ou suprasegmentais na pronúncia podem constituir um sotaque que permite a identificação – adequada ou não – de uma pessoa a um certo país, posicionando-a de acordo com estereótipos desse lugar; a manutenção desses traços, após um período extenso de uso da língua adicional no país de destino, pode sinalizar uma resistência identitária.

Em consonância com Rocha e Maciel (2015), reconhecemos o potencial da perspectiva translíngue para distanciar o ensino de línguas de práticas normatizadoras, abrindo caminho para expressões vividas e situadas. Essa perspectiva contribui para visibilizar e valorizar línguas e culturas, oferecer um lugar seguro para a manifestação de identidades marcadamente híbridas e possibilitar maior criatividade na construção de sentidos. Enfatizamos que não se trata de celebrar toda e qualquer manifestação translíngue, independentemente das condições de produção, como leituras sloganizadas do conceito de translanguagem podem indicar. Isso significaria apagar, justamente, a heteroglossia do repertório linguístico e sua orientação espacial, aplainando as

²⁹ No original: “We need to focus on practices rather than forms because the translanguing orientation treats heterogeneity as the norm rather than the exception”.

³⁰ Cada enunciado é composto por variadas e confrontantes opiniões, pontos de vista e posturas ideológicas, ou vozes, em termos bakhtinianos, tornando as práticas discursivas um campo no qual língua(gen)s e vozes sociais interagem em “múltiplas relações dialógicas de aceitação, recusa, harmonia, conflitos, interseções e hibridismos” (Rocha; Maciel, 2015, p. 427). Apoiados em Blackledge e Creese (2014), Rocha e Maciel (2015, p. 428) enfatizam que essa perspectiva heteroglóssica das práticas de linguagem não é o mesmo que reconhecer a “presença de diferentes línguas, linguagens e códigos como recurso, mas também pressupõe um compromisso perante à multidiscursividade e a multivocalidade”. Nesse sentido, a partir de Canagarajah (2013a), Rocha e Maciel (2015, p. 427) afirmam que “a orientação translíngue acata a hibridação de línguas (sociais), dando vazão a uma prática significativa em termos de ‘valores, vozes e identidades’” e reconhecem a heteroglossia como inerente à translanguagem. Também a partir de uma perspectiva bakhtiniana, Busch (2012) propõe pensar o repertório linguístico como heteroglóssico.

manifestações translíngues, como se elas funcionassem igualmente independentemente das práticas, sempre situadas, de produção de sentidos.

A perspectiva translíngua não desconsidera, portanto, as normas e convenções estabelecidas para certos contextos por grupos dominantes; o que se propõe é que “as práticas translíngues sejam aplicadas como estratégias de engajamento com diversos códigos, mantendo a consciência de que a produção textual final varia de acordo com as expectativas contextuais” (Canagarajah, 2013a, p. 8). Vários aspectos incidem na estratificação do espaço: as condições de produção em que se dá uma certa interação, num sentido estrito e lato; os gêneros mobilizados; a menor ou maior formalidade demandada por essas condições; o grau de proximidade ou distanciamento tipológico e cultural das línguas em contato; a menor ou maior familiaridade do locutor com os recursos linguísticos e multissemióticos dos repertórios do seu interlocutor³¹; a atitude menos ou mais colaborativa de sua parte para se engajar na negociação de sentidos, em jogos de poder frequentemente marcados por ideologias raciolinguísticas (Galabuzi, 2006; Bizon; Cavalcanti, 2018). Em relação a esse último aspecto, de fato, um dos elementos que restringe as possibilidades de os falantes transitarem entre múltiplos recursos linguísticos e semióticos dos seus repertórios concerne às ideologias de linguagem que valorizam certos recursos em detrimento de outros. Há uma “etiqueta social de escolha linguística” (Gumperz, 1964, p. 138), a qual gera estilos de fala que, se mantidos em comunidades diferentes, podem suscitar interpretações diferentes das esperadas – e até mesmo contrárias a elas³². Por outro lado, os falantes podem desafiar e subverter as convenções empregando esses estilos como uma forma de romper com certas categorizações restritivas.

Produções de um poema ou *slam* translíngua, potencialmente, abrem mais espaço para efeitos criativos – rimas, neologismos, humor – e expressões identitárias. Uma carta de apresentação translíngua pode ter efeitos semelhantes a depender de seu propósito: é para ser admitido em um curso de escrita criativa? para um emprego corporativo? Já em publicações acadêmicas, autores plurilíngues precisam ser estratégicos em relação ao *codemeshing*: o quanto desejam realizá-lo, onde e quando (Canagarajah, 2013a). Nesse sentido, o convite que Canagarajah (2013a, p. 125) faz para que estudantes plurilíngues pluralizem sua escrita acadêmica

demanda mais, não menos, de estudantes minoritários. Exige proficiência nas variedades estabelecidas, uso especializado das variantes locais e as estratégias retóricas de mescla. Em outras palavras, essa estratégia requer não apenas a consciência das normas estabelecidas e locais, mas a competência para integrá-las estrategicamente para expressão e para os próprios objetivos. A mescla de códigos exige uma competência linguística e retórica complexa. Não é uma prática de deficiência³³.

³¹ Nesse sentido, em nossas experiências de formação de docentes para o trabalho com migrantes e refugiados, tem-nos chamado a atenção a frequência de relatos de docentes do Ensino Básico que afirmam “não entenderem nada” do espanhol de seus alunos venezuelanos – ainda quando buscam acolher tais estudantes. De modo análogo, muitos/as migrantes e refugiados, incluindo falantes de espanhol, têm nos relatado que uma das maiores dificuldades para inserção no Brasil diz respeito à compreensão da língua portuguesa.

³² A título de exemplo, a não necessidade de dizer “por favor” quando fazemos certos pedidos em português brasileiro pode ser transferida inadvertidamente para interações em outras línguas e em outras comunidades nas quais uma locução adverbial dessa natureza é imprescindível.

³³ No original: “demands more, not less, from minority students. It demands proficiency in established varieties, expert use of local variants, and the rhetorical strategies of meshing. In other words, this strategy requires not only awareness of the established and local norms, but the competence to bring them

Numa leitura sloganizada do conceito de translinguagem, há pouco espaço para se discutirem as potencialidades de manifestações translíngues, porque essas tendem a ser visibilizadas apenas com o intuito de se celebrar a riqueza de um dado repertório linguístico. Nessa perspectiva sloganizada, também resta pouco – ou nenhum – espaço para se considerar que há manifestações translíngues que não funcionam, seja porque dificultam ou até inviabilizam a interação, seja porque são atravessadas por ideologias de linguagem contra as quais um falante não deseja, ou não pode, lutar num certo momento, fora do espaço protegido de um curso orientado por uma perspectiva translíngue. Sem considerar como as línguas são valorizadas em outros espaços além do pedagógico, corre-se o risco de “sugerir que as práticas translíngues são valiosas e favoráveis aos estudantes, mas, no fim, são menos importantes do que a habilidade dos discentes com registros acadêmicos ou socialmente valorizados”³⁴, incorrendo no seguinte dilema:

Como valorizar a diversidade linguística de um estudante sem perder de vista os registros monolíngues socialmente valorizados? Ou, inversamente, como fazer com que os estudantes aprendam um registro coletivamente valorizado sem dar a entender que suas habilidades linguísticas individuais são menos importantes?³⁵ (Jaspers, 2018, p. 6).

É preciso, então, que propostas de educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013) encorajem processos metarreflexivos sobre o funcionamento da translinguagem, considerando suas potencialidades e suas limitações. Retomamos, a esse respeito, Maher (1996), que, por um lado, critica programas de educação indígena que buscam erradicar o Português Indígena, higienizando as marcas que o afastam de variedades prestigiadas do português, visto que o objetivo deve ser “levar o índio a dominar a língua portuguesa e não vice-versa” (p. 239). Por outro lado, a autora também critica “políticas ingenuamente não-intervencionistas”, uma vez que, como muitos indígenas percebem, o acesso ao português oral e escrito produzido pelo branco em variedades prestigiadas pode ser uma importante ferramenta de defesa – ainda que, evidentemente, não seja condição suficiente para isso. Nas palavras da autora, “O ensino do português tido como padrão deve ser feito para ampliar o repertório comunicativo do índio, não para empobrecer suas experiências com a linguagem” (Maher, 1996, p. 240). Semelhantemente, em harmonia com Zavala (2019), Carvalho e Schlatter defendem que

desenvolver uma consciência e uma reflexão em torno da diversidade dos repertórios e dos valores associados a eles deva ser uma meta para docentes e estudantes na universidade, para que compreendam quais conjuntos de recursos de linguagem podem ser úteis para pertencer e participar de quais comunidades, tomando posições em relação a como desejam performar, a favor de quem ou contra quem, por meio dos recursos linguísticos que já possuem e dos que podem desejar acrescentar aos seus repertórios (Carvalho; Schlatter, 2022, p. 728-729).

together strategically for voice and for one’s objectives. Codemeshing calls for a complex linguistic and rhetorical competence. It is not a practice of deficiency”.

³⁴ No original: “(...) risk suggesting that while translinguaging practices are valuable and pupil-friendly, they are in the end less important than pupils’ ability in socially valued or academic registers.”

³⁵ No original: “how do you valorize pupils’ linguistic diversity without losing sight of socially valued, monolingual, registers? Or, inversely, how do you make pupils learn a collectively valued register without implying that their individual linguistics skills are less important?”.

Um elemento crucial nesses projetos de educação linguística ampliada é, portanto, a sensibilização para as ideologias de linguagem em jogo em um dado espaço. A esse respeito, ao discutirem a educação linguística de estudantes migrantes em escolas onde o inglês é a língua de instrução, García e Seltzer defendem uma prática dessa natureza, na qual

Juntos, os estudantes começam a questionar quem decide o que conta e o que não conta como uma língua; quais práticas são mais valorizadas e quais não são; quais práticas são incluídas nas escolas e quais não são. Dessa forma, os estudantes começam a desenvolver não apenas a consciência metalinguística, mas uma consciência metalinguística *crítica*. Os estudantes se tornam sociolinguistas críticos ao questionarem por que essas hierarquias linguísticas existem e quem se beneficia dessas decisões. Os estudantes, então, lidam com as características do inglês com as mesmas lentes críticas que aplicam às suas próprias práticas linguísticas (García; Seltzer, 2016, p. 26, ênfase das autoras)³⁶.

Há, assim, um complexo substrato que sustenta as práticas translíngues. Dada a espacialidade e indexicalidade dessas práticas, um projeto de educação linguística nessa perspectiva não pode se limitar a se abrir para o trânsito entre múltiplos recursos linguísticos e semióticos. Tampouco pode cair numa perspectiva celebratória dos repertórios linguísticos de estudantes de grupos minoritarizados, ignorando as relações de colonialidade que subalternizam esses repertórios, na contramão das próprias experiências desses estudantes. É preciso que um projeto de educação linguística translíngue, numa perspectiva não sloganizada, promova a metarreflexão sobre as práticas translíngues. Sem essa reflexão, a própria possibilidade de operacionalização de uma perspectiva decolonial estará obliterada.

Nesse sentido, argumentamos ainda contra o estabelecimento de uma relação inequívoca entre translíngua e decolonialidade, conceito este que, como já mencionamos, passa atualmente por um forte processo de sloganização. Concordamos com a perspectiva de Leroy (2021), para quem a visibilização de práticas translíngues pode contribuir para a emergência de saberes do Sul Global historicamente apagados e, nesse sentido, favorecer uma educação linguística decolonial. Acrescentamos, ademais, que a decolonialidade pressupõe a translíngua – mesmo que, com frequência, possamos observar discursos ditos decoloniais que abrem pouco ou nenhum espaço para línguas historicamente silenciadas; contudo, a translíngua não necessariamente pressupõe a decolonialidade. Afinal, a translíngua, em suas manifestações menos ou mais conscientes, está presente nas mais diversas práticas comunicativas, pois lhes é constitutiva. Nesse sentido, poderíamos nos lembrar, por exemplo, de uma prática corriqueira de apoiadores de Jair Bolsonaro, político brasileiro de extrema-direita, em manifestações pró-“intervenção” militar ocorridas ao longo de seu mandato como presidente do Brasil (2019-2022) e logo após o término de seu governo. Nessas ocasiões, tornaram-se comuns faixas, cartazes e banners em que eram mobilizados, além do português, o inglês, o alemão e outras semioses (imagens, cores, símbolos). Como se vê, práticas translíngues podem abrir espaço para validar práticas linguístico-discursivas

³⁶ No original: “Together students start to question who decides what counts and doesn’t count as a language; which practices are more valued and which are not; which practices are included in schools and which are not. In this way, students start to develop not only metalinguistic awareness, but *critical* metalinguistic awareness. The students become critical sociolinguists as they raise the question of why these linguistic hierarchies exist and who benefits from these decisions. Students then deal with the features of English with the same critical lenses that they apply to their own language practices”.

historicamente desprestigiadas, mas também podem se prestar, inclusive, à reprodução de discursos altamente colonialistas.

5. Considerações finais

A discussão sobre translinguagem é, sem dúvida, um importante avanço no campo dos estudos da linguagem, com inegável potencial de impacto na elaboração de políticas linguísticas e educacionais, na medida em que coloca em evidência o caráter orgânico e fluido do funcionamento das língua(gen)s. Um funcionamento que, a despeito das normas inventadas para controlar artificialmente essa organicidade e fluidez, segue abrindo brechas para a (re)criação constante de práticas discursivas, sociais e identitárias.

Entretanto, conforme apontamos ao longo do artigo, esse conceito tem sido sloganizado em alguns trabalhos acadêmicos, na esteira do capitalismo acadêmico, marcado por fortes tintas neoliberais. Foi, justamente, com o objetivo de alertar para essa sloganização, apresentando propostas que podem contribuir para evitá-la, que redigimos este texto. São elas: (i) reconhecer que o conceito de translinguagem não representa uma mudança de paradigma ou uma virada epistemológica; (ii) não isolar as marcas de translinguagem, sob pena de apagar as práticas sócio-histórico-ideológicas das quais emergem; (iii) observar o funcionamento da translinguagem para além dos elementos fonético-fonológicos e lexicogramaticais mais evidentes; (iv) promover a metarreflexão sobre manifestações translíngues.

A primeira das propostas se dá em função de detectarmos traços de sloganização na forma como o conceito é, por vezes, apresentado – como um “novo paradigma” ou uma “virada epistemológica” – e, principalmente, na sua circulação. Argumentamos, contudo, que o conceito se inscreve em um paradigma pós-estruturalista, fazendo coro a uma série de conceitos que, a despeito de suas especificidades, também problematizam a orientação monolíngue que historicamente marca o campo dos estudos da linguagem.

As demais propostas contra a sloganização evidenciam uma preocupação com leituras superficializadas do conceito, favorecidas por um processo de *branding* acadêmico. Assim como em outros conceitos sloganizados apresentados na seção 3, essas leituras revelam traços de uma perspectiva liberal do multiculturalismo, criticada por Maher (2007) – especificamente, da vertente que coloca o foco na igualdade. Nessa perspectiva, ocorre a celebração acrítica de manifestações translíngues, ainda que sob o desejo de valorizá-las. Acaba-se, assim, por exotizá-las e fetichizá-las, ignorando as ideologias de linguagem que subalternizam certas práticas. O que se celebra é “apenas aquilo que está na superfície das culturas” – no caso em tela, certas marcas de translinguagem –, desconectando essa superfície da “vida real das pessoas e de suas lutas políticas” (Maher, 2007, p. 260). Tal perspectiva liberal tende a aplainar as diferentes camadas do funcionamento das práticas translíngues, podendo produzir efeitos negativos em vários níveis. Um deles é o apagamento das ideologias e da espacialidade, que produzem estratificações sociais nas língua(gen)s. Consequentemente, conforme aponta Garcez (no prelo), enquanto se multiplicam certos discursos celebratórios – que, superficializando conceitos, constroem, frequentemente, a impressão de igualdade –, mantém-se a produção de desigualdades ao não se proporem e implementarem políticas que, efetivamente, oportunizem a igualdade.

Outro efeito desse aplainamento é uma certa universalização do funcionamento dos diferentes repertórios translíngues, a partir, especificamente, de uma leitura sloganizada da afirmação de que “somos todos translíngues, não falantes nativos de uma

única língua em ambientes homogêneos”³⁷ (Canagarajah, 2013a, p. 8). Ora, essa problematização do “monolinguismo” de certos falantes – importante para se valorizar a multiplicidade de elementos que compõem seus repertórios – não pode resultar, a nosso ver, na desconsideração das especificidades dos repertórios translíngues observáveis em diferentes grupos. Por exemplo, um surdo brasileiro que transita entre o português e a Libras em seu cotidiano mobiliza seu repertório de formas bastante diferentes daquelas observadas em um ouvinte brasileiro socializado exclusivamente em português. A esse respeito, Jaspers (2018) critica o processo de desvinculação da translanguagem a um grupo específico – o dos bilíngues –, comparando-o com o processo por meio do qual variedades prestigiadas foram tomadas como “universalmente válidas e disponíveis para todos aqueles que desejassem buscar sua autonomia e emancipação” (Jaspers, 2018, p. 8). Parece estar em jogo, nessa leitura sloganizada do conceito de translanguagem que aplaina distintos repertórios, aquilo que Pavlenko (2019, p. 159) qualificaria como “excesso semântico” (“semantic excess”), o qual, conforme a autora (2019), ainda que contraproducente em termos acadêmicos, pode ser um ganho para slogans, já que a vagueza lhes permite alcançar um maior número de consumidores.

À guisa de conclusão, sublinhamos a necessidade de nos questionarmos sobre os ganhos teóricos, metodológicos e pedagógicos na mobilização do conceito de translanguagem em um dado trabalho, para além de um processo de *branding*. Observamos que, por vezes, o termo *translanguagem* poderia ser substituído por termos como *heterogeneidade linguística*, *diversidade linguística* e *plurilinguismo*, sem consequências teóricas, analíticas ou pedagógicas. Nesse sentido, alinhamo-nos a Pavlenko (2019) para sublinhar a necessidade de nos indagarmos: para além de uma postura de respeito à pluralidade linguística – premissa básica no campo dos estudos da linguagem –, que benefícios o uso do conceito de translanguagem pode trazer? Sem uma visão clara a esse respeito, o conceito pode servir, tão somente, para a reprodução de perspectivas e práticas que, embora se apresentem como “disruptivas” – para usar outro termo da moda –, pouco avançam rumo à melhor compreensão do funcionamento de práticas languageiras ou à estruturação de políticas linguísticas e práticas pedagógicas transformadoras.

Referências

ALBUQUERQUE, D. B. de.; MULINACCI, R. A importância de não ser “pluricêntrico”. teoria e práxis da (desejada) internacionalização do português. *Letras Raras*, v. 13, n. 3, p. 1-24, 2024.

AMMON, U. Towards a descriptive framework for the status/function (social position) of a language within a country. In: AMMON, U. (ed.). *Status and function of language varieties*. Berlin/ New York: De Gruyter, 1989, p. 21-106.

ANUNCIACÃO, R. F. M. de. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

³⁷ No original: “We are all translanguals, not native speakers of a single language in homogeneous environments”.

ANZALDÚA, G. *Borderlands / La Frontera – the new mestiza*. São Francisco: Aunt Lute Books, 1999.

ÁVILA REYES, N.; NAVARRO, F.; TAPIA-LADINO, M. Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, n. 98, p. 1-26, 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIZON, A. C. C.; CAVALCANTI, M. C. Narrating lived experiences from the margins: the voices of two undergraduate students from the Democratic Republic of Congo at a Brazilian University In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. J. M. (eds.). *Multilingual Brazil - Language resources, identities and ideologies in a globalized world*. New York/London: Routledge, 2018, p. 225-240.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 43, p. 155-191, 2019.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Heteroglossia as practice and pedagogy. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer, 2014, p. 1-20.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics Advance Access*. Oxford, p. 1-22, out. 2012.

CANAGARAJAH, S. The place of World Englishes in composition: pluralization continued. *College composition and communication*, v. 57, p. 586-619, 2006.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global English and cosmopolitan relations*. Nova York: Routledge, 2013a.

CANAGARAJAH, S. Introduction. In: *Literacy as translingual practice: between communities and classrooms*. New York / Abingdon: Routledge, 2013b, p. 1-10.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, fev. 2017.

CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Repertórios indígenas, voz e agência na escrita de relatórios de pesquisa de mestrado. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 61, n. 3, p. 712-732, set./dez. 2022.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

CLYNE, M. G. (ed.). *Pluricentric languages: differing norms in different Nations*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 1992a.

CLYNE, M. Introduction. In: CLYNE, M. (ed.). *Pluricentric languages: differing norms in different Nations*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 1992b, p. 1-9.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London / New York: Routledge, 2000.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, v. 94, n. 1, p. 103-115, 2010.

DEUS, V. C. “Porque é difícil a gente não conseguir se fazer entender, né?”: narrativas sobre ações de acolhimento a famílias migrantes internacionais na educação infantil. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

FANJUL, A. P. Os gêneros ‘desgenerizados’: discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, n. 1, p. 46-67, 1º sem. 2012.

FEYTOR PINTO, P. Português, língua pluricêntrica: teorias e realidades. In: KUHN, T. Z. et al. (orgs.). *Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas*. Campinas: Pontes, 2022, p. 22-40.

GALABUZI, G. *Canada’s economic apartheid*. The social exclusion of racialized groups in the new century. Toronto: Canadian Scholars’ Press, 2006.

GARCEZ, P. M. Conferência plenária “Português Língua Pluricêntrica, por que isso agora? Uma reflexão sociolinguística crítica”. In: *III SINEPLA - Simpósio sobre ensino de Português como Língua Adicional*, 17 jun. 2021. Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/8g3oqf788q6s6ytorlli7/ConferenciaPlenaria_17_Junho_2021.mp4?rlkey=z7p7c6moirfbud676kxy38v8a&e=1&dl=0. Acesso em: 20 jun. 2024.

GARCEZ, P. M. Português pluricêntrico em foco: diálogos com o professor Pedro Garcez em torno da Linguística Aplicada e da Sociolinguística Crítica. [Entrevista concedida à Flora Hauschild Armani e à Marina Bitencourt dos Santos]. In: BIZON, A. C. C.; ROCHA, C. H.; CONCEIÇÃO, J. V. (orgs.). *Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua: diálogos sobre políticas linguísticas nos PALOP*. Campinas: IEL / Unicamp, no prelo.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; SELTZER, K. The translanguaging current in language education. In: KINDENBERG, B. (org.). *Flerspråkighet som resurs*. Estocolmo: Liber, 2016, p. 19-30. Disponível em: <https://www.smakprov.se/smakprov/?l=liber&isbn=9789147122073>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave MacMillan, 2014.

GORETE NETO, M. Português-indígena versus português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 1-11.

GUMPERZ, J. J. Formal and informal standards in Hindi regional language area. In: FERGUSON, C. A.; GUMPERZ, J. J. (eds.). In: *Linguistic diversity in South Asia*, v. 3, p. 92-118, 1960.

GUMPERZ, J. J. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, v. 66, n. 6, p. 137-153, dez. 1964.

HORNBERGER, N. *Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual setting*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

JASPERS, J. The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*. Amsterdã, Elsevier, v. 58, p. 1-10, 2018.

KEATING, M. C. Polycentric or pluricentric? Epistemic traps in sociolinguistic approaches to multilingual Portuguese. In: MAKONI, S.; SEVERO, C.; ABDELHAY, A.; KAIPER-MARQUEZ, A. (eds.). *The languaging of higher education in the Global South: de-colonizing the language of scholarship and pedagogy*. New York / London: Routledge, 2022, p. 42-60.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; SITO, L. S.; VALSECHI, M. C.; GRANDE, P. B. O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 63, n. 1, p. 240-254, jan. 2024.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. Introducing positioning theory. In: LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. (eds.). *Positioning theory: moral context of intentional action*. Oxford: Blackwell, 1999, p. 14-31.

LEROY, H. R. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional*. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.

LEWKOWICZ, I.; CANTARELLI, M.; GRUPO DOCE. *Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira, 2003.

LITTLE, D. Learner autonomy. A theoretical construct and its practical application. *Die Neueren Sprachen*, v. 93, n. 5, p. 430-442, 1994.

MAHER, T. M. *Ser professor sendo índio – questões de linguagem e identidade*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MALY, I. Algorithmic populism and algorithmic activism. *Diggit Magazine*, 2018. Disponível em: <https://www.diggitmagazine.com/articles/algorithmic-populism-activism>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUHR, R. (ed.). *Non-dominant varieties of pluricentric languages: getting the picture*. Viena: Peter Lang, 2012.

PAVLENKO, A. Superdiversity and why it isn't: reflections on terminological innovation and academic branding. In: SCHMENK, B.; BREIDBACH, S.; KÜSTER, L. (eds.). *Sloganization in language education discourse: conceptual thinking in the age of academic marketization*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2019, p. 142-168.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea - Sujeito, Mídia, Mercado. *Rua*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 9-25, 2005.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA*, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.

RÖSLER, D. The only turn worth watching in the 20th century is Tina Turner's: how the sloganization of foreign language research can impede the furthering of knowledge and make life difficult for practitioners. In: SCHMENK, B.; BREIDBACH, S.; KÜSTER, L. (eds.). *Sloganization in language education discourse: conceptual thinking in the age of academic marketization*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2019, p. 42-56.

RYMES, B. Classroom Discourse Analysis: a focus on communicative repertoires. In: HORNBERGER, N.; MCKAY, S. (eds.), *Sociolinguistics and language education*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, 2010, p. 528-546.

SCHMENK, B.; BREIDBACH, S.; KÜSTER, L. Sloganization in language education discourse: introduction. In: SCHMENK, B.; BREIDBACH, S.; KÜSTER, L. (eds.).

Sloganzation in language education discourse: conceptual thinking in the age of academic marketization. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2019, p. 1-18.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, n. 3, p. 109-231, ago. 1972.

SELINKER, L. Interlanguage 40 years on: three themes from here. In: HAN, Z.; TARONE, E. (eds.). *Language learning & language teaching.* Amsterdam: John Benjamins, v. 39, 2014, p. 221-246.

SIPRIANO, B. F.; GONÇALVES, J. B. C. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. *Diálogos*, v. 5, n. 1, p. 60-80, 2017.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1997.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, v. 8, n. 2, p. 154-161, 2001.

SLAUGHTER, S.; TAYLOR, B. J. (eds.). *Higher education, stratification, and workforce development: competitive advantage in Europe, the US, and Canada.* Cham: Springer, 2016.

USMANOVA, Z.; AZAMATOV, K. Modern branding: definition, essence, functions. *Central Asian Journal of Innovations on tourism management and finance*, v. 4, n. 5, p. 133-135, 2023.

VIEBROCK, B. Just a change of prefix? From inter-to transcultural foreign language learning and back. In: *Sloganzations in Language Education Discourse Conference*, 2014, p. 24.

WOOLARD, K. A. Language ideologies. In: STANLAW, J. (Org.). *The international encyclopedia of linguistic anthropology.* New Jersey: Wiley Blackwell, 2021, p. 1-20.

YOUNG, V. “Your average nigga”. *College composition and communication*, v. 55, n. 4, p. 693-715, 2004.

ZAVALA, V. Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala - Revista de Lenguaje y Cultura.* v. 24, n. 2, p. 1-18, 2019.

ZOPPI-FONTANA, M. G; CELADA, M. T. Sujetos desplazados, lenguas en movimiento: identificación y resistencia en procesos de integración regional. *Signo y seña.* Buenos Aires, n. 20, p. 159-181, jan. 2009.