



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade

Sinop, v. 10, n. 2 (27. ed.), p. 989-1014, ago./dez. 2019

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE ENSINO¹

A CRITICAL TEACHING PERSPECTIVE

Márcio César Cardoso

RESUMO

Este artigo apresenta uma perspectiva crítica de ensino de línguas pela aproximação entre ensino crítico e práticas linguísticas. O trabalho consiste numa pesquisa bibliográfica, cuja metodologia parte da análise dessas práticas por Walter Mignolo, Suresh Canagarajah, e Fernando Zolin Vesz; da contemporaneidade, por Zygmunt Bauman; da linguística trans/indisciplinar de Luis Paulo da Moita Lopes; e da educação crítica, por Michael Apple. Os resultados apontam para um processo de realocação linguística no mundo contemporâneo que urge a ressignificação dos conceitos língua, falante nativo e a relação língua/povo/território. Tal perspectiva, em conclusão, depende dessa ressignificação e da não divisão teoria e prática.

Palavras-chave: Ensino crítico. Práticas linguísticas. Ressignificação.

ABSTRACT

This article presents a critical perspective of language teaching through the approximation between critical teaching and language practices. The work consists of a bibliographic research, whose methodology analysed such practices by Walter Mignolo, Suresh Canagarajah, and Fernando Zolin Vesz; contemporaneity, by

¹ Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada **UMA PERSPECTIVA DE ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS: por entre bilinguajamentos, transglossias, práticas translíngues e enunciados des/reterritorializados**, sob a orientação do Dr. Fernando Zolin Vesz, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2019.

Zygmunt Bauman; the trans/undisciplinary linguistics of Luis Paulo da Moita Lopes; and critical education, by Michael Apple. The results point to a process of linguistic relocation in the contemporary world that urges the resignification of the concepts language, native speaker and the relation language/people/territory. Such a perspective, in conclusion, depends on this resignification and non-division theory and practice.

Keyword: Critical teaching. Language practices. Resignification.

Correspondência:

Márcio César Cardoso. Mestre em Estudos de Linguagem (UFMT). Professor de inglês e espanhol do Colégio Cândido Portinari e do Centro de Línguas da Universidade Federal de Rondonópolis. Membro do grupo de pesquisa Linguagens e Descolonialidades (UFMT). Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. E-mail: teachermarciotm2@gmail.com

Recebido em: 27 de julho de 2019.

Aprovado em: 23 de outubro de 2019.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3607/2631>

1 INTRODUÇÃO

As reflexões acerca de ensino de línguas que deram origem à pesquisa de mestrado e posteriormente a este artigo foram resultados de inquietações surgidas durante o processo de aprendizagem de língua espanhola em uma escola de idiomas considerada tradicional, cujas aulas seguiam o padrão ouvir, repetir, fazer os exercícios e checar as respostas corretas com o material de áudio fornecido. Por já atuar como professor de língua inglesa, passei a listar palavras que me eram desconhecidas diretamente para o inglês, evitando assim o uso de minha língua considerada nativa – o Português – e buscando exercitar a fluência nos dois idiomas estrangeiros.

No entanto, o procedimento adotado por mim durante as aulas foi desencorajado por professores e colegas com base no argumento de que não era possível misturar os idiomas e que o processo de aprendizagem se dava por assimilação das situações de uso e pela interiorização das regras de uso por meio de exercícios de comutação das partes que formavam as sentenças que seriam

posteriormente utilizadas na produção de sentidos e comunicabilidade. Assim, a premissa era de que línguas seriam sistemas organizados que se encontravam fora do falante e, portanto, havia a necessidade de apreender seu mecanismo de funcionamento, além de memorizar suas estruturas recorrentes para que a produção de sentido fosse bem sucedida. Alia-se a esses pressupostos o fato de que se tratavam de sistemas fechados que pareciam não se misturarem com as demais línguas.

Em contrapartida, surgiram indagações acerca do que embasava tal perspectiva de ensino, qual noção de língua permeava a prática em sala de aula e o que assegurava a eficiência do mecanismo de repetição de situações comunicativas baseadas principalmente em práticas cotidianas dos países considerados criadores de um dado idioma. Somava-se a essas inquietações o fato de, durante interações fora de sala de aula, o professor comunicar-se com os alunos por meio de uma espécie de mistura de línguas, pois este era oriundo de um país onde o idioma que ensinava era oficial e, portanto, considerado um falante nativo.

Assim, foram suscitadas dúvidas sobre o porquê das discrepâncias entre a teoria e a prática em sala, a efetiva produção linguística em situações cotidianas, além do status de incorreção atribuído às práticas linguísticas materializadas não só pelos alunos durante as aulas como pelo professor quando este não estava em sua prática docente.

2 METODOLOGIA

Com o intuito de que as reflexões fossem expandidas e as inquietações encontrassem respostas e/ou outros possíveis caminhos rumo a uma perspectiva de ensino mais significativa e crítica, fez-se necessária a compreensão da noção de língua que norteava a prática em sala de aula, como esta surgiu e foi legitimada, o que relegava à invisibilidade as práticas linguísticas observadas fora do contexto de sala de aula e como o elemento crítico que desestabilizaria a ordem prevalente poderia ser trazido à baila. Nesse aspecto, o presente artigo compõe-se de quatro seções distintas, além de considerações não finais devido à assunção de que a perspectiva aqui trazida configura-se como um primeiro passo em direção às ressignificações a serem discutidas em um futuro próximo.

Outrossim, de forma a evidenciar a possibilidade e viabilidade e desestabilização do paradigma monolíngue com vistas a uma perspectiva de ensino transformadora, como sugerem Cox e Assis Peterson (2001), discuto as práticas linguísticas evidenciadas no mundo contemporâneo que sugerem a possibilidade de ressignificação de conceitos como língua e território, além da visibilização e legitimação das práticas linguísticas discutidas no âmbito dessa pesquisa, a saber: bilinguajamentos (MIGNOLO, 2012), das transglossias (COX; ASSIS-PETERSON, 2006; ASSIS-PETERSON, 2008), das práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) e dos enunciados des/reterritorializados (ZOLIN-VESZ, 2016). Posteriormente, apresento uma possibilidade de ressignificação dos conceitos que norteiam a perspectiva de ensino centrada na concepção monocêntrica de ensino e no paradigma monolíngue e seus pressupostos.

3 DESENVOLVIMENTO

Com o intuito de entender qual conceito de língua permeava a prática em sala, debrucei-me sobre a criação da própria noção de língua e qual seu papel na perspectiva de ensino ora observada. Assim, foi possível evidenciar que a noção de língua norteadora das práticas de ensino anteriormente discutidas é oriunda da concepção de língua nacional que por sua vez, conforme aponta Canagarajah (2013), assenta-se sobre a premissa de que uma língua é um sistema cognitivo estruturado, homogêneo e harmônico separado de seu meio social e, portanto, um construto a ser adquirido. Ademais, segundo essa concepção, seria falada por uma comunidade específica localizada em um território geograficamente delimitado e que, em consequência disso, supostamente compartilharia valores e pensamentos em comum.

No bojo dessa correspondência, configura-se o paradigma monolíngue, conceito que compreende a concepção de língua como sistema organizado, falado por uma comunidade de um território específico. Tal conceito, é oriundo, ainda conforma Canagarajah (2013), do processo de formação dos Estados-Nações ocorrido no século XVIII cujas principais promessas, conforme aponta Bauman (2016, 2017), eram de promover a harmonia, controle e proteção.

Na mesma perspectiva, trazer à baila a criticidade no que tange ao ensino de línguas significava refletir sobre a origem do próprio pensamento crítico, seus caminhos e transformações até a contemporaneidade e porquê, conforme aponta Keucheyan (2013), há que se falar em pensamentos críticos. Ademais, uma vez que pensar criticamente pressupõe agir no mundo que nos cerca, refletir sobre o que seria educar criticamente e qual sua contribuição para o ensino de línguas tornou-se imperioso para a consecução da perspectiva apresentada neste artigo.

Dessa forma, a concepção de educação crítica de Apple, Au e Gandin (2014), a perspectiva da linguística trans/indisciplinar de Moita Lopes (2016) e os estudos sobre linguagem de Mignolo (2012) e Canagarajah (2013) embasaram teoricamente a necessidade de ressignificação de conceitos como língua e a suposta relação intrínseca entre língua, povo e território. Somam-se a essas ressignificações necessárias, a discussão acerca da posição de autoridade do falante nativo em Figueiredo (2011) e a busca por imaginar um futuro que não reproduza o presente em Giroux (2016), com base na compreensão do processo ensino/aprendizagem sob o viés freiriano, cuja premissa sugere a necessidade de se pensar em educação sob um olhar crítico devido ao fato de esta encontrar-se preterida em nome da medição e da quantificação.

2.1 O paradigma monolíngue e a concepção de Estado-Nação

O paradigma monolíngue é derivado, de acordo com Canagarajah (2013), de um conjunto de pressupostos inter-relacionados, que se solidificaram por volta do século XVIII na Europa Ocidental. Dentre eles, aponta o autor, estão os valores iluministas de empirismo, industrialização e burocracia. Nesse aspecto, ainda de acordo com Canagarajah (2013), a noção monolíngue solidificou-se por aparentar promover eficiência, controle e transparência, aspectos valorizados pelos adeptos dos ideais iluministas. Somam-se aos ideais desse movimento intelectual o Romantismo e a noção de Estado-Nação.

O Romantismo, por meio de seus autores, foi responsável por elevar a língua à condição de essência da comunidade. Dessa forma, os pensadores desse movimento, aponta Canagarajah (2013), afirmavam que a Língua corporificava o espírito, o pensamento e os valores da sociedade que a utilizava e defendiam a ideia

de que Língua e Comunidade ligavam-se a um determinado local ou território, o que de acordo com Canagarajah (2013), levou à rotulação de estrangeiro a tudo o que não comungasse dessas premissas.

A concepção de língua, conforme aponta Canagarajah (2013), é oriunda do paradigma monolíngue que a concebe como um sistema fechado, representante dos valores de uma dada comunidade habitante de um território específico. Assim, cria-se a percepção da existência de uma relação intrínseca entre língua, povo e território. A necessidade de abordar o aspecto de invenção da concepção de língua e sua relação com uma dada comunidade de falantes e um espaço geográfico delimitado justifica-se devido ao fato de essas noções permearem a perspectiva de ensino de línguas e se constituírem nos conceitos basilares do paradigma monolíngue e seu caráter monocêntrico excludente.

Por terem sido consideradas separadas linguística e culturalmente, prossegue Canagarajah (2013), o esforço homogeneizante do processo de construção das línguas nacionais levou à supressão de línguas de comunidades consideradas minoritárias que acabaram por perder seu direito de uso, sendo invisibilizadas pelo processo de legitimação de uma língua nacional pura e homogênea. Na mesma direção, foram invisibilizadas e deslegitimadas as práticas linguísticas não alinhadas com a perspectiva dessa língua homogênea e pretensamente estável. Contudo, esse processo requereu a destruição, segundo Moita Lopes (2006), de outras lógicas de vida e de outras formas de produzir conhecimento. Ainda de acordo com esse autor, a lógica monocêntrica perpetua-se por entender conhecimento como teórico e separado da prática, além de imune ao modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus projetos políticos e desejos (MOITA LOPES, 2006).

Nesse aspecto, ainda de acordo com Canagarajah (2013), a correspondência criada pela tríade herderiana – língua/povo/território – atendeu a muitos anseios das comunidades europeias na transição do regime feudal, especialmente da dominação do Sacro Império Romano. Assim, a resistência à dominação e ao controle fez com que as comunidades desenvolvessem identidades distintas em contraposição à identidade coletiva do império. Surge, nesse contexto, a noção de Estado-Nação que, segundo Bauman (2016,) é oriunda da derrocada do chamado *ancient régime*, o feudalismo, prometendo garantir a segurança nos aspectos políticos, materiais e

psicológicos, pois garantir a segurança, afirma Bauman, era a *raison d'être* do Estado.

O feudalismo, cuja característica principal era a descentralização dos poderes políticos e econômicos que se encontravam nas mãos dos proprietários de terra, teria, de acordo com Bauman (2016), entrado em processo de falência. Isso decorre de fatores como o aumento da transição populacional, devido ao renascimento comercial, à deterioração da terra e à utilização de novos aparatos técnicos, além de guerras, revoltas, aumento de impostos e disseminação de doenças e pestes. Tal cenário produziu um sentimento de caos e incerteza na sociedade.

Do cenário de desesperança e medo, segundo Bauman (2016), surgiram sementes que possibilitaram a estruturação do estado moderno. O Estado-Nação proporia a substituição do caos e da incerteza por uma harmonia pré-desenhada e pela ordem planejada e controlada (BAUMAN, 2016, p. 20). Em nome da segurança e da estabilidade, o estado moderno ambicionava interferir em todos os aspectos da vida humana para monitorá-la, registrá-la, regulamentá-la, administrá-la e controlá-la. Nesse aspecto, afirma Bauman, a *conditio sine qua non* do Estado-Nação apresentaria dois princípios fundamentais: demarcar seus territórios e delimitar suas fronteiras físicas, sendo necessário um governo que os resguardasse; homogeneizar os grupos sociais dentro de seu território, podendo, assim, oferecer segurança – sua missão principal – aos indivíduos que formassem sua população.

Concebendo-se a língua como um conjunto fluido de recursos móveis, postula Canagarajah (2013), é possível imaginar os esforços empenhados para que fosse formulado um conjunto pretensamente estável e homogêneo, que viria a representar uma comunidade e um local. Nesse processo, prossegue o autor, notam-se premissas arbitrárias e de controle, que regem a concepção de monolinguismo e que expõem o agrupamento deliberado de recursos diversos, a colocação de uma espécie de rótulo identificador e a prerrogativa de controle sobre tal criação, nesse caso, a língua. Ademais, prossegue o estudioso, o *status* de expressão do pensamento de um povo, oriundo de um território específico e que compartilha traços culturais homogêneos, dados a uma língua, ganhou uma dimensão cognitiva com o pensamento iluminista.

Nessa perspectiva, ao priorizar a mente como centro da razão em detrimento do coração e da alma da perspectiva romântica, a língua se tornou o diferencial

humano em relação a outros animais. Assim, demonstrar a racionalidade passaria por demonstrar a lógica e a sistematização da língua que, retirada de seu contexto social, deixou de ser percebida como móvel, heterogênea e híbrida, cuja funcionalidade combinava diferentes recursos no processo de produção de sentidos. Sendo assim, introduz-se a noção de que há um domínio cognitivo superior da língua em detrimento de seu caráter social e material. Nesse aspecto, a língua concebida como autônoma não seria suscetível ao meio e à comunidade, além de ser inata e possuir uma espécie de gramática universal que deriva de nossos dispositivos cognitivos, conforme postula Canagarajah (2013). Esse pensamento, aponta o autor, levou à falta de significância ou relevância da diversidade das línguas em suas distintas comunidades.

Como resultado, criaram-se conceitos universais e gramática de línguas pensadas a partir de valores de sociedades dominantes, ou seja, línguas mais avançadas com construtos e conceitos a serem levados às menos avançadas. Nesse aspecto, ser cidadão implicaria compartilhar mesma nacionalidade, mesma língua, etnia e, conseqüentemente, um mesmo governo, além da mesma sensação de pertencimento e homogeneidade, pois o compartilhamento de tais características manteria a nação junta, daria a ela um sentido de pertencimento e identidade na relação com os outros, podendo defini-la e moldá-la num sentido de espaço identitário.

Da contraposição entre cidadãos/não cidadãos e nós/eles parece ter surgido também a noção de estrangeiro que não compartilha o mesmo território, a mesma história, mesmos traços culturais, a mesma etnia nem a mesma língua. Nesse ponto, observa-se como o conceito de Estado-Nação concorreu para a criação e manutenção do paradigma monolíngue e, conseqüentemente, afirma Canagarajah (2013), outras comunidades não poderiam ter seus valores e pensamentos expressos por uma dada língua e nem fazer parte da comunidade que a utilizasse. Tal postura corrobora o pensamento de Bauman (2017), segundo o qual parece haver uma tendência que persiste na divisão do mundo sob a dicotomia Nós/Eles e que teria a Língua, sob a concepção herderiana, como estabelecadora dessa distinção.

O conceito de Estado-Nação, conforme Bauman (2017), foi um arranjo surgido há cerca de quatro séculos e que, embora tenha sofrido transformações

profundas causadas pela ampliação e o aprofundamento da interdependência entre os povos, permanece ainda hoje como algo que, em tese, poderia garantir liberdade, independência e autonomia a diferentes comunidades. Contudo, afirma o autor, esse conceito é inadequado à interdependência, porque seria, em sua natureza, propenso à rivalidade e à exclusão recíproca. Dessa forma, apresenta-se como incapaz de estabelecer bens comuns globais por estabelecer fronteiras rígidas e excludentes.

Têm-se, assim, limitadores que se aplicariam a todos os elementos da tríade sob a qual foi apoiada a noção de Estado-Nação: a língua, a comunidade e o território. Essa noção, ainda de acordo com o autor, remonta ao modelo de Estado preconizado por Hobbes (BAUMAN, 2017), em seu “Leviatã”. Tal concepção, de acordo com esse pensador, pressupunha um órgão inerte, pesado, de difícil manejo, ou seja, um dispositivo antimobilidade e impermeável, assim como a comunidade, o território e a língua.

O “Leviatã”, de acordo com Bauman (2016), é um documento fundador do Estado-Nação, postulando que o provimento da segurança era a razão de ser do Estado e que, sem governos adequadamente armados de meios de coerção, as pessoas viveriam um medo contínuo, pois a razão de se ter um governo é estar seguro. Isso foi válido na época dos Estados territorialmente confinados e parece ter sido defendido como a forma de organização política que garantiria liberdade e independência. O “Leviatã”, prossegue Bauman (2016), perdeu o monopólio do estabelecimento de fronteiras e de controle de Estado que, em algum momento no tempo, advogou para si. Dada a porosidade ou permeabilidade das fronteiras culturais, linguísticas e geográficas do mundo contemporâneo, todas as tentativas de reestabelecer esse controle ou recolocar essas fronteiras parecem ser invariavelmente contestadas tanto na teoria quanto na prática.

Segue-se que, na impossibilidade de retomar o controle como um todo por parte do Estado concebido como controlador, parece haver um desdobramento com a criação de pequenos leviatãs. Esses pequenos leviatãs, conclui Bauman (2017), funcionam mal e fracassam no desempenho das funções de controle a eles delegadas e não nos permitiriam vislumbrar o atraso em que nos colocam as tentativas de estabelecer controle no mundo contemporâneo com base em premissas de comunidades, territórios e línguas independentes e impermeáveis.

Nesse aspecto, identificamos como um desses pequenos leviatãs o paradigma monolíngue em sua missão de estabelecer fronteiras e regras na contemporaneidade, baseando-se em premissas de correspondência entre Língua e território, oriundas da noção de Estado-Nação.

Em contraposição à concepção de monolinguismo e de construtos oriundos da noção de Estado-Nação, este estudo defende a inevitabilidade de desestabilização do paradigma monolíngue em busca de, como sugere Giroux (2016, p. 299), “imaginar um futuro que não reproduza o presente”, uma vez que ele se embasa em noções inexecutáveis na contemporaneidade. Dessa forma, a seção seguinte busca discutir práticas linguísticas do mundo contemporâneo que evidenciam a inviabilidade do paradigma monolíngue e de suas premissas de língua única, homogênea e separada das demais, além de discutir como a aproximação de tais práticas linguísticas com a noção de educação crítica poderia ser feita, de que forma tal aproximação poderia ser materializada com o intuito não de delinear o ‘bom’ ensino de línguas, mas apresentar-se como uma possibilidade de ressignificação de conceitos oriundos do paradigma monolíngue e seus pressupostos.

4 Uma perspectiva crítica pela ressignificação do paradigma monolíngue e seus pressupostos

A concepção de educação crítica de Apple, Au e Gandin (2014), a perspectiva da linguística trans/indisciplinar de Moita Lopes (2016) e os estudos sobre linguagem de Mignolo (2012) e Canagarajah (2013) embasaram teoricamente a necessidade de ressignificação de conceitos como língua e a suposta relação intrínseca entre língua, povo e território. Somam-se a essas ressignificações necessárias, a discussão acerca da posição de autoridade do falante nativo em Figueiredo (2011) e a busca por imaginar um futuro que não reproduza o presente em Giroux (2016), com base na compreensão do processo ensino/aprendizagem sob o viés freiriano, cuja premissa sugere a necessidade de se pensar em educação sob um olhar crítico devido ao fato de esta encontrar-se preterida em nome da medição e da quantificação.

Outrossim, de forma a evidenciar a possibilidade e viabilidade e desestabilização do paradigma monolíngue com vistas a uma perspectiva de ensino transformadora, como sugerem Cox e Assis Peterson (2001), discuto as práticas linguísticas evidenciadas no mundo contemporâneo que sugerem a possibilidade de ressignificação de conceitos como língua e território, além da visibilização e legitimação das práticas linguísticas discutidas no âmbito dessa pesquisa, a saber: bilinguajamentos (MIGNOLO, 2012), transglossias (COX; ASSIS-PETERSON, 2006; ASSIS-PETERSON, 2008), práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) e enunciados des/reterritorializados (ZOLIN-VESZ, 2016).

Bilinguajamentos

A concepção de bilinguajamentos, defendida por Mignolo (2012) e que, de acordo com o autor, deve ser entendida como um lugar entre línguas, não preconiza o bilinguismo como a noção de duas línguas distintas, cujo domínio possibilitaria a comunicação efetiva, pois isso retomaria a ideia da existência de línguas como sistemas fechados autônomos. Dessa forma, ainda de acordo com o autor, a premissa maior dessa concepção é a da desarticulação da ideia de língua nacional, surgida e legitimada pelo paradigma monolíngue discutido anteriormente e estruturas do próprio Estado-Nação confinado em seu território, com seu povo específico e sua língua homogênea.

Bilinguajamentos, conforme expressa Mignolo (2002, p. 359), é um viver entre línguas, um expressar-se sem medo e, mesmo não dominando a língua como mecanismo, construir-se num processo contínuo que se pretende dialógico, estético, político e de transformação social. A título de exemplificação, utilizo-me da atuação profissional de um técnico de futebol, Diego Aguirre, nascido em Montevidéu – Uruguai, com o intuito de visibilizar o que Mignolo (2012) define como um viver entre línguas sem as amarras criadas e legitimadas pela concepção monolíngue. Ademais, visto corroborar a afirmação do autor de que “lidar com língua e suas estruturas pressupõe abordar a condição plurilíngue natural do mundo do ser humano que foi artificialmente suprimida pela concepção monolíngue e por uma ideia fechada de modernidade e nacionalismo” (MIGNOLO, 2012, p. 228).

Aguirre chegou ao Brasil pela primeira vez em 1988, permanecendo por dois anos, e retornando em março de 2018 para comandar um time brasileiro. Durante entrevista concedida em 05 de agosto de 2018 ao jornalista esportivo conhecido como Casagrande, no programa de televisão **Esporte Espetacular**, exibido pela **Rede Globo de Televisão**, ao ser perguntado sobre o segredo da melhora da referida equipe desde sua chegada, Aguirre diz:

no.no.no. Acho que no tem nada así. Ningún segredo. Nós tentamos ter confiança y seriedade no trabalho. A primera cosa que tentamos fazer fue organizar el time defensivamente y deixar más intenso na hora de la pérdida de bola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I5ys-lljko8> Acesso em: 21 out. 2018.

Diante do exposto, consideramos materializado não só o viver entre línguas, advogado por Mignolo (2012), para quem a prática linguística prescinde de limites estabelecidos pelo paradigma monolíngue para que haja construção de sentidos, como também evidencia a prática social permeada pela linguagem, que se configura em uma possibilidade igualmente legítima e válida no processo de construção de sentidos e que poderia se fazer presente no contexto de sala de aula sem que as concepções monocêntricas a relegassem ao campo do erro e da não legitimidade. Nesse aspecto, notamos que, embora práticas linguísticas como a exposta nesta seção abundem nas mais diversas situações sociais, sua presença em um contexto de sala de aula de línguas segue sendo vista como ilegítima, não aceitável sob a alegação de que há um uso de língua correto, calcado em normas rígidas e estruturas específicas para que o sentido seja produzido.

Transglossias

A concepção desenvolvida por Cox e Assis-Peterson (2006) e Assis-Peterson (2008), transglossia, visa a conceber língua de uma forma mais ampla, compreendendo as fricções linguístico-culturais do mundo contemporâneo. Sendo assim, este conceito questiona o caráter monolítico, estável e imóvel atribuído à concepção de língua e cultura. Essa noção notabiliza-se ao propor uma visão de língua como instável, em constante fluidez e em trânsito, entrecruzando-se, misturando-se, mestiçando-se e transformando-se (ASSIS-PETERSON, 2008).

De acordo com as autoras, essa concepção indica que mesmo o núcleo duro da língua apresenta um caráter transglóssico, ou seja, diferentemente da premissa monolíngue de que uma língua é um sistema autônomo deslocado de seu contexto social e imune a seus falantes, a língua é apropriada, mestiçada, transformada e hibridizada não só por seus falantes considerados nativos, mas também por não nativos em um processo de produção de sentido não necessariamente reconhecido por indivíduos oriundos de comunidades onde as línguas envolvidas nessas produções seriam faladas. Como exemplos de produções transglóssicas, Assis-Peterson (2008) procedeu à análise de nomes de estabelecimentos comerciais brasileiros para entender como essas produções vieram a surgir e qual a produção de sentido em jogo nessas ocorrências.

A análise com base nas noções de transglossia buscou entender de que forma as estruturas lexicais e sintáticas do inglês são apropriadas e traduzidas/transformadas por falantes de português brasileiro para produzir sentido. Dentre os títulos analisados encontram-se *Getulio's Grill*, para fazer referência a uma churrascaria; *Espaço Hype*, em referência a uma boutique de roupas; e *Cabeleireiro Marco's*, nomeando um salão de cabeleireiro. O termo que nomeia a churrascaria *Getulio's Grill* configura-se como mestiça e híbrida por mesclar o nome *Getúlio*, utilizando-se do apóstrofo juntamente com a letra *S*, indicando o caso genitivo em língua inglesa como marca de posse. Desse modo, produz uma hibridização com o uso do termo *Grill*, que faz referência a uma grelha utilizada para assar carnes.

Getúlio's Grill não seria, ainda de acordo com a autora, facilmente reconhecido por um falante denominado nativo de inglês, como a referência a um lugar em que se pode comer carne, muito embora produza sentido no contexto em que foi concebido, pois o termo comumente utilizado em língua inglesa para fazer referência a uma churrascaria seria *Steak House*. A segunda produção transglóssica é *Espaço Hype* e faz referência a uma boutique de roupas. Nesse caso, afirmam Cox e Assis-Peterson (2008), houve a mistura de uma palavra em português (*Espaço*) e outra em inglês (*Hype*). O caráter transglóssico híbrido dessa produção reside no fato de o termo *hype* ser geralmente utilizado para caracterizar comentários exagerados sobre algum evento na mídia e que gera publicidade. Assim, *hype* atribuiria uma característica a algo e, no contexto de utilização de caráter

transglóssico, teria o sentido de “por dentro da moda” (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 331).

Nessa perspectiva, o conceito de transglossia é desestabilizador do paradigma monolíngue por pressupor um conceito de língua como instável, em constante fluidez e transformação, contrapondo-se à visão monolíngue, cujos pressupostos são de que a língua representa o espírito, os valores e pensamento de uma dada comunidade, e somente dela.

Práticas translíngues

Translíngua, de acordo com Canagarajah (2013), refere-se à habilidade demonstrada por falantes de usar a língua por entre códigos e normas diversos em resposta a um contexto ou propósito comunicativo específico. Dessa forma, práticas translíngues são flexíveis, híbridas e encontram-se nas fronteiras estabelecidas pelo monolinguismo com o intuito de produzir novas compreensões e novas práticas permeadas pela linguagem. Contudo, tais características foram deslocadas no processo de criação do conceito de língua afastada de seu caráter de prática social. Esse afastamento entre língua e prática social, prossegue Canagarajah (2013), fez surgir a noção de que haveria um domínio superior e cognitivo da língua, que não estaria sujeito ao meio e à comunidade.

Assim, a língua seria inata, possuiria uma espécie de gramática universal, que seria oriunda de nossos dispositivos cognitivos. Em contraposição a esses construtos, Canagarajah (2013) afirma ser necessário recuperar as práticas translíngues, ou seja, trazê-las à tona e legitimá-las como igualmente possíveis como uso de língua em uma prática social permeada pela linguagem. A título de exemplo, arrolo uma situação comunicativa apresentada pelo autor, entre um vendedor de frutas e verduras na Índia, Siva, e um cliente estrangeiro, ou seja, não localizado geograficamente e linguisticamente como integrante da comunidade de Siva.

Assim que abre sua banca, Siva vê um homem branco que caminha em sua direção e prepara-se para uma intensa negociação, uma vez que esse homem provavelmente traz língua e valores com os quais Siva ainda não tenha tido contato. Ao perceber o estrangeiro olhando para as bananas, Siva pergunta *paLam veeNumaa?*, apontando para as bananas ao dizer o termo *paLam*. O estrangeiro,

por sua vez, coloca a mão no bolso, tira um livro e o folheia rapidamente, checando algo e então diz *paLam preço en Tai?*, enquanto tira duas notas de rupia de seu outro bolso. Baseado no gesto do estrangeiro, Siva compreende o significado da palavra “preço”, muito embora tenha ficado confuso com a palavra *en Tai*, em Tâmil², utilizada pelo estrangeiro, pois o termo significa “meu”. Siva então presume, com base no contexto que o estrangeiro provavelmente pretendia dizer *enna*, que significa “qual”, com o intuito de perguntar qual o preço da fruta em questão.

O fato de sua construção não estar de acordo ao padrão de sua língua não o incomoda e tampouco é de seu conhecimento se a sentença produzida pelo estrangeiro encaixa-se o padrão da língua que este fala. O exemplo, considerado uma prática translíngua, produtora de sentido, evidencia que no processo comunicativo, de acordo com Canagarajah (2013), um falante combina diferentes recursos na busca pela inteligibilidade e que tal materialização linguística não se encontra limitada a línguas distintas e hermeticamente fechadas em sua estrutura, como pressupunha o paradigma monolíngua.

Diante da pluralidade do mundo moderno, tanto no aspecto cultural quanto linguístico e social, advogamos, com base em Canagarajah (2013), a necessidade de que as práticas linguísticas sejam consideradas possíveis e tão legítimas como o que se definiu como língua padrão. Consoante tal discussão, arrolo as ponderações sobre língua e sua concepção com base em Assis-Peterson (2008), segundo a qual uma língua, seja ela considerada materna ou estrangeira, é sempre pensada como um complexo desigual-contraditório de variedades linguísticas, cujo valor não se define por características intrínsecas, mas extrínsecas, diretamente relacionada à posição sociopolítica e econômico-cultural de seus falantes. Dessa forma, não haveria neutralidade no uso da variedade culta de uma dada língua.

Nesse aspecto, analisando a presença de anglicismos no português brasileiro, a autora afirma que seu uso em excesso pode ser entendido como uma ameaça à língua tida como homogênea e fixa, evidenciando mais uma vez a concepção monolíngua e sua forte influência no pensamento monocêntrico e desdobramentos sobre o tratamento dado a termos considerados estrangeiros. Da

² Língua falada por populações localizadas geograficamente no sul da Índia e em outros países asiáticos como Sri Lanka e Singapura. Esta nota visa apenas localizar o leitor acerca da delimitação geográfica onde a interação ocorreu e evidenciar a ausência de uma terminologia que fuja à classificação oriunda na noção de Estado- Nação.

mesma forma, entendo que práticas linguísticas apresentadas neste estudo parecem receber o mesmo estigma por supostamente representar uma ameaça à estabilidade da língua concebida sob a égide do paradigma monolíngue cujos pressupostos teóricos apontam para uma relação direta entre povo/língua/território.

Enunciados des/reterritorializados

Os enunciados des/reterritorializados são, como aponta Zolin Vesz (2016b), construções linguístico-culturais que circulam por territorialidades distintas e sugerem transitoriedades múltiplas que desestabilizam a relação de sentido e o valor de verdade que compõem determinadas territorialidades. A importância da compreensão desse conceito está no fato de que um dos pilares mais legitimadores do paradigma monolíngue se encontra representado pela noção de um território por onde circulariam sentidos e valores de verdade de uma dada língua que estaria, pois, confinada a esse espaço geográfico. Nesse aspecto, ainda de acordo com o autor, a discussão acerca de tais enunciados busca “tornar movediças territorialidades monocêntricas que compõem os sentidos e valores de verdade relacionados ao paradigma monolíngue” (ZOLIN-VESZ, 2016b, p. 220).

Tal perspectiva contraria a relação língua/território, tão cara ao paradigma monolíngue, e sugere que sua inviabilidade se deve ao fato de termos acesso a múltiplas territorialidades em um mundo globalizado, que a todo momento se desreterritorializam. Contudo, prossegue o autor, essa noção de território resiste à noção de territorialidade no imaginário cultural e linguístico, que ainda tem por premissa a noção de que uma língua é um sistema fechado oriundo de um povo que habita um determinado território físico. A perspectiva de territorialidade que se desterritorializa para reterritorializar-se e, em seguida, desreterritorializar-se novamente num processo contínuo será tomada por base na criação de possibilidades com o intuito de materializar uma abordagem que esteja em consonância com as práticas sociais do mundo globalizado.

A título de exemplo, arrola Santos (2017) com sua análise de um enunciado em que a autora busca inventariar as territorialidades pelas quais eles circulam e que valores desestabilizam. De acordo com a autora, embora o paradigma monolíngue seja desestabilizado em seus valores pelo surgimento de enunciados

desreterritorializados, possibilitados pelo contexto do mundo contemporâneo, ainda é forte a influência da concepção de língua, de sua relação com um território.

Figura 1 – Paletería Gusta me Mucho



Fonte: Zolin Vesz (2016b)

O enunciado acima visa a divulgar produtos comercializados por uma paletería chamada *Gusta me mucho*, nesse caso paletas mexicanas. Estando localizada na cidade de Cuiabá, Mato Grosso, de acordo com as premissas do paradigma monolíngue, as produções linguísticas evidenciadas no Estado-nação denominado Brasil, deveriam ser concebidas em português por ser esse o idioma “oficial” desse território geograficamente delimitado. A existência de tais enunciados sugere tanto a inviabilidade de seguirmos concebendo língua com base em premissas do monolinguismo, como evidencia a necessidade de pensarmos em uma prática de ensino que contemple a diversidade dos novos tempos, como sugere Assis-Peterson (2008), ao analisar nomes de estabelecimentos comerciais em Cuiabá/MT, que utilizavam a língua inglesa. Em sua análise, a autora sugere que

os brasileiros se apropriam da língua inglesa, manipulando-a, deturpando-a, deformando-a, transformando-a em matéria bruta a ser reinventada pelo design na nomeação de casas comerciais para chamar a atenção do cliente em meio à competição do mercado (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 338-339).

As práticas linguísticas aqui arroladas sugerem a necessidade de ressignificação do conceito de língua para que se possa pensar uma prática linguística no contexto da sala de aula de línguas que considere legítimas, viáveis e

possíveis produções e usos de língua até então invisibilizados e ilegítimos pela concepção monocêntrica oriunda do paradigma monolíngue.

A noção de bilinguamentos desestabiliza a ideia de que línguas são sistemas hermeticamente fechados e separados, ao passo que o conceito de transglossia evidencia que falantes considerados não nativos manipulam, transformam e mestiçam a língua de modo a produzir sentido.

Na mesma direção, as práticas translíngues demonstram como a concepção de língua como domínio cognitivo separado de sua prática social, premissa do paradigma monolíngue, não se sustenta devido à existência de produções híbridas. Consoante o caráter desestabilizador das práticas linguísticas do mundo contemporâneo, os enunciados des/reterritorializados concorrem para a inviabilidade da ligação entre língua e território. Conforme já vimos, isso se dá ao apresentar enunciados produzidos fora do domínio territorial de uma dada língua, materializados por falantes considerados não nativos, em situação social e geográfica de uso de uma língua diferente, revelando, portanto, outra premissa cara ao paradigma monolíngue, e destinada a falantes igualmente considerados não nativos.

As práticas linguísticas aqui discutidas reafirmam a necessidade de se pensar uma mudança na perspectiva adotada em salas de aula de línguas no que tange à utilização dessas produções que, embora evidenciadas na contemporaneidade, são invisibilizadas no processo de aprendizagem de línguas. A discussão acerca da relação língua/povo/território como o último dos conceitos a serem abordados teve como objetivo propor uma transformação de pressupostos teóricos em direção a um ensino crítico que considere as mudanças sociais, culturais e linguísticas do mundo contemporâneo.

A perspectiva almejada por esta pesquisa sugere a abordagem de ensino com o viés crítico em que as definições de língua, a relação entre língua/povo/território e a forma como as práticas linguísticas contemporâneas são vistas sejam ressignificadas para que possamos pensar um ensino que, como sugere Giroux (2016), desafie assunções e repense como o professor concebe conceitos e torne visíveis relações entre conhecimento, poder e autoridade. Conceber língua como um fenômeno humano, que transcende fronteiras não só geográficas, mas linguísticas e culturais, podendo hibridizar-se, como sugerem Assis-Peterson (2006) e

Canagarajah (2013), localizar-se não em uma fronteira que divide, mas entre elas, como sugere Mignolo (2012), parece-me a possibilidade de ressignificação mais viável em direção a uma prática de ensino crítico que transforme, conforme propõe Apple, Au e Gandin (2014), os pressupostos epistemológicos e ideológicos do que importa como conhecimento legítimo e quem detém ou possui autoridade para legitimá-lo.

Nesse sentido, considero pertinente sintetizar as premissas ainda presentes na prática de ensino de línguas, por que tais práticas persistem, qual perspectiva poderia ser adotada e o que torna tal mudança possível. Para tanto, julgo necessária a confecção de um quadro demonstrativo cujo objetivo é sintetizar as possibilidades sugeridas por este trabalho.

QUADRO 1³ - Síntese de possibilidades de perspectivas de prática de ensino crítico

Conceito	Como é	Por que é assim?	Como pode ser	Por que poderia ser assim?
Língua	<ul style="list-style-type: none">- Estável- Homogênea- Autônoma- Estruturada- Representante de valores	<ul style="list-style-type: none">- Paradigma monolíngue: língua como sistema, conjunto de regras, separada do contexto social, ligada a uma nação.	<ul style="list-style-type: none">- Pluricêntrica- Construída pela prática social.- Fluida e não ligada a povo ou território.	<ul style="list-style-type: none">- A prática social gera o sentido.- As relações humanas constroem o significado.- Aprendizagem multidirecional.
Relação língua/povo/ Território	<ul style="list-style-type: none">- A língua expressa os valores de um povo, que habita um determinado território.- O povo é o único representado por sua língua.- O território isola o povo e a língua de influências externas.	<ul style="list-style-type: none">- Crise do feudalismo.- Surgimento da noção de estado moderno.- Provimento de segurança e controle.- O povo é a autoridade.- Noção de pertencimento à comunidade.- Garantia de soberania e estabilidade.	<ul style="list-style-type: none">- Língua fluida, mutável e dissociada de povo e território.- Povo não homogêneo e harmônico.- Território discursiva e não geograficamente constituído.- Língua como patrimônio social.	<ul style="list-style-type: none">- Crise do conceito de nação.- Territórios fluidos e interdependentes.- Globalização.- Comunidades multiculturais e plurilíngues.- Interconectividade e mundialização.- Internet- Recursos variados na produção de sentido.

³ Quadro síntese adaptado do livro Reflexões sobre a língua estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade de Cláudia Hilsdorf Rocha (2012).

Práticas linguísticas	<ul style="list-style-type: none">- Invisibilizadas.- Consideradas erros, desvios e sinais de domínio insuficiente de língua.	<ul style="list-style-type: none">- Normatização- Binarismo certo/errado.- Ameaças à estabilidade linguística.- Ameaça aos valores das nações donas da língua.	<ul style="list-style-type: none">- Visibilizadas.- Consideradas possíveis e legítimas.- Presentes nos materiais de ensino.- Sinais da riqueza cultural humana.	<ul style="list-style-type: none">- Acompanham as sociedades humanas.- Foram deslegitimadas.- Construídas nas interações sociais.- Caráter inclusivo.- Atendem às necessidades comunicativas e sociais de forma efetiva.
-----------------------	--	---	--	--

Os resultados apontam para um processo de realocação linguística no mundo contemporâneo que urge a ressignificação dos conceitos língua, falante nativo e a relação língua/povo/território. Tal perspectiva, em conclusão, depende dessa ressignificação e da não divisão teoria e prática.

A necessidade de propor uma nova perspectiva de ensino crítico impõe-se por considerarmos que as premissas de um conceito de ensino monocêntrico, que concebe língua ainda com base numa visão monolíngue que foi gestada, conforme Mignolo (2012). Contudo, a possibilidade de prática de ensino aqui discutida não visa ao estabelecimento de um método ou à criação de uma abordagem de ensino que aponte suporte teórico a ser utilizado no processo de aprendizagem de uma língua devido ao fato de compreender língua como prática linguística e seu processo de aprendizagem percebido a partir de relações sociais em que a linguagem desempenha papel central. Assim, compreendo a concepção de ensino que não separa teoria e prática no que tange ao campo de ensino de línguas e defendo, com base em Apple, Au e Gandin (2014), a necessidade de transformação dos pressupostos teóricos e ideológicos com relação ao que seria conhecimento e quem o detém.

A ressignificação desse conceito pressupõe entender como não intrínseca a relação entre povo/língua/território devido ao fato de as intensas transformações ocorridas no mundo contemporâneo, graças ao fluxo não só de pessoas, mas de culturas e comunidades linguísticas sugerirem a necessidade da concepção de uma língua fluida, mutável e dissociada de um povo ou território específico, isso se deve aos fenômenos da globalização e à existência de comunidades plurilíngues e multiculturais que se interconectam intensamente.

Nessa mesma perspectiva, evidencia-se a concepção de povo como não

harmônico e homogêneo, como sugere Canagarajah (2013), uma vez que mesmo dentro de uma dada comunidade ou território considerados estáveis e homogêneos, há outras comunidades consideradas minoritárias e cujo território deve ser percebido como discursiva e não geograficamente constituído, uma vez que também é fluido e interdependente. Assim, a língua apresentaria um caráter de patrimônio social e não comunitário. Outrossim, advogamos a necessidade de ressignificação da forma como práticas linguísticas presentes no mundo contemporâneo são consideradas no âmbito das salas de aula de línguas.

A perspectiva de ensino embasada pelas premissas do paradigma monolíngue invisibiliza as produções linguísticas que não coadunam com a visão monolíngue por considerá-las erros ou sinal de domínio insuficiente de língua. Essa invisibilização deriva, a meu ver, do fato de a perspectiva de ensino estar calcada em premissas de normatização e no binarismo certo/errado, ou seja, uma produção linguística que destoe do que é considerado norma padrão é automaticamente vista como ameaça à estabilidade linguística e aos valores das nações tidas como donas da língua.

Nesse aspecto, considero esse reposicionamento de perspectiva o caminho para a materialização da aproximação do ensino crítico com as práticas linguísticas contemporâneas, com o intuito de sugerir possibilidades de práticas de ensino que não estabeleçam métodos ou abordagens a serem seguidas, mas forneçam possibilidades de produções linguísticas no âmbito das salas de aula de línguas, que contemplem mudanças e transformações pelas quais passaram o mundo contemporâneo, as sociedades humanas e suas relações.

Uma prática de ensino que perceba como viáveis tais práticas poderia, a meu ver, contribuir sobremaneira para um ensino que vise a entender o mundo para nele agir. Como síntese dos conceitos aqui discutidos, por que são assim percebidos, como poderiam ser percebidos e o que possibilitaria tal mudança de percepção, apresento um quadro demonstrativo com as possibilidades de prática de ensino no cotidiano das salas de aula de línguas que partem da não separação entre teoria e prática e advoga a necessidade de conceber língua como prática linguística e não como sistema cognitivo a ser apreendido.

5 CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Neste artigo, pretendi apresentar uma perspectiva de ensino crítico de línguas que buscasse visibilizar as práticas linguísticas evidenciadas no mundo pluricêntrico e globalizado atual de forma a aproximá-las de uma prática de ensino que promovesse sua legitimação e viabilidade no contexto de sala de aula de línguas. Ademais, procurei teorizar a respeito de como tal aproximação poderia materializar-se sem que se configurasse no estabelecimento de um método ou abordagem para o bom ensino de línguas, mas como um instrumento de desestabilização do paradigma monolíngue e seus pressupostos.

Com relação à aproximação entre o ensino crítico e as práticas linguísticas evidenciadas no cotidiano, as reflexões trazidas por este trabalho sugerem que esta depende da compreensão do conceito de ensinar criticamente na contemporaneidade. Nessa perspectiva, corroborei Apple, Au e Gandin (2014) no que tange à necessidade de expor as relações de poder e as desigualdades em todas as suas formas com o intuito de ressignificar a concepção de conhecimento legítimo com vistas a um reposicionamento diante de pressupostos teóricos e epistemológicos que criassem condições opressoras.

Dessa forma, discorri sobre a concepção de língua que embasava a perspectiva de ensino questionada por este trabalho relacionando-a ao paradigma monolíngue cujas premissas, conforme Canagarajah (2013), advogam a existência de uma língua que representa uma comunidade percebida como homogênea, delimitada geograficamente e detentora de valores e pensamentos mutuamente compartilhados. Ademais, conforma sugere Bauman (2016, 2017) o processo de formação dos estados nacionais e as mudanças observadas na contemporaneidade parecem tornar inexecutáveis a continuidade de uma perspectiva de ensino que concorra para separação dicotômica entre teoria e prática (MOITA LOPES, 2016), além de explicitar o status de invenção de conceitos como língua (CANAGARAJAH, 2013), falante nativo (FIGUEREDO, 2011), apontando também a inviabilidade, com base em Bauman (2016, 2017), da alegada relação entre povo, língua e território oriunda do processo de formação dos Estados-Nação.

No bojo dessas reflexões, considerei que a aproximação entre uma perspectiva crítica de ensino de línguas e as práticas linguísticas do cotidiano de um mundo globalizado e pluricêntrico dar-se-á com a ressignificação da concepção de

língua e do conceito de erro. Tal noção classifica como desvio ou sinal de domínio linguístico insuficiente das produções linguísticas que não coadunam com a visão monocêntrica de ensino embasada no paradigma monolíngue. Desse modo, corroborando Apple, Au e Gandin (2104), reconheci as práticas educacionais críticas como reconstrutoras e redefinidoras do que vem a ser agir em educação em busca de mudanças e não da destruição ou inutilização do que está posto. Identificar fissuras e possíveis espaços de ação em meio o arcabouço já disponível colocando em prática as premissas da educação crítica concorreriam para a aproximação entre práticas linguísticas do mundo globalizado e ensino crítico de línguas.

Com relação à materialização da aproximação proposta por essa pesquisa, a perspectiva aqui apresentada pressupõe conceber ensino, embasando-me em Giroux (2016), como uma forma de desafiar assunções e repensar como o professor concebe língua, além de tornar as relações entre conhecimento, poder e autoridade visíveis no contexto de sala de aula. Além disso, longe de propor o bom ensino de línguas por meio de método ou abordagem sistematizada, sugeri uma perspectiva de ensino que conceba língua como fenômeno humano que transcende territórios, comunidades e culturas.

Na mesma direção, discorri sobre legitimar as práticas linguísticas e possibilitar sua visibilidade por meio da concepção de língua como prática social passível de hibridização (ASSIS PETERSON, 2006, 2008; CANAGARAJAH, 2013), sem fronteira sistematicamente delimitada (MIGNOLO, 2012), podendo transitar por territorialidades diversas (ZOLIN VESZ, 2016), além de possibilitar a produção de sentidos a partir de contextos translíngues (CANAGARAJAH, 2013).

Como possibilidade de materialização da perspectiva de ensino crítico de línguas por meio da visibilização e legitimação de práticas linguísticas observadas no cotidiano do mundo globalizado, procedi a confecção de um quadro síntese que apresentou sucintamente o conceito de língua oriundo do paradigma monolíngüe (CANAGARAJAH, 2013), de Estado-Nação e sua premissa de controle e estabilidade via o estabelecimento da relação língua/povo/território (BAUMAN, 2016, 2017) e a forma como as práticas translíngues são concebidas no contexto de sala de aula sob a égide da visão monolíngue de caráter monocêntrico.

Em contraposição a esses conceitos, apresentei as possibilidades de resignificação dessas concepções por meio da apresentação de redefinição desses

conceitos cujo reposicionamento poderia concorrer para uma perspectiva de ensino mais adequada ao mundo contemporâneo. Dessa forma, considero haver contribuído para a desestabilização do paradigma monolíngue e seus pressupostos com vistas a, embasando-me em Giroux (2016), imaginar um futuro que não reproduza o presente.

Para concluir, justifico a escolha de considerações não finais para a finalização dessa pesquisa por acreditar que as reflexões aqui trazidas acerca de pensar e educar criticamente, da concepção e ensino de língua requerem um trabalho mais amplo para que a perspectiva aqui apresentada possa materializar uma prática em sala de aula de línguas que promova um processo de ensino/aprendizagem pluricêntrico e multilíngue em que as construções linguísticas do mundo contemporâneo tais quais as apresentadas nessa pesquisa possam fazer parte do cotidiano de professores e aprendizes não com o intuito de desconstruir o que está posto para em seus lugar posicionar um método ou modelo, mas constituir-se numa possibilidade de reposicionamento diante do modo como as relações de poder e desigualdade são postas em questão no que tange ao ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução Vinícius Figueira; revisão técnica Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 323-340, 2008.

BAUMAN, Z. **Babel**: entre a incerteza e a esperança. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Z. **Retrotopia**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. Londres: Routledge, 2013.

COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 1, p. 67-92, 2011.

GIROUX, Henry A. Critical pedagogy, Paulo Freire and the courage to be political. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 296-306, jan./mar. 2016.

JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017. v. 1.

MIGNOLO, Walter. **Local histories/Global designs**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2012.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROCHA, C. H. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I**: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

SEVERO, C. G. A invenção colonial das Américas. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 11-28, 2016.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, p. 321-332, 2014.

ZOLIN-VESZ, Fernando. **Esse é o final de uma era triste e o começo de uma fase muy feliz**: translíngüismo em telenovelas brasileiras. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015a.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Conheça o Alli Barato e os 40% de desconto: o Oriente bem aqui. **Polifonia**, Cuiabá, v. 22, p. 538-553, 2015b.

ZOLIN-VESZ, Fernando. **Recortes em Linguística Aplicada**: estudos em homenagem à Professora Ana Antônia de Assis Peterson. Campinas: Pontes, 2015c.

ZOLIN-VESZ, Fernando. **Linguagens e descolonialidades**: arena de embates de sentidos. Campinas: Pontes, 2016a. v. 1.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Gusta me mucho: enunciados des/reterritorializados e a concepção de língua. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, p. 217-228, 2016b.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Por uma pedagogia translíngua para o ensino de línguas. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016c. p. 143-155.

ZOLIN-VESZ, Fernando. **Linguagens e descolonialidades**: práticas languageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo. Campinas: Pontes, 2017. v. 2.

ZOLIN-VESZ, Fernando. O livro didático de espanhol para além do paradigma monolíngua. *In*: BARROS, Cristiano Silva; MARTINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes, 2018. p. 241-248.