



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. 953-975, ago./dez. 2019

ISSN 2236-3165

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

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA PERFORMATIVA E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

THE CONCEPT OF PERFORMATIVE COMPETENCE AND ITS RELEVANCE TO LANGUAGE TEACHING

Diogo Oliveira do Espírito Santo

Rafaela Santos de Souza

RESUMO

Esse artigo debate o conceito de competência e sua importância para o campo do ensino de línguas, através das definições de língua e cultura que embasam seus pressupostos. Logo, o objetivo é refletir sobre o entendimento de competência, dando-se foco às perspectivas discursivas e performáticas, que tratam do processo de ensino e aprendizagem como práticas situadas de construção de sentido. Nesse contexto, defende-se a noção de competência performativa e discutem-se os impactos de tal orientação no desenvolvimento de estratégias pedagógicas em consonância com os desafios contemporâneos de se ensinar línguas.

Palavras-chave: Língua. Cultura. Competência Performativa. Práticas Translínguas. Ensino de Línguas.

ABSTRACT

This article discusses the concept of competence and its importance to the language teaching field through the definitions of language and culture that underlie their assumptions. Therefore, the aim is to reflect upon the understanding of competence with special attention to discourse and performative perspectives that



treat the process of teaching and learning languages as local practices of meaning construction. Thus, this article defends the concept of performative competence and discusses the impacts of such an orientation on the development of strategies in accordance with the challenges of teaching languages in the contemporary world.

Keywords: Language. Culture. Performative Competence. Translingual Practices. Language Teaching.

Correspondência:

Diogo Oliveira do Espírito Santo. Doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (PPGLINC/UFBA). Mestre em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas pelo mesmo programa. Docente nos cursos presenciais e semipresenciais de Letras e Pedagogia do Centro Universitário Dom Pedro II (UNIDOMPEDRO). Membro do grupo de pesquisa, 'DECOLIDE - Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação' (UFBA), sob orientação da professora doutora Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista. Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: diogo_oliveira.ufba@outlook.com

Rafaela Santos de Souza. Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLINC/UFBA). Licenciada e Bacharel em língua estrangeira/inglês pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduanda em português como língua estrangeira pela mesma universidade. Membro do grupo de pesquisa, 'DECOLIDE - Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação' (UFBA), sob orientação da professora doutora Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista. Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: rafaelas.souza@outlook.com

Recebido em: 30 de julho de 2019.

Aprovado em: 30 de setembro de 2019.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3610/2629>

1 INTRODUÇÃO

O conceito de competência tem acompanhado os estudos da linguagem desde o desenvolvimento da teoria gerativa proposta por Noam Chomsky (1965). A partir dela, Chomsky estabeleceu um novo objeto de análise para a Linguística – o conhecimento tácito que os falantes têm das regras que regem o funcionamento da língua –, isto é, a competência. Em contrapartida, como reação a essa visão formalista de língua, a noção de competência comunicativa (HYMES, 1972) adentra

os estudos da linguagem, que passam a dar ênfase às habilidades que os falantes têm de usar, de forma adequada, seu conhecimento gramatical em contextos socioculturais (OLIVEIRA, 2012). Mais tarde, o conceito de competência comunicativa é ampliado e passa a figurar nas propostas de ensino de línguas estrangeiras.

Apesar de promover mudanças significativas na forma de conceber e ensinar línguas, a competência comunicativa sofre críticas em relação ao modelo de falante (possivelmente) idealizado em seus estudos, o que levou pesquisadores a buscarem saídas que privilegiassem a cultura local do aprendiz não-nativo. No ensino de línguas estrangeiras, o conceito de competência intercultural ganhou notoriedade após as iniciativas desenvolvidas por Michael Byram (1997; 2009) de trazer para a sala de aula a discussão sobre como se fazer entender em situações interculturais (OLIVEIRA, 2012).

Mais contemporaneamente, propostas que trazem em seu bojo a discussão dos efeitos da globalização na construção identitária de sujeitos multilíngues têm impulsionado linguistas aplicados a defenderem uma noção translíngue e performativa de competência em aulas de línguas estrangeiras (PENNYCOOK, 2007; CANAGARAJAH, 2013a, 2013b). Dessa forma, eles acentuam a necessidade do desenvolvimento de arcabouços teóricos que problematizem a noção de competência atrelada às práticas identitárias performadas através da linguagem em contextos locais de construção de sentido.

É nessa última noção de competência que centraremos nossa atenção e, para isso, discutiremos em que medida a proposta de competência performativa se configura como um caminho possível para o desenvolvimento de práticas de ensino de línguas que possam não somente oportunizar a construção híbrida e multimodal de sentidos por sujeitos multilíngues, como também questionar a (forjada) relação entre língua, nação e cultura (MAKONI; PENNYCOOK, 2005) que embasa os estudos anteriores.

Apesar do número crescente de trabalhos que se dedicam às implicações pedagógicas da perspectiva translíngue (MEGALE; CAMARGO, 2015; ZOLIN-VESZ, 2015; LUCENA; CARDOSO, 2018), produções mais detalhadas sobre o lugar da competência performativa nesses contextos ainda são incipientes. Devemos deixar claro, no entanto, que não é objetivo deste trabalho oferecer uma revisão completa

das teorias que discutiram o papel do conceito de competência no ensino de línguas, e nem exaltar a competência performativa como única alternativa para se estudar práticas híbridas de linguagem em sala de aula. Pelo contrário, traremos nele um recorte desses conceitos a fim de debater suas contribuições para o entendimento de língua, cultura e ensino, assim como apresentaremos caminhos possíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam de acordo com os desafios de se aprender e ensinar línguas na contemporaneidade.

2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA E SUAS INTERFACES

Com a publicação de **Aspectos da Teoria da Sintaxe**, Noam Chomsky (1965) iniciou um intenso processo de mudança nos estudos linguísticos de sua época. Dentro de uma abordagem mentalista, o pesquisador abriu caminhos para investigações linguísticas cuja preocupação estava na descrição da natureza do conhecimento que os falantes tinham sobre as regras gramaticais de suas línguas. Assim, com a demarcação de seu objeto teórico, a teoria gerativa estabeleceu que o estudo da língua deveria estar alicerçado na ‘competência’, isto é, no conhecimento linguístico do falante, e não na ‘performance’, o uso efetivo da língua em situações concretas.

O que Chomsky definiu como tendo valor coadjuvante no funcionamento da linguagem, ou seja, a performance, foi dado destaque nos trabalhos do sociolinguista Dell Hymes (1972), na formulação da competência comunicativa. Hymes enfatizou a importância do conhecimento sociocultural no uso da linguagem sem o qual a gramática de uma língua não teria efeito. Diferentemente de Chomsky, Hymes defende que a aquisição da linguagem se dá não somente pelo conhecimento de sentenças, mas também pelo seu uso social(mente) apropriado. Segundo o autor, portanto, aprender regras gramaticais não é condição suficiente para que uma pessoa seja capaz de usar a língua, pois, além disso, ela precisaria ter habilidades de usar essas regras, adequando-as às situações sociais em que se encontra (OLIVEIRA, 2014). Com isso, podemos dizer que o foco nas regras sociais que regem o uso da linguagem provoca um deslocamento no próprio entendimento de ‘língua’, que se afasta da noção de conhecimento tácito de um falante para o de

língua em uso. Passa-se, assim, a priorizar a 'performance linguística'.

Apesar de essas teorias terem sido desenvolvidas tendo em mente os processos de aquisição de língua materna sem compromisso com os contextos de ensino e aprendizagem, suas discussões repercutiram também na pedagogia de línguas estrangeiras e principalmente nos estudos ainda embrionários da linguística aplicada. Valendo-se do conceito de competência comunicativa e atrelando-a ao contexto de sala de aula, trabalhos como o de Canale e Swain (1980; 1983) tiveram impactos significativos no desenvolvimento de currículos, materiais didáticos e metodologias de ensino de línguas assentados na 'revolução comunicativa' (SIQUEIRA, 2012). Segundo Siqueira (2012), essa revolução advogava que o conhecimento só era útil se acompanhado da habilidade de utilizá-lo em situações 'reais'. Para isso, Canale e Swain acrescentaram ao modelo de competência comunicativa outras competências, quais sejam: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica (OLIVEIRA, 2014), que supostamente instrumentalizariam alunos a ampliarem a capacidade de se comportarem 'adequadamente' em situações sociocomunicativas das mais variadas naturezas¹.

Como passo adiante nos estudos 'comunicativistas' de ensino de línguas, Michael Byram (1997; 2009) propõe a competência comunicativa intercultural (doravante CCI) como forma de preencher lacunas deixadas pelas anteriores, principalmente no tocante à capacidade sociolinguística dos falantes de agirem de forma adequada em outros contextos culturais (OLIVEIRA, 2012). Dessa forma, inicia-se um conjunto de pesquisas que investigam o desenvolvimento da conscientização do lugar da cultura nos diálogos entre/interculturais e a necessidade de os sujeitos conhecerem a si mesmos através do uso da linguagem.

Por mais que não apresente lugar de destaque em práticas de ensino de línguas (se for levada em consideração a proporção da produção bibliográfica na área), a competência comunicativa intercultural tem trazido contribuições para estudos sobre a comunicação entre sujeitos dos mais variados contextos linguísticos e vem sendo uma das propostas mais produtivas na análise de interações profissionais (SCOLLON; SCOLLON, 2001), por exemplo, e na elaboração de parâmetros internacionais de ensino de línguas em contextos internacionais (mas

¹ Para uma discussão mais detalhada sobre a composição da competência comunicativa, sugerimos ler Oliveira (2014).

com certo impacto no *design* de cursos e certificados de avaliação de línguas em cenário nacional) como o **Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas** (2001).

No entanto, a aplicação da CCI no ensino e na avaliação de aprendizagem de línguas estrangeiras não é feita sem ressalvas. Críticos (KRAMSCH, 2009; BAKER, 2011; MATSUO, 2012; PILLER, 2012) chamam a atenção para o fato de que a noção de língua e cultura atrelada ao modelo ainda estaria fundamentada numa visão eurocêntrica e colonial de mundo, e defendem a adoção de posturas teórico-metodológicas que superem o mero entendimento de comunicação intercultural como um caminho para a negociação racional de sentido entre interlocutores de diferentes culturas/nações. Como alternativa, começa-se a pensar na necessidade de compreender a competência intercultural como “[...] um sistema complexo de significados multilíngues com desdobramentos imprevisíveis e não lineares nos quais os interlocutores ocupam posições [identitárias] diversas [...]”² (KRAMSCH, 2011, p. 309)³.

Tendo em vista a crítica aos modelos de competência apresentados até então, perspectivas teóricas mais atuais têm lançado luz sobre as práticas de linguagem na contemporaneidade e na sua relação com as mudanças sociais, políticas e culturais provocadas pelos movimentos migratórios e pelo desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação. Algumas dessas propostas têm sido desenvolvidas com base no conceito de ‘superdiversidade’ (VERTOVEC, 2007, BLOOMAERT; RAMPTON, 2011), isto é, na ‘diversificação da diversidade’ das sociedades contemporâneas, que trazem como um dos seus efeitos as práticas híbridas e multimodais de sujeitos multilíngues, entendidas como práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013a, 2013b). Com isso, conceitos como o de ‘performance’ ganham novos realces e passam a ter lugar de destaque nas discussões sobre as noções de língua, cultura e, conseqüentemente, de competência, agora estudada dentro de uma perspectiva performática (PENNYCOOK, 2007; CANAGARAJAH, 2013).

Acreditamos que esses construtos se configuram como uma possibilidade de

² “[...] a complex system of emergent multilingual meanings with non-linear and unpredictable outcomes, where interlocutors occupy various subject positions [...]”.

³ Todas as traduções são de responsabilidade dos autores.

capturar aqueles complexos sistemas de significados multilíngues, anteriormente pontuados. Logo, nossos esforços, a partir de então, estarão concentrados na elucidação do papel das práticas translíngues no entendimento da competência performativa. Mas antes, discutiremos, com mais atenção, as contribuições e limitações do modelo de competência intercultural, uma vez que foi elaborado justamente como alternativa para o ensino de línguas em contextos de migração e globalização. Em seguida, então, pontuaremos as bases que compõem o arcabouço teórico do conceito de competência performativa e em que medida ele se afasta da proposta intercultural.

3 DO (INTER)CULTURAL AO PERFORMÁTICO

A aprendizagem intercultural pode ser considerada como um esforço de pesquisadores que buscavam relacionar o ensino de línguas ao de cultura em sociedades marcadas pelos efeitos da globalização e da imigração. Inicialmente, tanto o ensino como a aprendizagem intercultural foram idealizados dentro dos estudos sobre trocas linguísticas, acadêmicas e profissionais realizadas nas fronteiras europeias, e encontrou terreno fértil nas proposições sobre ensino de línguas estrangeiras elaboradas por Byram (1989), englobando contribuições de diferentes campos de estudos das humanidades e ciências da linguagem.

Deslocado para os contextos da pedagogia de línguas, o ensino intercultural previa a construção de habilidades que instrumentalizassem os aprendizes a compreender tanto as suas próprias culturas, como as culturas-alvo durante os diálogos interculturais. Ao usarem esse conhecimento, os alunos conseguiriam desenvolver uma competência intercultural que pudesse ajudá-los nas escolhas linguísticas durante as interações (KRAMSCH, 2009). Apesar de demonstrar um avanço no tratamento do 'outro' dentro de uma abordagem que se pretendia culturalmente sensível, os estudos sobre a competência intercultural tendiam a conceber língua e cultura como elementos estáveis e não-problemáticos. Para Kramsch (2009), o termo 'cultura' ainda era visto como uma categoria de lugar e de identidade, o que favorecia a desconsideração das relações de poder estabelecidas através do uso da linguagem e dos conflitos dentro/entre culturas.

Corroborando as críticas feitas por Kramersch, Piller (2012) discute que grande parte das pesquisas desenvolvidas sob o rótulo de ‘intercultural’ ainda assumia uma visão essencialista de cultura que advoga que pessoas ‘pertencem’ a ou ‘têm’ uma cultura, igualando-a, assim, à ideia de ‘nação’ e ‘etnicidade’. Para a autora, no entanto, é possível compreender o porquê de se equiparar tais termos. De acordo com Piller (2011, p. 6), “[...] os discursos de identidade nacional e pertencimento são poderosos e estão em circulação há um bom tempo [porque] encontram respaldo em uma grande variedade de práticas institucionais, estatais e da mídia”⁴. Nesse sentido, os estudos ‘interculturais’, por não questionarem tais percepções de língua e cultura, acabavam apenas reproduzindo os discursos que constroem uma suposta identidade nacional, ao invés de analisá-los criticamente.

Indo ao encontro das problematizações trazidas por Kramersch (2009) e Piller (2012), Baker (2011) aponta que o que foi ignorado pelos estudos sobre a competência intercultural foi tanto a noção de que línguas como o inglês, por exemplo, não poderiam mais ser associadas a uma comunidade particular de falantes, assim como o entendimento de que determinadas referências culturais e práticas comunicativas poderiam ou não estar relacionadas a culturas específicas. Para Baker (2011, p. 205), portanto, o que se espera de uma teorização sobre a competência intercultural é

[...] o reconhecimento de que o inglês [assim como de outras línguas] é usado para expressar e representar práticas culturais e formas que são relacionadas a uma gama de comunidades, que se movem entre o local e o global de maneiras dinâmicas e que, frequentemente, resultam em práticas novas e emergentes [...]⁵.

Outra crítica feita à competência comunicativa intercultural é aquela de Catherine Matsuo (2012). Para a autora, a ‘falha’ da proposta está não na superação de um modelo de falante, além da já debatida concepção de cultura, o que coloca a CCI em pé de igualdade com as competências que pretendia ultrapassar, como a comunicativa e a linguística.

⁴ “[...] the discourses of national identity and national belonging are powerful ones that have been around for a considerable period and are powerfully supported by a range of state, media, and other institutional practices.”

⁵ “[...] the recognition that English is used to express and enact cultural practices and forms that are related to a range of communities, moving between the local and the global in dynamic ways that often result in novel, emergent practices [...]”

De acordo com os pensamentos de Matsuo (2012), o que, de certa forma, distingue a CCI de suas antecessoras é a busca por uma teoria sobre um falante intercultural ao invés de um falante nativo idealizado. Além disso, para a autora, a CCI é uma proposta que não gira em torno da língua, mas sim de termos relacionados à motivação e cognição, tais como conhecimentos, atitudes e habilidades. Entretanto, apesar das diferenças, o modelo intercultural de competência apresenta características que o assemelha ao de Hymes (1972). Matsuo acredita que, assim como a competência comunicativa, os trabalhos posteriores ainda tinham como centro de análise um falante modelo, revelando assim, uma orientação individual e ainda cognitivista de competência.

Para Matsuo (2012), Hymes acabou elaborando um modelo em que o centro ainda era o/um indivíduo monolíngue, uma vez que o autor não obteve êxito em escapar das influências chomskianas e da tradição ocidental de produção científica que tinha esse tipo de indivíduo como centro do pensamento e do conhecimento. Assim, apesar de Hymes ter construído um modelo em reação à dicotomia competência/performance de Chomsky, ele não conseguiu se afastar da ideia de uma competência linguística alocada no cérebro do/de um falante. Como resultado, tanto a dicotomia, quanto a orientação centrada no indivíduo, persistiram nos modelos subsequentes de ensino e de aprendizagem de línguas, incluindo a CCI proposta por Byram (1997; 2009).

Diante desse contexto, é unânime entre os autores anteriormente citados, a necessidade de deslocar a noção de cultura como 'container' (MATSUO, 2012), que muito deve à visão ocidental/colonial nos estudos da linguagem, para o de construção discursiva, ou como pontua Piller (2012), como discursos em que 'cultura' se torna um importante recurso comunicativo. Nesse sentido, a cultura é vista como uma construção sócio semiótica que faz com que falantes 'nativos' e 'não-nativos' vejam seus horizontes culturais mudados e desterritorializados no processo de comunicação (KRAMSCH, 2013). Dessa forma,

se [a] cultura não está mais ligada ao território de um Estado-nação e a sua história, devemos, então, enxergá-la como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias formas pelos indivíduos [...], ela não pode ser encarada como comportamentos e eventos, ela [a cultura]

tem um significado que depende de quem a interpreta e de que posição sócio-histórica ocupa [...]”⁶ (KRAMSCH, 2013, p. 68-69).

Portanto, ao invés de o ensino de línguas se concentrar na noção de culturas nacionais, mais produtivo seria pensar em como os sujeitos se orientam, se diferenciam e afirmam suas identidades através do discurso, uma vez que essas práticas já fazem parte do cotidiano das salas de aula, mas nem sempre são ponto de partida para o diálogo intercultural. Sendo assim, é possível compreender que a competência nunca estará centrada unicamente em uma pessoa, já que o processo de construção de sentido se dá através de uma gama de recursos semióticos que se entrelaçam, dialogicamente, para atender aos propósitos comunicativos dos sujeitos.

Como já colocamos, uma das propostas mais bem alinhadas com as noções de língua e cultura, aqui discutidas, são aquelas chamadas de práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013a), ou ainda translingualismo/translinguismo (GARCÍA; WEI, 2014). Essas perspectivas sobre o funcionamento e ensino de línguas enfatizam que as práticas de linguagem de sujeitos multilíngues vão além do uso de línguas diferentes com mera função utilitária. Os autores, afinados com essas teorizações, acreditam que tais práticas estejam atreladas à circulação de valores que atravessam histórias e campos ideológicos distintos e à negociação de identidades.

Nesse sentido, o papel do professor de línguas vai além do ensino de regras gramaticais e dos seus usos ‘adequados’, uma vez que se busca criar caminhos para a construção de significados – sejam eles sociais, culturais, políticos etc.–, que, muitas vezes, são reconstruídos e até silenciados quando em confronto com outras línguas e performances. Por isso, se torna urgente o debate sobre construtos teóricos que levem em consideração o caráter fluido, híbrido e multifacetado das práticas de linguagem nos estudos sobre a sala de aula. E é sobre um deles que trataremos a seguir.

4 SOBRE PERFORMANCES E PERFORMATIVIDADES EM SALA DE AULA

⁶ “[...] If culture is no longer bound to a territory of a nation-state and its territory, then, we have to see it as a dynamic discursive process, constructed and reconstructed in various ways by individuals [...], it has a meaning that depends on who does the reading and from which historical position in society [...]”

A noção de competência gramatical desenvolvida por Noam Chomsky é considerada uma das mais influentes nos estudos linguísticos até os dias atuais, pois a partir dela, outros modelos foram criados, trazendo impactos consideráveis para as metodologias de ensino de línguas. Nessa lógica, Canagarajah (2013a) discute que novas pesquisas sobre competência linguística tendem a reproduzir o modelo chomskiano, mesmo com os crescentes esforços de pesquisadores que buscam denunciar os discursos monolíngues e monoculturais que embasam esses estudos. Consequentemente, essas perspectivas de se estudar a língua repercutem também nas investigações sobre a competência linguística de sujeitos multilíngues, o que, ao nosso ver, limitam a análise das particularidades identitárias desses sujeitos, pois os modelos ainda são aqueles do falante ideal monolíngue.

A necessidade de teorizações que levem em conta a competência linguística de sujeitos multilíngues em outras bases se justifica, dentre outros fatores, pelos efeitos da globalização na forma como negociamos sentido na contemporaneidade. Para Fabrício (2013, p. 149-150, grifo nosso), esses efeitos dizem respeito

[...] à possibilidade de deslocamentos físicos, facilitados pelo desenvolvimento dos meios de transporte, como exemplifica as ondas migratórias em escala global. A multiplicidade de rotas geográficas e formas diferenciadas de inserção sociocultural – dependentes da posição socioeconômica dos migrantes – incrementam *uma experiência de multiculturalismo e hibridação*, especialmente nas grandes metrópoles, onde o convívio com alteridades culturais se intensifica, geralmente, de forma desigual e discriminatória. O trânsito de indivíduos tem reconfigurado, assim, o cenário demográfico mundial. [...] A segunda [...] é a possibilidade de vivência de uma 'multiterritorialidade' associada aos avanços, no campo informacional, da internet e da cibercultura – territórios que, ao resignificarem e ampliarem nossos horizontes espaçotemporais e comunicacionais, catapultam as possibilidades de uma outra espécie de roteiro [...]. A tal movimento se associa um terceiro, a expansão vigorosa dos meios de produção cultural, o que potencializa as possibilidades tanto de contato com alteridades quando de (re)construção de significados.

De acordo com Bauman (2005), esse rompimento de barreiras territoriais, tanto física como cibernética, tem impulsionado a reconfiguração da interação entre diferentes culturas, resultando, assim, num intenso contato entre pessoas que têm suas identidades linguístico-culturais remodeladas a todo instante (KUMARAVADIVELU, 2006).

A partir desse cenário, questionamos a pertinência de ainda se adotarem práticas em sala de aula que priorizam o ensino de estruturas gramaticais

desvinculadas dos discursos que formam as identidades dos sujeitos. Como alternativa, acreditamos que o foco do ensino não deveria ser a língua, como nos modelos gerativistas ou ainda comunicativistas, mas sim o trabalho com a ‘prática’, isto é, “da linguagem como moldada por outros recursos semióticos no processo de construção de sentido, representando e emergindo da atividade [linguística]”⁷ (BARAD, 2007, p. 132).

Essa forma de encarar a língua dialoga com a ideia de que a construção de sentido entre os sujeitos ocorre através de atos performativos. Muitos deles partem (mas também vão além) dos estudos de John Austin (1962) e de Judith Butler (1990). Mais contemporaneamente, podemos citar as contribuições de Pennycook (2004, 2007), que define performatividade como “[...] a maneira através da qual nós performamos atos de identidade como um processo de performances sociais e culturais, ao invés da simples expressão de uma identidade preexistente”⁸ (PENNYCOOK, 2004, p. 8). Nessa orientação, é dado ênfase à ideia de que língua e identidade são construídas através de performances linguísticas e práticas discursivas locais. Dessa forma, entender identidade e o uso da linguagem pelas lentes da performatividade nos possibilita explorar de que forma alunos e professores negociam suas posições identitárias e confrontam discursos e práticas monolíngues e monoculturais em sala de aula.

Embasando-se nos pressupostos da performance/performatividade linguística no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, Canararajah (2013a, 2013b) desenvolve uma proposta que procura não apenas teorizar sobre um conceito de competência mais adequado à configuração atual das aulas de línguas, como também sugerir caminhos possíveis para a elaboração de materiais, atividades e práticas pedagógicas atreladas a esse modelo.

Partido do pressuposto que a comunicação atual requer competência para normas linguísticas plurais e recursos semióticos móveis, Canagarajah (2013a) desenvolve o conceito de competência performativa como uma tentativa de trazer para os estudos linguísticos uma orientação translíngua, isto é, uma perspectiva embasada nas complexas práticas de linguagem de sujeitos multilíngues. Para o

⁷ “[...] language as shaped by other material resources in meaning-making, and representing as emerging in and through activity [...]”

⁸ “[...] the way in which we perform acts of identity as an ongoing series of social and cultural performances rather than as the expression of prior identity.”

autor, modelos tradicionais de competência que, em suas análises, lançam mão de construtos gramaticais pré-definidos, falham na explicação das estratégias e recursos que multilíngues se valem para se comunicar. Como proposta, Canagarajah (2013a, p. 174, grifos do autor) elabora o conceito de competência performativa:

[...] Uma forma de conhecimento desenvolvido dentro e através da prática, modelando cognição e forma com base nas experiências do sujeito. [Em que] as estratégias dinâmicas e recíprocas que os [sujeitos] translíngues adotam, [...] os motivam a responder, estrategicamente, a interlocutores inesperados e espaços com diversas normas nas zonas de contato [...]⁹.

A competência performativa, de acordo com Canagarajah (2013a), diz respeito a um alinhamento, uma estratégia que os sujeitos multilíngues adotam para fazer uso do repertório linguístico que têm acesso em interações comunicativas locais. Esse alinhamento, então

Envolve conectar recursos semióticos, fatores ambientais e assuntos humanos em relação às próprias necessidades e interesses comunicativos, a fim de alcançar sentido. De fato, o alinhamento entre mente, corpo e ambiente está mudando o tempo todo. O alinhamento permite que os translíngues respondam a contextos e códigos altamente diversificados, inesperados e mutáveis, combinando estrategicamente recursos ecológicos. O alinhamento é adaptabilidade. Ele exige atenção, criatividade, estratégia de pensamento e ação. [...] Alinhamento é a capacidade de criar novas gramáticas e indexicais a partir de diversos recursos semióticos através do uso repetido e situado, do sentido co-construído e da sedimentação. O alinhamento é feito pelas estratégias de *envoicing*, recontextualização, interação e entextualização que os translíngues usam para produzir e interpretar códigos em zonas de contato¹⁰ (CANAGARAJAH, 2013a, p. 174, grifo nosso).

⁹ “[...] This type of knowledge is developed in and through practice, shaping both cognition and form in terms of one’s ongoing experiences. The dynamic and reciprocal strategies translanguals adopt [...], motivate them to respond strategically to unexpected interlocutors and spaces with diverse norms in contact zones [...].”

¹⁰ “Involves connecting semiotic resources, environmental factors, and human subjects in relation to one’s own communicative needs and interests in order to achieve meaning. In fact, the alignment between mind, body and the environment is itself changing all the time. Alignment enables translanguals to respond to such highly diverse, unexpected, and changing context and codes by strategically, combining ecological resources. Alignment is adaptability. It calls for alertness, creativity, and strategic thinking and action. [...] Alignment is the ability to create new grammars and indexicals from diverse semiotic resources through repeated situated use, co-constructed meaning and sedimentation. Alignment is behind the strategies of *envoicing*, recontextualization, interaction and entextualization which translanguals use to produce and interpret codes in contact zones.”

Essas estratégias foram levantadas através de estudos conduzidos por Canagarajah (2013a, 2013b) em salas de aula multilíngues. Para o autor, elas permitem que os sujeitos co-constroam novas formas e sentidos através dos recursos linguísticos que trazem para a interação. É importante deixar claro, no entanto, que elas não ocorrem separadamente uma das outras, pois integram a competência performativa dos sujeitos que os conduzem a negociar, de forma situada, suas identidades e sentidos. Canagarajah afirma ainda que os sujeitos, ao se valerem de diferentes estratégias, não dependem tanto da forma, isto é, vocabulário e gramática, mas sim das práticas comunicativas que os ajudam a negociar novas formas. Dessa maneira, o sentido é alcançado através do emprego de estratégias colaborativas e dos recursos que estão à disposição dos sujeitos, quais sejam, línguas, contextos, objetos, gestos entre outros.

A estratégia de *envoicing*, por exemplo, está relacionada à tentativa de representação das vozes dos alunos em suas produções linguísticas. Através dela, os sujeitos combinam diversos recursos semióticos a fim de participar de forma mais efetiva e igualitária em sala de aula apesar de possíveis limitações linguísticas. A mistura de línguas, o uso da língua materna, a criação de palavras novas a partir do entrelaçamento das linguagens que compõem o repertório desses sujeitos são alguns exemplos de práticas que podem ser associadas à estratégia de *envoicing*, que os ajudam a acentuar suas diferenças em sala de aula e a contestar normas impostas.

A estratégia de recontextualização tem como objetivo moldar a produção linguístico-semiótica dos alunos de forma que eles atendam a propósitos comunicativos em sala de aula, respeitando a subjetividade dos seus interlocutores. Nesse sentido, práticas como as de busca por pistas contextuais na fala e atitude de seus pares (como elementos prosódicos, léxico, postura etc.), os ajudam a desenvolver formas mais adequadas de interação entre si. Já as estratégias de entextualização são empregadas como uma forma de estratégia discursiva, em que os sujeitos desenvolvem a capacidade de compreender padrões e características de gêneros discursivos diversos. Essas estratégias chamam a atenção para a necessidade de construção de textos que sejam adequados a diferentes contextos e propósitos.

Por fim, as estratégias de interação se relacionam com o aspecto social do uso da linguagem, ou seja, se configuram como “[...] uma atividade social de co-construção de sentido através da adoção de estratégias colaborativas e recíprocas [...]”¹¹ (CANAGARAJAH, 2013a, p. 82). Elas estão baseadas no entendimento de que os sujeitos estão dispostos a colaborar na construção de sentido apesar das diferenças, através de práticas tais como: perguntas para esclarecer palavras ou sentenças que não ficaram claras na interação, correção de palavras e/ou sentenças que não tenham sido bem elaboradas durante o discurso, solicitação de ajuda quando há limitação de vocabulário entre outras.

Dessa forma, é possível inferir que nos processos de interação, os sujeitos se valem de estratégias¹² para atender aos seus propósitos comunicativos, se valendo dos recursos que compõem seus repertórios semióticos. Podemos compreender essas estratégias como um exercício dinâmico e transformador que levam os sujeitos a refletir sobre a possibilidade de inclusão de suas línguas locais, subjetividades e identidades no discurso (CANAGARAJAH, 2013a). Essa prática dinâmica e consciente adotada por sujeitos translíngues se configura como um ato performativo e se relaciona a uma forma de ação social.

Com isso, podemos perceber que o conceito de competência performativa se afasta das noções de competência linguística/gramatical e comunicativa aqui discutidas. Deslocada para o ensino de línguas, a competência gramatical de Chomsky e sua orientação mentalista e abstrata está longe de tratar, adequadamente, do tipo de competência que os sujeitos translíngues trazem para a comunicação. Para Canagarajah (2013a), a competência comunicativa de Dell Hymes também não dá conta de explicar a natureza da competência performativa. Segundo o autor, as velhas dicotomias: gramática *versus* prática e cognição *versus* contexto, ainda estão preservadas no modelo comunicativo de Hymes, além de ele ser definido como uma forma de conhecimento situado na mente do falante, remontando à competência gramatical chomskiana.

Por outro lado, como pontuamos anteriormente, todo modelo de competência parte ou mantém determinados posicionamentos teóricos precedentes, o que não

¹¹ “[...] a social activity of co-constructing meaning by adopting reciprocal and collaborative strategies [...]”

¹² Em Santo e Baptista (2018), por exemplo, é possível encontrar um debate mais detalhado sobre o emprego dessas diferentes estratégias em *posts* de *Facebook* de um sujeito multilíngue.

deixa de ser verdade também para a competência performativa de Canagarajah. O próprio autor declara que seu modelo se assemelha, de certa maneira, à competência estratégica elaborada por Canale e Swain (1980). Entretanto, acredita que a prática do uso estratégico da linguagem não está subordinada a uma competência superior, como ocorre na dos pesquisadores canadenses. Para o autor, a própria competência estratégica é o componente básico e central da comunicação, sendo ela também que dá forma à competência gramatical e sociolinguística, e não o contrário.

Entendemos a competência performática, assim, como uma prática de construção de conhecimento que sujeitos multi/translúngues adotam para negociar suas identidades e novos sentidos através da linguagem. Estando de acordo com a noção performativa de comunicação, essa competência foca na língua como prática e como uma forma de alcançar propósitos sociais. Ela ainda se afasta dos binarismos herdados de ideologias monolíngues, que tratam como norma a aprendizagem e proficiência linguística de um falante nativo. Em um viés performático de competência, a noção de proficiência linguística é compreendida como repertório, isto é, a forma como os diferentes recursos linguísticos e semióticos constituem uma competência integrada e sempre em expansão (GARCÍA; WEI, 2014). Dessa forma, usar línguas 'diferentes' para propósitos diferentes é o que qualifica um sujeito como proficiente.

Segundo Canagarajah (2013a), o papel do professor de línguas, dentro de uma orientação translúngue, é fazer com que os alunos expandam seus repertórios e desenvolvam novas estratégias de negociação de sentido. Para isso, o professor precisará provocar mudanças na forma como as salas de aula ainda são encaradas. Segundo Canagarajah (2013a), o ensino de línguas tende a inibir práticas pedagógicas que evidenciam as identidades dos alunos e as práticas de linguagem que desenvolvem fora da sala de aula. Nesse sentido, o autor afirma que práticas translúngues de ensino têm o potencial de confrontar ideologias monolíngues que ainda são predominantes no trabalho com línguas estrangeiras.

Para Kramsch (2010), segundo uma perspectiva translúngue e transcultural de competência, a sala de aula deve ser encarada como um espaço em que os sujeitos possam construir e desconstruir sentidos de textos orais e escritos, a fim de identificar o valor simbólico em seus discursos. Sobre isso, Canagarajah (2013a)

aponta que os professores, ao contrário de se perguntarem o que podem oferecer aos alunos, deveriam refletir sobre como podem criar oportunidades para que aqueles tragam para a sala de aula os diversos recursos e competências que desenvolvem fora dela.

Quanto ao uso da linguagem, num contexto translíngue, Canagarajah (2013a; 2013b) aponta que o trabalho em sala de aula deveria ser o de extrapolar o ensino de uma língua ou de uma variedade de língua como meta, e dar espaço para que os alunos experimentem e criem formas de interação através do uso de seus repertórios linguísticos. Assim, enquanto o foco do ensino de línguas tem sido relacionar os falantes a uma comunidade linguística específica, numa orientação translíngue, devem ser dadas aos professores as condições para que eles consigam fazer com que os alunos transitem entre diferentes comunidades linguísticas através da negociação de recursos semióticos diversos. Para esse fim, de acordo com o autor, “[...] [os professores] devem focar mais nas estratégias de negociação do que na forma [linguística]. Ou então, deveriam tratar a forma como negociável [...]”¹³ (CANAGARAJAH, 2013a, p. 191).

Com base no que foi discutido, é possível perceber as salas de aula de línguas como espaços para a socialização translíngue, em que os professores desenvolvem condições para que os recursos e possibilidades que os alunos encontram fora dos contextos formais de ensino sirvam de base para a construção de suas competências performativas. Dessa forma, uma pedagogia orientada pelas ideias translíngues, como pontuam Rocha e Maciel (2015, p. 435),

[...] entende como central que aprendamos a lidar com a diferença, com a incerteza e com a imprevisibilidade, portanto. Nessa perspectiva, abre-se espaço para o contato com visões menos dualistas e colonizadoras em termos de língua e cultura, trazendo à tona a importância de se formar para a cidadania na contemporaneidade.

Nesse sentido, compreendemos a pedagogia translíngue de forma similar a Zolin-Vesz (2014), que discute que essa forma de ensinar e compreender as línguas na contemporaneidade está ligada à construção de práticas linguísticas flexíveis e híbridas, além de proporcionar a ampliação de espaços em sala de aula pautados na

¹³ “[...] they have to focus more on negotiation strategies, rather than on form. Or rather they should treat form as negotiable [...]”

colaboração entre os alunos com o objetivo de criar sentidos. Assim, ao invés de se esperar a resposta correta para as atividades, as múltiplas línguas e vozes seriam convocadas para que os alunos desenvolvessem sua competência multilíngue.

5 NOTAS (IN)CONCLUSIVAS

A partir de um paradigma cognitivo, competência é, comumente, definida como a natureza da representação mental que envolve a gramática interna dos falantes (ORTEGA, 2009). Sem muitas surpresas, observamos que esse conceito tem suas raízes nos estudos gerativistas propostos por Noam Chomsky, que através da dicotomia competência *versus* performance, defendia que o que o sujeito performa através das sentenças seria apenas um aspecto dos processos cognitivos que ocorrem em sua mente. Em contrapartida, através da perspectiva sociocultural de linguagem, dá-se início a tentativa de expandir a noção de competência a fim de acomodar o entendimento de que, para se comunicar de forma efetiva, o sujeito precisaria de um conjunto de habilidades de como usar a língua de forma adequada, em contextos socioculturais específicos.

Como reação à possível idealização de um modelo de falante-ouvinte, implícita na abordagem sociocultural ou comunicativista de linguagem, Byram (1997, 2009) propõe pensar o ensino a partir da noção de competência comunicativa intercultural, a qual instrumentalizaria o aprendiz de línguas a “[...] interagir com pessoas de outros países e culturas [...], negociar um modo de comunicação e interação que fosse satisfatório para eles e para o outro e ser capaz de agir como mediadores entre pessoas de culturais diferentes [...]”¹⁴ (1997, p. 71). Inicia-se assim, um *boom* de pesquisas que procuravam relacionar o ensino de língua e cultura dentro de modelos que privilegiassem as identidades locais dos aprendizes.

Apesar de caracterizar um avanço frente aos demais modelos, Byram e seus seguidores sofrem críticas quanto às bases teóricas da competência intercultural, principalmente no tocante ao entendimento de cultura subjacente ao modelo. Como alternativa, passa-se a pensar em língua e cultura levando em consideração os

¹⁴ “[...] to interact with people from another country and culture in a foreign language. They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as mediator between people of different cultural origins [...]”

impactos da globalização e da superdiversidade na forma que os sujeitos constroem sentido localmente. Nessa lógica, o uso e o ensino de línguas passam a ser encarados como “[...] uma atividade relacional humana, co-construída entre pessoas e suas línguas, ligada as suas posições espaciais e históricas e [como] um lugar de luta pelo controle de poder social e memória cultural”¹⁵ (KRAMSCH, 2002, p. 5).

Foi esse o percurso teórico traçado na discussão empreendida neste artigo. Buscamos discutir questões que acreditamos ser relevantes para a análise da competência linguística de sujeitos marcados pelos cenários superdiversos de interação. Por isso, refletimos sobre como os conceitos de competência se fizeram presentes no processo de ensino e aprendizagem de língua ao longo dos anos e defendemos a importância de se entender as bases que sustentam esses modelos, já que acreditamos ser essencial que profissionais da linguagem se posicionem criticamente frente às concepções atreladas ao ensino e aprendizagem de línguas nos mais diferentes contextos.

Com isso, ressaltamos a necessidade de se refletir sobre concepções como as de língua e cultura e das consequências de elas ainda serem vistas como elementos imutáveis e dissociados dos sujeitos. Por isso, optamos por entendê-las por um viés discursivo, ou seja, como modos semióticos de ação e poder simbólico (BLOOMAERT, 2005). Por fim, argumentamos a favor de uma perspectiva translíngua na noção de competência por abarcar teorizações sobre sujeitos com repertórios linguísticos vastos, que transitam por fronteiras e atuam com e sobre a linguagem de forma performática.

Dentro de uma lógica translíngua, entendemos que a competência dos sujeitos emerge de suas práticas locais, nas quais as línguas são negociadas como um estratégia de expressão e performance identitária. Nesse sentido, discutimos que a prática de ensino de línguas teria como objetivo a expansão dos repertórios comunicativos que os sujeitos trazem como recurso para a construção de sentido em sala de aula.

Diante do que foi discutido, acreditamos que a defesa de uma perspectiva multi/translíngua de competência pode se caracterizar como um caminho possível

¹⁵ “[...] a relational human activity, co-constructed between people and their various languages, contingent upon their position in space and history, and a site of struggle for the control of social power and cultural memory.”

para o desenvolvimento de práticas de ensino mais plurais e justas. No entanto, apesar da argumentação traçada neste artigo, devemos esclarecer que a discussão realizada não se propõe definitiva e nem prescritiva; pelo contrário, como pontuamos, ela é apenas um recorte de nossos estudos e reflexões sobre o contexto atual do ensino de línguas, e a fizemos em consonância com propostas teóricas ainda pouco debatidas no campo da linguística aplicada e demais ciências da linguagem. Dito isto, acentuamos a necessidade de pesquisas que investiguem a pertinência e limitações das propostas aqui apresentadas, a fim de indicar formas através das quais nossas teorizações venham a ter impacto significativo nas práticas de ensino de línguas nos mais diversos espaços.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1962.
- BARAD, K. **Meeting the universe halfway**: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham, NC: Duke University Press, 2007.
- BAKER, W. From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. **ELT Journal**, v. 66, n. 1, p. 62-70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BLOOMAERT, J. **Discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, p. 1- 22, 2011.
- BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. Nova York: Routledge, 1990.
- BYRAM, M. **Cultural studies in foreign language education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, UK: Multilingual matters, 1997.
- BYRAM, M. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In: DEARDORFF, D. K. (org.), **The Sage handbook of intercultural competence**. Los Angeles, CA: Sage Publications, Inc, 2009. p. 321-332.

CANAGARAJAH, A. S. **Translanguaging Practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013a.

CANAGARAJAH, A. S. Negotiating translanguaging literacy: an enactment. **Research in the Teaching of English**, v. 48, n. 1, p. 40-67, 2013b.

CANALE, M.; MERRILL, S. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHIMIDT, R. (org.). **Language and communication**. London: London Group Ltd, 1983. p. 2-27.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages**: Learning, teaching, assessment. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

FABRÍCIO, B. F. A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: MOITA LOPES, L. P. **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013. p. 144-168.

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

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. HOLMES, J. (org.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth, UK: Penguin, 1972.

KRAMSCH, C. **Language acquisition and language socialization: ecological perspectives**. London: Continuum, 2002.

KRAMSCH, C. Third Culture and Language Education. In: COOK, V.; WEI, L. (org.). **Contemporary Applied Linguistics**. London: Continuum, 2009. p. 233-254.

KRAMSCH, C. Theorizing Translanguaging/Transcultural Competence. In: LEVINE, G.; PHIPPS, A. (org.). **Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy**. Boston: Heinle, 2010. p.15-31.

KRAMSCH, C. Language and culture. In: SIMPSON, J. (org.). **The routledge handbook of applied linguistics**. Nova Iorque: Routledge, 2011. p. 305-317.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LANTOLF, J; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. *In*. VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (org.). **Theories in Second Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 201-244.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre as práticas de linguagem em escola bilíngue. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, p. 143-151, 2018.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventing and (re)constituting languages. **Critical inquiry in language studies**: and international journal, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.

MATSUO, C. A critique of Michael Byram's intercultural communicative competence model from the perspective of model type and conceptualization of culture. **Fukuoka University Review of Literature & Humanities**, v. 44, n. 2, p. 347-380, 2012.

MEGALE, A. H.; CARMARGO, H. R. E de. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito no século XXI. **Tabuleiro de letras**, v. 9, n. 1, p. 04-18, 2015.

OLIVEIRA, A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 189-212.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

ORTEGA, L. **Understanding second language acquisition**. New York: Routledge, 2009.

PILLER, I. Intercultural Communication: An Overview. *In*: PAULSTON, C. B.; KIESLING, S. F.; RANGEL, E. S. (org.). **The handbook of intercultural discourse and communication**. Malden, MA: John Wiley & Sons, 2012. p. 3-18.

PENNYCOOK, A. Performativity and language studies. **Critical Inquiry in Language Studies**: An International Journal, v.1, n. 1, p. 1-19, 2004.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Routledge, 2007.

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

SANTO, D. O. E.; BAPTISTA, L. M. T. R. Performances identitárias e práticas translíngues em redes sociais: implicações para o ensino de línguas. **The Specialist**, v. 39, n. 2, p. 1-20, 2018.

SCOLLON, R; SCOLLON, S. W. **Intercultural Communication. A Discourse Approach**. Oxford: Blackwell, 2001.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-353.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v.30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

ZOLIN-VESZ, F. Como ser feliz em meio aoportunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngua. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53, n. 2, p. 321-332, 2014.