



Programa de Pós-Graduação em  
**LINGUÍSTICA**

---

---

**A AFETIVIDADE NO ESPAÇO TRANSLÍNGUE EMERGENTE EM SALA DE AULA DE  
LÍNGUA COM FALANTES MULTILÍNGUES**

São Carlos  
2024



Giovana Nicolini Milozo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**A AFETIVIDADE NO ESPAÇO TRANSLÍNGUE EMERGENTE EM SALA DE  
AULA DE LÍNGUA COM FALANTES MULTILÍNGUES**

Giovana Nicolini Milozo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para o exame de qualificação de doutorado em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula.

Co-orientadora: Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges.

São Carlos - São Paulo - Brasil

2024





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Giovana Nicolini Milozo, realizada em 26/03/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques (UNESP)

Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP)

Profa. Dra. Eleonora Bambozzi Bottura (UFSCar)

Profa. Dra. Carla Raqueli Navas Lorenzoni (IFSP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

*À minha mãe. Seus intermináveis momentos de oração  
mantiveram-me firme e confiante até o findar desta tese.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, que me acompanha desde 2014, quando realizei meu TCC. Agradeço, em especial, pela paciência e persistência principalmente nos momentos de maior dificuldade no decorrer deste trabalho.

À minha co-orientadora, Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges, que, com seu vasto conhecimento, auxiliou-me na estruturação desta tese; principalmente, quando ressaltou o potencial de este trabalho tornar-se o melhor e o mais belo possível.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, por acompanhar a minha trajetória acadêmica desde o mestrado, estando presente em todos os momentos até então.

Aos membros da banca: as Profas. Dras. Cláudia Hilsdorf Rocha e Sandra Mari Kaneko Marques, que, com sua preciosa contribuição como banca de qualificação, estabeleceram um norte para o andamento deste trabalho; as Profas. Dras. Eleonora Bambozzi Bottura e Carla Raqueli Navas Lorenzoni, irmãs de orientação, que me proporcionaram grande satisfação ao aceitarem o convite para a composição da banca.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, por seus inesquecíveis ensinamentos e por sempre ter sido inspiração para mim.

Aos amigos, Yan e Julio, companheiros de devaneios e de debates inconstantes *online*, oferecendo-me todo o suporte principalmente nos momentos mais críticos.

Em especial, à minha família, Julio (*in memoriam*), Noêmia, Marcelo, Alexandre e Lucas, por toda força, sabedoria, acolhimento e momentos de grande felicidade nos longos fins de semana de muito trabalho.

Gratidão a Deus por toda força e sustento que me tem proporcionado por toda a vida.

## RESUMO

Esta pesquisa originou-se nos resultados do trabalho de Milozo (2019), “Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira”, em que foram investigadas as práticas de linguagem de cinco falantes multilíngues num curso de português nomeadamente língua estrangeira. Tendo como objetivo a análise sobre as dimensões que constituem o espaço translíngue, com destaque para a afetividade, este trabalho justifica-se pelo fato de as emoções, os sentimentos e os afetos pertencerem aos domínios transculturais e situados, o que foi percebido ainda no trabalho de Milozo (2019). O problema de pesquisa induz a uma maior compreensão sobre o impacto da afetividade (Bottura, 2019; Dhokotera, 2019; Dovchin, 2021; García, 2021; Takaki, 2023) sobre as práticas de linguagem. Sob orientação do paradigma interpretativista, a metodologia utilizada foi a análise secundária (Heaton, 2008; Chatfield, 2020), em que foram analisados os dados já publicados de outra pesquisa. O aparato teórico baseado na translinguagem (Canagarajah, 2011; 2013; Wei, 2011; 2017; 2018; García, 2012; 2015; 2017; 2021; Rocha; Maciel, 2015; Rocha; Megale, 2023), no repertório linguístico (Busch, 2012; García; Johnson; Seltzer, 2017; García, 2020) e na decolonialidade (Maldonado-Torres; 2000; Quijano; 2002; Walsh, 2012; Mignolo, 2020; Queiroz, 2020; Santos, 2022) é a base para a análise. Para tanto, foi necessário um olhar transdisciplinar (Nicolescu, 1999; 2005; 2010) e ecológico (Van Lier, 2010; Kramsch; Steffersen, 2017) sobre os dados, baseando-se nas reflexões teóricas que compreendem o conhecimento similar a um rizoma (Deleuze; Guatari 1995). Como resultado, as dimensões do espaço translíngue propostas inicialmente por Wei (2011) foram expandidas, sendo cinco: da capacidade física, da capacidade cognitiva, social, dos aspectos identitários e da afetividade. Tais dimensões convertem-se em níveis de realidade (Nicolescu, 2010), em que a perspectiva individual se entrelaça com a realidade objetiva e circundante. Finalmente, os “momentos críticos” (Wei, 2011) que emergem no espaço translíngue caracterizam as dicotomias eu/outro, colonial/decolonial, indivíduo/coletividade, entre outras, relacionam-se à dimensão da afetividade, influenciando o repertório linguístico e o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Translinguagem. Transdisciplinaridade. Afetividade. Ensino-Aprendizagem.



## ABSTRACT

This research stems from the results of Milozo (2019) work , “Translingual practices in the communication of learners of Portuguese as a foreign language”, which investigated the language practices of five multilingual speakers in a Portuguese language course. Aiming to analyze the dimensions that construct the translingual space, highlighting affectivity, this work is justified by the fact that emotions, feelings and affections belong to transcultural and situated domains, which was also perceived in the work of Milozo (2019). The research problem leads to a deeper understanding of the impact of affectivity (Bottura, 2019; Dhokotera, 2019; Dovchin, 2021; García, 2021; Takaki, 2023) on language practices. Under the guidance of the interpretivist paradigm, the methodology used was secondary analysis (Heaton, 2008; Chatfield, 2020), in which previously published data from another research were analyzed. The theoretical apparatus based on translanguaging (Canagarajah, 2011; 2013; Wei, 2011; 2017; 2018; García, 2012; 2015; 2017; 2021; Rocha; Maciel, 2015; Rocha; Megale, 2023), on the linguistic repertoire (Busch, 2012; García; Johnson; Seltzer, 2017; García, 2020) and on decoloniality (Maldonado-Torres; 2000; Quijano; 2002; Walsh, 2012; Mignolo, 2020; Queiroz, 2020; Santos, 2022) is the basis for the analysis. In order to achieve that, a transdisciplinary (Nicolescu, 1999; 2005; 2010) and ecological (Van Lier, 2010; Kramsch; Steffersen, 2017) perspective on the data was necessary, based on theoretical reflections that has knowledge as similar to a rhizome ( Deleuze; Guatari 1995). As a result, the dimensions of the translingual space initially proposed by Wei (2011) were expanded, resulting in five dimensions: physical capacity, cognitive capacity, social capacity, identity aspects and affectivity. Such dimensions become levels of reality (Nicolescu, 2010), in which the individual perspective intertwines with the objective and surrounding reality. Finally, the “critical moments” (Wei, 2011) that emerge in the translingual space characterize the dichotomies of self/other, colonial/decolonial, individual/collective, among others, and are related to the dimension of affectivity, influencing the linguistic repertoire and the process of teaching-learning.

**Keywords:** Translanguaging. Transdisciplinarity. Affectivity. Teaching-Learning.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Origem dos participantes, tempo de estudo de português e área profissional..	30
.....	
QUADRO 2 - Categorização dos dados (Milozo, 2019).....	37
QUADRO 3 - Resumo dos dados: Percepções dos participantes (Milozo, 2024).....	38
QUADRO 4 - Categorias de análise.....	40
QUADRO 5 - Visão geral sobre o conhecimento científico.....	42
QUADRO 6 - Dimensões constituintes do espaço translíngue.....	89

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Metodologia de coleta de dados (Milozo, 2019).....	32
FIGURA 2 - As dimensões do espaço translíngue de acordo com Wei (2011).....	37
FIGURA 3 - Metáfora da Árvore do Conhecimento.....	44
FIGURA 4 - Relação Hierárquica na ciência moderna.....	44
FIGURA 5 - Relação direta e horizontal entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado. .....	52
FIGURA 6 - Interconexões entre os níveis de realidade e as dimensões constituintes do espaço translíngue.....	91
FIGURA 7 - Espaço translíngue com a dimensão social em destaque.....	95
FIGURA 8 - Espaço translíngue com destaque à dimensão dos aspectos identitários.....	99
FIGURA 9 - Dimensão dos aspectos identitários influenciada pela colonialidade.....	100
FIGURA 10 - Interação social influenciada pela ideologia colonial.....	105
FIGURA 11 - Espontaneidade e criatividade no espaço translíngue.....	110
FIGURA 12 - Conexões entre as dimensões tendo Neo como sujeito.....	118
FIGURA 13 - A dimensão identitária em destaque na interação.....	123
FIGURA 14 - Influência da dimensão dos aspectos identitários.....	127
FIGURA 15 - Espaço translíngue durante a qualificação de Neo.....	128

## SUMÁRIO

ANTECEDENTES DA PESQUISA.....	14
INTRODUÇÃO.....	17
Problema de Pesquisa.....	18
Justificativa.....	20
Objetivos e questões de pesquisa.....	21
Organização da tese.....	22
CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA.....	26
1.1 Natureza e tipo da pesquisa.....	26
1.1.1 Análise secundária.....	27
1.2 Contexto e dados da pesquisa anterior.....	29
1.2.1. Apresentação dos participantes.....	33
1.2.1.1 O italiano Luigi.....	33
1.2.1.2. A peruana Gabriela.....	34
1.2.1.3 O peruano Neo.....	34
1.2.1.4 O colombiano Elkin.....	35
1.2.2 Auto Escuta e obtenção dos dados: o momento das entrevistas.....	36
1.2.3 Procedimentos de análise dos dados da pesquisa de mestrado.....	36
1.2.4 Procedimentos de análise dos dados desta pesquisa.....	39
CAPÍTULO 2 - O CONHECIMENTO TRANSDISCIPLINAR E A ECOLOGIA DOS SABERES.....	42
2.1. A metáfora da Árvore do Conhecimento: Contraposição à fragmentação e simplificação do saber científico.....	43

2.2 A metáfora do rizoma e a expansão do conhecimento.....	48
2.3 Transdisciplinaridade e construção do conhecimento: Realidades e perspectivas.....	51
2.3.1 Os níveis de Realidade.....	54
2.4 A perspectiva ecológica sobre a língua e o processo de ensino-aprendizagem..	58
<b>CAPÍTULO 3 - OS PILARES DA TRANSLINGUAGEM: REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E DECOLONIALIDADE.....</b>	<b>61</b>
3.1 Translinguagem e práticas translíngues: Linguagem em movimento.....	61
3.2 Considerações sobre a decolonialidade e sua relação com a translinguagem....	65
3.3 O Repertório Linguístico e as práticas fluidas de linguagem.....	71
3.4 A conformação do espaço translíngue como um espaço das práticas de linguagem e da construção do ser.....	76
3.5 A dimensão da afetividade no espaço translíngue.....	81
<b>CAPÍTULO 4 - PRÁTICAS TRANSLÍNGUES DOS APRENDIZES: ANÁLISE DA MANIFESTAÇÃO DO ESPAÇO TRANSLÍNGUE COM DESTAQUE PARA A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE.....</b>	<b>89</b>
4.1 Perspectivas guiadas pelos aspectos coloniais: A perspectiva de Gabriela e os aspectos emocionais de Elkin.....	93
4.2 A fluidez do repertório linguístico no ultrapassar fronteiras: Críticidade, criatividade e espontaneidade no espaço translíngue de Luigi.....	109
4.3 A dimensão afetiva na dicotomia colonial/decolonial: A dimensão da história pessoal de Neo.....	114
4.4 E quanto à ruptura com os pensamentos hegemônicos?.....	129
4.5 - Reflexão sobre a análise dos dados sob uma perspectiva transdisciplinar....	132

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	143

**ANTECEDENTES DA PESQUISA**

Em minha prática de ensino de língua, nomeadamente<sup>1</sup> português como língua estrangeira (PLE), a produção de linguagem dos aprendizes, principalmente de origem hispânica, sempre foi alvo da minha atenção. Ao longo da minha experiência, permeada de observações e análises, buscando saber o porquê das atitudes, das formas de dizer, das construções de sentido por vezes únicas e peculiares, sobrevinham-me vários questionamentos, destacando-se as seguintes perguntas: “Se os aprendizes têm o conhecimento do que seria o “correto” a se falar em português, por que, ainda assim, há a presença do espanhol? Por que é tão difícil para eles desvencilhar-se do ‘portunhol’?”

Para mim, a professora que havia ensinado a gramática e as estruturas “corretas” da língua portuguesa em contexto de imersão, eram recorrentes as dúvidas com respeito à não utilização desse conhecimento supostamente adquirido. Assim, eram constantes os questionamentos: “No momento da interação, os aprendizes se “esqueceriam” do que foi ensinado? Ou seria uma questão de escolha? Será que não aprenderam? Seria um costume ou mesmo “comodismo” devido às semelhanças entre as duas línguas nomeadas português e espanhol?”.

Com o objetivo de sanar tais inquietações, decidi investigar mais profundamente as práticas de linguagem de um grupo de aprendizes, aprofundando-me nesse entendimento, bem como no intuito de conhecer a perspectiva de cada um deles a respeito de sua produção oral. A investigação deu origem à pesquisa de mestrado “Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira” (Milozo, 2019), contemplando um fenômeno que me era desconhecido até então: a translinguagem.

Os estudos sobre a translinguagem conformam a perspectiva para melhor entender as práticas de linguagem de meus alunos de modo mais abrangente, envolvendo uma abordagem ecológica (Van Lier, 2004; 2010) de língua e de ensino-aprendizagem<sup>2</sup>. Tendo em vista a necessidade de ampliar a perspectiva para além do ensino das formas e estruturas

---

1 Na translinguagem, a concepção de repertório linguístico é uma constituição linguística que não contempla a diferenciação entre as línguas como as conhecemos, por isso, utilizamos os termos “língua nomeadamente” ou “línguas nomeadas”. Tais concepções serão melhor compreendidas no capítulo 3.

2 Optamos por utilizar a forma “ensino-aprendizagem”, enfatizando a dinâmica do processo de ensinar e de aprender, não sendo duas ações que ocorrem de modo independente uma da outra, mas que estabelecem uma correlação. Vale ressaltar que a ideia não é a de que ensinar resulta diretamente em aprender, mas a de que a ação de ensinar incita um movimento em direção à ação de aprender, independentemente de o resultado ser ou não favorável.

da língua, busquei autores que embasaram essa visão, ao encontro do meu desejo de não ensinar somente língua, como também pessoas.

Ao término do mestrado, a minha compreensão sobre concepção de língua havia sido ampliada, resultante dos estudos que embasam o aparato teórico desta pesquisa. Diferentemente da minha concepção inicial de língua como um sistema de formas e estruturas restritas a sons e conjuntos lexicais e sintáticos, compreendo que seja um fenômeno que se manifesta contextualmente por meio de semioses diversas, sendo parte de um sistema maior: a linguagem<sup>3</sup>.

Sendo assim, nas atividades propostas em sala de aula, os participantes da minha pesquisa de mestrado mobilizaram um repertório de conhecimento composto de diferentes línguas nomeadas (predominantemente espanhol e português, ocasionalmente inglês), valendo-se de estratégias e de recursos para se expressarem e construírem sentidos. Os resultados levaram à compreensão de que a questão afetiva esteve em maior evidência, devendo ser melhor explorada: nasce a motivação para o desenvolvimento da pesquisa que deu origem a esta tese.

Nas reflexões da minha pesquisa de mestrado, percebi que a história de vida e as memórias têm um importante papel nas práticas de linguagem de falantes adultos, influenciando suas escolhas linguísticas e sua aprendizagem. As percepções culturais de si mesmo e as concepções identitárias, permeadas pela espontaneidade no falar, tornam seu repertório fluido, repleto de formas de (re)significações que contribuem com a adaptação do falante ao meio. A pesquisa ainda revela que os traços individuais e as maneiras de uso do repertório disponível criam oportunidades de compreensão, sendo a afetividade importante no uso desse repertório.

Dessa maneira, considero imprescindível enfatizar que meus aprendizes subestimaram suas habilidades comunicativas, uma vez que eles demonstraram incômodo e até constrangimento ao se depararem com algumas de suas escolhas linguísticas, as quais consideravam “erros”. Observei que isso se deve a um estigma social e historicamente construído, resultante da ideia de que as línguas, devidamente delimitadas e definidas em características próprias que as diferenciam umas das outras, devem se manter “puras”, sem

---

<sup>3</sup> Com respeito às concepções de língua e de linguagem, concordamos com Rocha e Megale (2023) de as não conceber separadamente. Assim, optamos pela padronização do uso do termo linguagem ao longo deste trabalho.



quaisquer interferências de umas sobre as outras.

Observei, ainda, que tais ideias, que destacam o estigma do “portunhol”, afetou negativamente as práticas de linguagem dos meus aprendizes, ocasionando até mesmo problemas concernentes à fluidez na comunicação. Nas entrevistas individuais, alguns dos aprendizes deixaram explícito o quanto se sentiam envergonhados ao perceberem a “mistura” das línguas portuguesa e espanhola na atividade proposta em sala de aula. Concluí que a perspectiva estruturalista sobre língua e sobre aprendizagem de língua apresenta limitações à compreensão de língua como fenômeno. A perspectiva da translanguagem possibilitou-me um entendimento mais amplo, abrangendo não somente combinações estruturais linguísticas, mas outros elementos caros às práticas de linguagem, à comunicação e às habilidades de uso de linguagem.

Dessa maneira, observei que, no momento da interação, existe uma espécie de espaço virtual o qual Li Wei (2011) denomina “espaço de translanguagem” ou “espaço translíngue” (“*translanguaging space*”). Esse espaço emerge a partir do uso do repertório linguístico, isto é, de todo o conhecimento necessário para uma comunicação contextualizada, contemplando as dimensões relacionadas à história de vida, à capacidade física e cognitiva e às crenças do falante. A dimensão afetiva, conforme verifiquei, também é de crucial importância na emergência do espaço translíngue.

Tendo em vista essas reflexões, busquei compreender de que maneira a questão afetiva torna-se uma dimensão significativa nas práticas de linguagem e, por consequência, na aprendizagem de língua do falante, mais especificamente dos aprendizes estudados em seu espaço translíngue. Levando-se isso em consideração, este trabalho pode ser de significativa contribuição nos estudos da Linguística Aplicada no sentido de ampliar a compreensão de pesquisadores e de professores em atenção às práticas de linguagem de aprendizes de língua em sala de aula, colaborando com práticas de ensino que possam beneficiar principalmente aqueles aprendizes que têm maior dificuldade na ampliação de seu repertório linguístico.

## INTRODUÇÃO

Como explicitado nas páginas precedentes, esta pesquisa origina-se nos resultados apresentados por Milozo (2019), tendo como objetivo uma análise ampliada do espaço translíngue emergente e o impacto da afetividade nas práticas de linguagem dos aprendizes estudados. Foi necessário, portanto, revisitar a pesquisa de mestrado de Milozo (2019), para o aprofundamento dessa análise, bem como para melhor entender a afetividade manifesta no espaço translíngue desses aprendizes em sala de aula.

O olhar sobre os dados foi estabelecido considerando-se a abordagem ecológica dos saberes (Van Lier, 2004; 2010), com ênfase na diversidade, nas relações entre contexto e agentividade, nas concepções ideológicas, nas percepções e nas perspectivas crítica e criativa dos sujeitos envolvidos. Nessa abordagem, segundo Van Lier (2004; 2010), professores, pesquisadores e estudantes participam do desenvolvimento tanto da pesquisa quanto do processo de ensino-aprendizagem, levando-se em consideração a relação entre *self* e identidade na experiência educacional.

Para a análise dos dados, considera-se importante a experiência social dos sujeitos, uma vez que, ao estabelecer interação pela linguagem, aspectos identitários são construídos, sendo compatíveis com a nova realidade, emergente do resultado da combinação das semioses e das experiências particulares (Van Lier, 2004). A análise do espaço translíngue emergente das práticas de linguagem de cada aprendiz é feita sob a perspectiva da transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999; 2005; 2008; 2010), pelo fato de a própria translíngua ser transdisciplinar. Contemplando os saberes ecológicos (Van Lier, 2004; 2010), a metáfora do rizoma (Deleuze e Guatari, 1995), a qual contempla a própria linguagem como um rizoma (Deleuze; Guatari, 1995) e as concepções de níveis de realidade (Nicolescu, 2010), temos que o espaço translíngue (Wei, 2011) é constituído por dimensões que se vinculam às perspectivas individuais de cada sujeito em relação à realidade objetiva e situacional.

A perspectiva transdisciplinar permite uma abordagem ecológica sobre a pesquisa em si, levando-nos a entender o espaço translíngue como um espaço social cuja complexidade dimensional estabelece relações com as subjetividades dos sujeitos envolvidos, resultando em várias perspectivas acerca da realidade e em práticas de linguagem peculiares. Nesse sentido, igualmente equiparado a um rizoma, o termo linguagem é utilizado neste trabalho, com ênfase nas semioses de toda natureza que são conectadas a modos de codificação diversos. Tais cadeias semióticas diversificam-se em biológicas, políticas, econômicas, ideológicas e toda uma amplitude de esferas interacionais, colocando em jogo não somente um conjunto de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas

(Deleuze; Guatari, 1995).

A partir da decolonialidade (Quijano, 2002; Walsh, 2012; Maldonado-Torres, 2016; Mignolo, 2020; Queiroz, 2020; Santos, 2022), compreendem-se as relações de poder e de que maneira tais relações afetam as práticas de linguagem dos aprendizes e, principalmente, sua visão de si mesmo, caracterizada por uma perspectiva colonial, conforme observado nos dados da pesquisa de mestrado durante sua revisitação. Nesta, a questão afetiva e a espontaneidade no falar, bem como os traços individuais, são melhor entendidos a partir do momento em que são compartilhadas, como nos mostram García (2021), Bottura (2019), Dhokotera (2019) e Dovchin (2021), levando-nos à compreensão de que nem tudo pode ser entendido pela lógica racional (Takaki, 2023) tão fixamente imposta pela ciência moderna (Quijano, 2002; Morin, 2005; 2011).

Tendo em vista essas considerações, buscamos compreender o impacto da afetividade sobre as práticas de linguagem dos aprendizes, orientadas pelo problema de pesquisa que se originou da pesquisa de Milozo (2019). A justificativa se deve ao fato de que a manifestação das emoções, dos sentimentos e da afetividade compõe, dinamicamente, o repertório linguístico a partir da interação estabelecida contextualmente, no presente e no passado. Contempla, ainda, o fato de que, delimitando os espaços geográficos e virtuais ou simbólicos, suas fronteiras sejam ultrapassadas de acordo com as necessidades momentâneas de adaptação e com as concepções ideológicas que se baseiam predominantemente nas relações de poder.

Sob orientação da transdisciplinaridade, contemplando a ecologia dos saberes no processo de ensino-aprendizagem, a análise dos dados foi feita utilizando-se a metodologia da análise secundária (Chatfield, 2020), com base na teoria norteadora, para aprofundamento. Como resultado, o espaço translíngue é concebido tendo em vista as dimensões de Wei (2011) e os níveis de realidade de Nicolescu (2010).

Após a exposição dessa visão geral, partamos para o problema de pesquisa que levou ao aprofundamento da pesquisa de Milozo (2019).

### **Problema de pesquisa**

O problema de pesquisa caracteriza-se pela necessidade de maior compreensão sobre o impacto que os elementos constituintes do espaço translíngue, em especial a afetividade (Bottura, 2019; Dhokotera, 2019; Dovchin, 2021; Takaki, 2023), exercem sobre as práticas de linguagem dos

aprendizes. No contexto estudado por Milozo (2019), foram identificadas questões relacionadas às estruturas de poder que influenciaram as percepções dos aprendizes em relação às suas práticas de linguagem. Tais estruturas de poder têm bases ideológicas na colonialidade, em que as dinâmicas interacionais são resultantes de uma desigualdade hierárquica, gerando reações que influenciam as perspectivas e, por consequência, as práticas de linguagem dos aprendizes de língua (Maldonado-Torres, 2000; 2016).

Já no trabalho de Milozo (2019), do qual se origina a presente pesquisa, volta-se a uma análise das práticas translíngues dos sujeitos envolvidos, fazendo-se necessário um aprofundamento sobre a constituição do espaço translíngue (Wei, 2011; 2017) emergente desses aprendizes, com destaque para a dimensão da afetividade, uma vez que se trata de um elemento percebido como de grande impacto às práticas de linguagem.

Milozo (2019) verificou que as questões afetivas se tornavam mais evidentes nos momentos em que os aprendizes se referiam aos locais do país de origem, convocando memórias que se traduziam pela linguagem visual e semiótica, composta por imagens, fotos pessoais e até música, que registraram experiências vividas naqueles lugares, conforme o excerto a seguir:

[...] os momentos em que as práticas translíngues tornaram-se mais evidentes ocorreram durante a exposição do país de origem, em que foram expostos conhecimento e vivências por meio de linguagem verbal, incluindo textos escritos, e não verbal (imagens, figuras, gestos, etc.). (Milozo, 2019, p.126)

Milozo (2019, p. 127) ainda afirma que os participantes da pesquisa “explicitaram relações de afeto com o país de origem, o que se reflete na língua e nas suas práticas de linguagem durante a atividade proposta<sup>4</sup>, compreendendo desde o léxico até a pronúncia da língua materna ao falarem português”. No campo da dimensão afetiva, os aprendizes inseriram-se em práticas de translíngua que se manifestaram com base nas vivências, nas experiências e em toda gama de emoções despertadas e expressas através de recursos específicos do repertório linguístico, como a linguagem corporal (por meio de expressões faciais, gestos, modos de olhar, entre outras) e a “mescla” das línguas nomeadas.

Ideologicamente, o problema de pesquisa também contempla uma perspectiva de quem tem o olhar a partir de um lugar que pode tornar as fronteiras linguísticas fluidas ou rígidas, influenciando, afetivamente, a maneira como o falante utiliza seu repertório linguístico, havendo pausas e/ou

4 Retomamos a concepção de linguagem como o todo, sendo a língua um sistema constituinte da linguagem.

momentos repetidos de silêncio ou interrupções na fluidez da comunicação.

Com respeito a essas fronteiras, verificou-se que, quanto mais fluidas, mais amplo se torna o repertório linguístico, o que pode ocorrer em oportunidades de ensino-aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário um aprofundamento a respeito de como a afetividade influencia na dinamicidade dessas fronteiras, tornando-as rígidas ou fluidas, bem como na amplitude do repertório e, por consequência, na aprendizagem. Assim, compreender de que maneira isso ocorreu em Milozo (2019) pode auxiliar no entendimento em relação aos contextos em que há a presença de percepções ideológica e afetivamente marcadas.

A partir dessa reflexão, a justificativa deste trabalho é devida pela importância de ampliarmos a discussão sobre o espaço translíngue discutido por Wei (2011), considerando-se o repertório linguístico e a decolonialidade, ambos pilares da translanguagem.

### **Justificativa**

Para ampliação da análise sobre o espaço translíngue (Wei, 2011) emergente nas práticas de linguagem dos aprendizes estudados, a abordagem transdisciplinar justifica-se pelo fato de as práticas translíngues deles revelarem aspectos caros ao estabelecimento de uma interação. Utilizando-se as lentes dos saberes distintos, nos foi possibilitada uma maior compreensão a respeito dessas práticas de linguagem e de que maneira houve a influência da dimensão da afetividade durante a interação, identificando potencialidades no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que a abordagem transdisciplinar nos traga desafios, caracterizados como de ordem ética e que exigem competências cada vez maiores, é possível estabelecer maior intersecção e integração dos saberes outrora fragmentados (Nicolescu, 1999). Dessa maneira, sob uma perspectiva sócio-ideológica, a necessidade de um olhar unitário e amplo sobre a problemática do mundo contemporâneo dissertada por Morin (2005) envolve a complexidade da situação e/ou da problemática, sobre as quais a ciência especializada, isoladamente, carece de suporte para o entendimento e a resolução de problemas originados pela fragmentação do conhecimento (Morin, 2011).

Em sua complexidade, a translanguagem implica um entendimento sobre a interação, envolvendo as esferas individual e social. Nessa compreensão, é possível conceber o repertório linguístico e suas maneiras de uso, o que propicia a emergência do espaço translíngue, com suas dimensões que influenciam as práticas de linguagem.

Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se devido ao fato de as emoções, os sentimentos e a afetividade pertencerem aos domínios transculturais e situados, florescendo em comunidades como rizomas (Takaki, 2023), portanto, construídas dicotômica e dinamicamente nas esferas individuais e coletiva. Na sua expressão, a afetividade torna-se um aspecto importante que se manifesta na interação e, por consequência, molda o repertório linguístico e influencia as práticas de linguagem de cada aprendiz.

Justifica-se, ainda, pelo fato de o trabalho propor o objetivo de compreender mais profundamente as questões afetivas concernentes ao espaço translíngue no contexto de sala de aula. As reflexões levam a uma maior compreensão sobre o espaço translíngue que emerge a partir das práticas de linguagem, no qual os sujeitos se constroem, auxiliando no entendimento das delimitações fronteiriças entre as línguas nomeadas e suas concepções ideológicas.

### **Objetivos e questões de pesquisa**

O trabalho objetiva estabelecer uma análise sobre as dimensões existentes no espaço translíngue emergente de aprendizes de português nomeadamente como língua estrangeira, com destaque para a dimensão da afetividade, e o impacto nas práticas de linguagem. Para tanto, tomam-se os dados da pesquisa de mestrado de Milozo (2019) para a reflexão e a descrição dos elementos que compõem o espaço translíngue, com ênfase na transdisciplinaridade, intrínseca ao campo da Linguística Aplicada.

Orientamo-nos pelas seguintes questões de pesquisa:

1. De que maneira a afetividade se manifestou no espaço translíngue dos aprendizes estudados?
2. Qual a importância de se considerar a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem de língua?

Definidos os objetivos e sob orientação das questões de pesquisa, após exposição sobre a organização da tese, descrevemos os procedimentos que dão forma a esta pesquisa, conformando a sua metodologia.

## **Organização da tese**

Após contextualização da pesquisa, exposição do problema e da justificativa e, por conseguinte, das perguntas de pesquisa e dos objetivos, tratamos, no capítulo 1, da metodologia, contemplando a natureza da pesquisa, a metodologia da pesquisa de origem e do presente trabalho, e a apresentação dos participantes cujos dados foram analisados neste trabalho.

O capítulo 2 situa-nos ao conhecimento transdisciplinar e à ecologia dos saberes, iniciando-se com a seção 2.1, que se refere à metáfora da árvore do conhecimento e sua contraposição à fragmentação e à simplificação do saber científico. Tendo em vista que a translinguagem é um fenômeno que não se limita ao sistema linguístico, abrangendo os recursos semióticos de linguagem, faz-se necessária uma análise de maior complexidade, abordando outras áreas do conhecimento quando se trabalha com práticas relacionadas ao fenômeno. Dessa maneira, a discussão com respeito à ciência moderna tem o objetivo de justificar por que não é possível desenvolver as análises do espaço translíngue sob uma perspectiva que estabelece distância entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, uma vez que as aproximações entre esses sujeitos são necessárias para permitirem percepções mais sensíveis aos aspectos afetivos envolvidos na produção de linguagem.

Na discussão sobre a metáfora do rizoma, na seção 2.2 disserta-se a respeito de uma perspectiva da expansão do conhecimento e da conexão entre várias áreas. Com foco nas proposições de Deleuze e Guatari (1995), o rizoma representa o conhecimento não hierarquizado, enfatizando-se as conexões entre as diversas áreas científicas, não havendo diferenças nos níveis de importância de umas sobre as outras. A comparação metafórica se estende à linguagem como um rizoma, descrevendo-a como uma cadeia semiótica semelhante a um tubérculo que abrange diversas manifestações distintas e interacionais, assemelhando-se com a translinguagem e suas características multissensoriais.

Em suma, a metáfora do rizoma tem a produção de conhecimento e de linguagem como práticas múltiplas, heterogêneas e politicamente significativas. Nesse sentido, o olhar unitário e abrangente é importante para maior entendimento do fenômeno, sem a preocupação de se encontrar uma verdade universal e padronizada, mas de valorizar as produções de um conhecimento renegado ao esquecimento, como ocorre nas nações periféricas, subjugadas pela imposição eurocêntrica.

A metáfora do rizoma relaciona-se à transdisciplinaridade, discutida na seção 2.3, em que são abordados os conceitos de realidade e de níveis de realidade (Nicolescu, 2010). Além da objetividade dos fatos observados, são abordadas as subjetividades e as perspectivas dos sujeitos tidos como

múltiplos. Nesse sentido, a visão sobre o objeto científico, ou sobre os sujeitos estudados, é caracterizada como transdisciplinar, isto é, que se situa através e além das disciplinas e do que é observado. O olhar transdisciplinar objetiva a compreensão do mundo presente (Nicolescu, 2008), de modo a se pensarem em possíveis soluções para as questões apresentadas. Nessa perspectiva, a interação entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado torna-se indispensável.

Os níveis de realidade, descritos na seção 2.3.1, embasam a construção do espaço translíngue. Sua incompletude caracteriza uma necessidade de conexão com outros níveis de realidade, contemplando outros conhecimentos e perspectivas. Dessa maneira, tem-se o sujeito como multidimensional que busca conhecer uma realidade igualmente multidimensional, numa construção conjunta do conhecimento.

A perspectiva ecológica é discutida na seção 2.4, sendo que a ecologia da língua e a abordagem ecológica ressaltam as relações estabelecidas entre os elementos interacionais e os contextuais, enfatizando a dinamicidade dessas relações. O olhar unitário proposto pela abordagem ecológica leva a um entendimento mais amplo sobre os sujeitos e sobre as situações estudadas, o que é relevante para ambientes de aprendizagem, em que é possível atentar-se ao processo, não somente aos resultados.

O capítulo 3, referente ao repertório linguístico e ao pensamento decolonial como os pilares da translíngua, tem como objetivo especificar seu impacto na constituição e na manifestação do espaço translíngue. Iniciando-se com uma discussão geral sobre a translíngua e as práticas translíngues, a seção 3.1 enfatiza a dinamicidade da língua em movimento. Longe de estabelecer uma definição precisa, Rocha e Megale (2023) sugerem a compreensão do fenômeno da translíngua como uma manifestação que está entre e além das formas e estruturas linguísticas. Compreendendo a translíngua como uma filosofia (Rocha; Megale, 2023), e não somente como práticas sistemáticas de língua, é possível que seu entendimento se expanda para experiências de línguas de natureza complexa, contemplando a “pluralidade linguística, semiótica, sensorial e multimodal” (Rocha; Megale, 2023, p. 9) numa interação contextual<sup>5</sup>.

As considerações sobre a decolonialidade e sua relação com a translíngua são desenvolvidas na seção 3.2, em que a compreensão sobre a produção de língua se encontra a partir do lugar situado entre e além das fronteiras, tornando a translíngua um projeto da decolonialidade a qual, por sinal, se constitui como um dos pilares da translíngua. Nessa seção, as considerações

5 Caracteriza-se pela impossibilidade de que se rompam as conexões do rizoma. Nesse sentido, as dicotomias e as aparentes contradições resolvem-se por meio de um ponto em comum, mantendo as chamadas linhas de segmentaridade segundo as quais o rizoma é estratificado.



sobre a colonialidade nos levam a entender o contexto histórico de dominação e do estabelecimento das relações de poder e o quão importante torna-se o pensamento decolonial para a produção do conhecimento científico do sul-global e para a compreensão das perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Em continuidade, a seção 3.3 trata do repertório linguístico e das práticas fluidas de linguagem, cuja noção tem bases na sociolinguística. Sua concepção vincula-se à concepção de língua como um repertório unitário, sem as divisões simbólicas das línguas nomeadas, concebendo-o como um conhecimento único, cujas fronteiras foram definidas histórica e culturalmente. O movimento, a dinamicidade e a capacidade de mudança do repertório linguístico remete ao sufixo *-ing* de *linguaging*, indicando algo contínuo e mutável. A manifestação desse repertório, juntamente com as dimensões nos níveis de realidade, é o que caracteriza o surgimento do espaço translíngue, considerando suas práticas de linguagem e a constituição da subjetividade.

A seção 3.4 trata da conformação do espaço translíngue como um espaço de práticas de linguagem e da construção do ser. Criado pela translíngua para a translíngua, caracteriza-se como um espaço social oriundo a partir das práticas interacionais do próprio falante, em que são trazidas diferentes dimensões correspondentes à subjetividade do falante ou do aprendiz e ao seu “eu”. As noções-chave que compõem o espaço translíngue são a criticidade e a criatividade, ambas conectando-se de modo a favorecer o falante na “travessia” das fronteiras simbólicas. No espaço translíngue, emergem os “momentos críticos”, caracterizados por Wei (2011) como dicotomias vividas pelo falante dinamicamente, compreendendo, por exemplo, o presente/passado, o atual/histórico, eu/outro, local/global, etc. Ao partilhar tais momentos, ocorre a organização, pelo falante, de sua história e dos acontecimentos de sua vida, contemplando toda a sua experiência e as aproximações entre o micro e o macro.

Para finalizar o capítulo 3, a seção 3.5 envolve a dimensão da afetividade no espaço translíngue, contemplando relatos de experiência de García (2021) e de trabalhos de pesquisa de Bottura (2019), Dhokotera (2019) e Dovchin (2021) com aprendizes imigrantes em contexto de aprendizagem de língua nomeadamente segunda (L2). As autoras verificaram que a dimensão afetiva é significativa e influenciam as práticas de linguagem dos aprendizes, necessitando-se da construção de um espaço, em sala de aula, que acolha as necessidades afetivas dos aprendizes, os quais manifestam comportamentos de resistência frente à imposição ideológica da orientação monolíngue e das línguas tidas como de prestígio.

Contemplando cinco seções, o capítulo 4 refere-se à análise dos dados à luz das teorias

discutidas na fundamentação teórica, sob a perspectiva transdisciplinar. Foram aprofundadas as análises dos dados de Milozo (2019), considerando-se os momentos críticos do espaço translíngue de cada um dos participantes, havendo impacto da dimensão afetiva na construção do repertório linguístico. De modo geral, tais dicotomias são resultantes de uma postura decolonial frente a crenças baseadas na colonialidade, conforme veremos nesse capítulo. A seção 4.5 finaliza o capítulo com reflexões sobre a análise dos dados sob a perspectiva transdisciplinar, contemplando a aproximação entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado e sua característica multidimensional, enfatizando a tríade sujeito, objeto e interação, com aprofundamento das análises feitas sobre cada aprendiz.

Por fim, as considerações finais encerram a tese, com a proposta de respostas às perguntas de pesquisa mencionadas anteriormente, estabelecendo uma relação com o aparato teórico de base, constituindo a conclusão do trabalho. Em seguida, encontram-se as referências utilizadas para a construção da pesquisa e desta tese.

## **Capítulo 1**

### **METODOLOGIA**

#### **1.1 Natureza e tipo da pesquisa**

A metodologia empregada nesta pesquisa, de natureza qualitativa, baseia-se no paradigma interpretativista, em que, segundo Moreira e Caleffe (2006), são averiguados os significados sociais das ações humanas, envolvendo, entre outros, fatores como crenças, intenções e valores. Nesse paradigma, a linguagem é tida como um sistema simbólico cujos significados diferem de acordo com as perspectivas subjetivas, que podem ser variadas, resultando em diferentes visões da realidade (Moreira; Caleffe, 2006). O propósito desse tipo de pesquisa é a descrição e a interpretação das situações e/ou dos fenômenos, com o objetivo de compartilhar significados, enfatizando particularidades que não podem ser generalizadas (Moreira; Caleffe, 2006).

O paradigma interpretativista opõe-se ao paradigma positivista justamente por enfatizar a interação sujeito-objeto. Nesse sentido, Saccol (2009) desconsidera “a existência de uma realidade totalmente objetiva”, bem como “totalmente subjetiva” (p. 14), havendo uma “interação entre as características de um determinado objeto e entre a compreensão que os seres humanos criam a respeito desse objeto, socialmente, por meio da intersubjetividade” (p. 14). Ainda segundo a autora, a importância dos significados subjetivos e sociopolíticos é enfatizada, bem como as ações simbólicas de como as pessoas constroem e reconstróem sua própria realidade, a qual, ao depender das práticas humanas, emerge nas interações (Saccol, 2009).

Nessa perspectiva, Saccol (2009) afirma que:

[...] o pesquisador evita a imposição de categorias para o estudo empírico de um fenômeno. Ao invés de ir a campo com um conjunto predefinido de construtos ou instrumentos para medir a realidade, o pesquisador, muitas vezes, deriva seus construtos a partir do trabalho de campo, visando a captar aquilo que é mais significativo, segundo a perspectiva das pessoas no contexto pesquisado. Aos participantes é permitido usar suas próprias palavras, expressões e imagens, basear-se em seus próprios conceitos e experiências (Saccol, 2009, p. 263).

Enfatiza-se que a finalidade desta pesquisa não é a medição de aspectos da realidade, tampouco se utiliza de instrumentos para isso. Seu objetivo visa à análise e à construção de significados com base em experiências e perspectivas subjetivas dos envolvidos, inclusive da própria pesquisadora. Devido a

isso, a identificação da existência das realidades diversificadas, construídas pelos próprios sujeitos por meio da atribuição de significados, resultam de interpretações sobre o objeto e sobre a situação emergente.

Assim, as preocupações dos cientistas que trabalham com pesquisa interpretativista não se concentram em estabelecer modelos, padronizações ou em “descobrir leis universais”, mas em entender os fenômenos e as situações observadas (Moreira; Caleffe, 2006). Em outras palavras, o resultado da investigação numa pesquisa interpretativista não são os fatos em si, ou uma realidade objetiva, mas “a interpretação do pesquisador sobre as interpretações dos indivíduos que participam em um determinado fenômeno” (Saccol, 2009, p. 263), tendo como base um aparato teórico que orienta as análises.

Sendo um conjunto de atividades interpretativas, as práticas metodológicas da pesquisa qualitativa são diversas. Portanto, é possível empregar diversos métodos e estratégias, os quais compreendem, por exemplo, vários tipos de análise, como a análise da semiótica, da narrativa, do conteúdo, do discurso e até mesmo análises estatísticas, dependendo das questões norteadoras (Denzin et al, 2006). No caso desta pesquisa, emprega-se a análise secundária, focando-se nos dados publicados de outra pesquisa, visando a um aprofundamento.

O tópico a seguir discute as concepções sobre a metodologia de pesquisa baseada na análise secundária.

### **1.1.1 Análise secundária**

Visando ao aprofundamento de uma situação já observada em outra pesquisa, isto é, as práticas de linguagem de aprendizes de português nomeadamente língua estrangeira<sup>6</sup>, o presente trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa secundária, cuja definição, segundo Heaton (2008), volta-se para a reutilização de dados qualitativos pré-existentes, gerados e/ou coletados em outra pesquisa. Tais dados, segundo a autora, incluem materiais diversos, como entrevistas semiestruturadas, respostas a questionários compostos por questões abertas, notas e diários de campo do pesquisador, entre outros.

Com respeito aos propósitos da análise qualitativa secundária, Chatfield (2020), em menção a Heaton (2004), afirma que são três: exploração de outras questões além daquelas já exploradas pela análise primária; estabelecimento de uma comparação com a análise primária dos dados, com o

<sup>6</sup> O termo língua aqui é utilizado tendo o mesmo sentido de língua nomeada, empregado na translinguagem. Sua definição é restrita sistemática e ideologicamente, sendo um instrumento de dominação e uma forma de diferenciação do outro.

objetivo de verificação, refutação ou refinamento; e condução de um meta-estudo com integração da pesquisa que deu origem a esses dados.

Por abranger a exploração de questões que emergiram em Milozo (2019), esta pesquisa é considerada uma análise secundária devido ao aprofundamento de tais questões, por exemplo, a construção de um espaço translíngue (Wei, 2011), no qual a dimensão da afetividade torna-se mais evidente, influenciando as outras dimensões (da capacidade física, da capacidade cognitiva, social e dos aspectos identitários). Além disso, ao explorar o repertório linguístico utilizado pelos aprendizes, Milozo (2019) observou que a dimensão da afetividade teve considerável influência sobre as práticas de linguagem, sendo isso aprofundado neste trabalho com base principalmente na teoria referente à decolonialidade.

Chatfield (2020) afirma que uma das vantagens da análise secundária é prover uma análise mais detalhada e aprofundada dos dados primários, no sentido de se adquirirem informações não obtidas anteriormente. Como procedimento de análise, a autora sugere, para reutilização, o acesso ao material referente a áudios e a transcrições, uma vez que a análise secundária é essencialmente feita sob os mesmos procedimentos que a análise primária.

Nesse sentido, as perspectivas dos participantes as quais, por diversas razões, não foram contempladas na pesquisa de mestrado podem ser revistas de modo aprofundado, utilizando-se um aparato teórico capaz de proporcionar a compreensão de questões inexploradas. Portanto, neste trabalho, o propósito é utilizar os dados da pesquisa de Milozo (2019) para explorar novas questões à luz de um aprofundamento das discussões sobre o espaço translíngue emergente em sala de aula, com aprendizes de português como língua nomeadamente estrangeira. Com isso, há a possibilidade de sanar as inquietações originadas a partir das questões pendentes, com especial enfoque sobre a afetividade, sob uma reinterpretação dos dados e consequente ampliação das reflexões sobre as práticas de linguagem dos aprendizes estudados.

Dessa maneira, entender a constituição do espaço translíngue dos aprendizes envolvidos, ao mesmo tempo em que se busca identificar a maneira em que a afetividade foi explicitada pelos sujeitos participantes, proporciona reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas nomeadamente “estrangeiras” em contextos específicos, considerando que existem diferenças que tornam únicas as práticas de linguagem de determinados sujeitos.

Sendo estas as considerações referentes à análise secundária, a seção seguinte expõe o contexto e os dados da pesquisa, detalhando a dinâmica de sua metodologia.

## 1.2 Contexto e dados da pesquisa de mestrado

Com o objetivo de discutir as práticas translíngues no processo de ensino-aprendizagem de português nomeadamente língua estrangeira, Milozo (2019) analisou as práticas de linguagem desses aprendizes em sala de aula, buscando compreender e refletir a respeito da “mescla” de línguas nomeadas. Na investigação, levou-se em consideração a construção e o uso do repertório linguístico em situação de aprendizagem. Como resultado, a pesquisa

[...] de natureza etnográfica, qualitativa e regida pelo paradigma interpretativista possibilitou a triangulação dos dados obtidos a partir das perspectivas da professora-pesquisadora e dos aprendizes, identificando-se os significados das ações sob vários pontos de vista dos envolvidos. Foi possível, assim, o estudo das práticas linguísticas dos participantes, com a construção de um espaço, em sala de aula, que proporcionasse a comunicação espontânea em atividades contextualizadas, com posterior reflexão das ações e interpretação dos dados (Milozo, 2019, p. 127).

A pesquisa de Milozo (2019) constitui-se de características da pesquisa etnográfica, em que a pesquisadora assume também o lugar de professora, inserindo-se no contexto e atuando diretamente com os participantes, numa construção conjunta de significados. Assim, a professora-pesquisadora (Bortoni-Ricardo, 2013) assumiu também o papel de observadora-participante.

Contextualmente, o trabalho foi desenvolvido num curso de português como língua estrangeira, com duração de quatro meses, oferecido por uma universidade pública localizada no estado de São Paulo, Brasil. Organizado em três níveis, básico, intermediário e avançado, o nível intermediário foi o escolhido para o estudo, em que os estudantes já tinham algum conhecimento da língua nomeadamente estrangeira.

Dada a similaridade estrutural entre o português e o espanhol, a pesquisa foi pensada para envolver somente hispanofalantes. A inserção de um falante de origem italiana deveu-se ao fato de ele também ter conhecimento do espanhol e do inglês, quatro línguas nomeadas, portanto.

A apresentação dos participantes é resumida no Quadro 1, em que constam seus nomes fictícios, sua origem e o tempo de estudo de português, dados informados logo no primeiro dia de aula.

### QUADRO 1 - Origem dos participantes, tempo de estudo de português e área profissional

Aprendiz	Origem	Tempo de estudo de português	Área profissional
<b>Luigi</b>	Itália	3 meses	Graduando em Engenharia
<b>Gabriela</b>	Peru	9 meses	Professora de língua (espanhol e inglês)
<b>Neo</b>	Peru	2 anos	Mestrando em Ciência da Computação
<b>Carlos</b>	Colômbia	7 meses	Mestrando em Física
<b>Elkin</b>	Colômbia	1 ano	Mestrando em Engenharia de Materiais

Baseado em Milozo (2019).

Luigi, especificamente, era intercambista e permaneceria por um semestre, enquanto os demais eram bolsistas de mestrado. A única exceção era Gabriela, que estava como aluna especial do programa de pós-graduação em Educação da universidade. Ela havia manifestado interesse em ingressar no mestrado dessa área, por isso cursava as disciplinas vinculadas ao programa.

Mesmo sendo um participante da pesquisa de Milozo (2019), neste trabalho não foram considerados os dados de Carlos, uma vez que a afetividade não se destacou como nos demais. Além disso, os dados oriundos de seu relato são similares aos de Elkin, sendo este suficiente para a análise.

Com respeito ao curso, o conteúdo diversificava-se de acordo com as necessidades pontuais dos aprendizes, entrelaçando-se com o objetivo de os aprendizes conhecerem mais sobre a cultura local. Foram abordados os aspectos estruturais, como léxico e particularidades gramaticais, e os aspectos culturais, envolvendo as vivências cotidianas dos brasileiros de modo geral, sendo isso importante em contexto de imersão. Um espaço de partilha de conhecimento foi criado, em que emergiram interações entre os aprendizes e com a professora.

Ao mesmo tempo em que se construiu um espaço de aprendizagem, foram gerados os dados para a pesquisa de mestrado, por meio da proposta de uma atividade comunicativa, cuja finalidade era que os participantes realizassem apresentações de seminário, contemplando as seguintes questões: “Que lugar do Brasil você gostaria de conhecer e por quê?” e “Que lugar do seu país de origem você considera interessante para as pessoas visitarem e por quê?”. Os aprendizes foram orientados a realizar um trabalho de pesquisa de modo a buscarem informações, imagens e outros recursos semióticos que atendessem às solicitações da atividade, estimulando seu espírito investigativo e o envolvimento dos

demais participantes.

A primeira pergunta teve o objetivo de proporcionar trocas de conhecimento sobre a cultura do contexto de imersão. A segunda foi pensada para tornar evidente a afetividade envolvida com países de origem dos aprendizes, o que, na visão da professora-pesquisadora, tornaria mais fluidas as fronteiras virtuais que separavam as línguas nomeadas, resultando na mobilização do repertório de conhecimento como um todo. Nesse aspecto, os aprendizes foram além.

Cada apresentação teria duração de quinze a vinte minutos. Com exceção de Luigi, cuja apresentação levou cerca de vinte minutos (ele afirmara que estava acostumado a realizar apresentações curtas no seu curso de graduação), todos os aprendizes fizeram-na em até uma hora e dez minutos, sendo a maior parte do tempo despendida para falar do país de origem. Isso confirmou as inferências e as expectativas da professora-pesquisadora: os aprendizes dariam maior ênfase ao país de origem.

Todas as apresentações foram gravadas com o objetivo de que, em sessões individuais com a professora-pesquisadora, cada aprendiz ouvisse sua própria apresentação e realizasse considerações durante a condução da entrevista semiestruturada. Tais entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, para a realização da triangulação dos dados e sua categorização.

No decorrer do estudo, formularam-se as seguintes perguntas de pesquisa, tendo em vista a translinguagem como fenômeno de linguagem: “O que a produção linguística de aprendizes de português como língua estrangeira pode revelar em relação a uma prática translíngua?” e “em que momentos tais práticas tornam-se mais evidentes?”. Os momentos em que tais práticas tornaram-se mais evidentes ocorreram durante a exposição do país de origem, especialmente quando eram mencionadas vivências no local. Na exposição das memórias nostálgicas, era evidente a afetividade envolvida, principalmente pelo fato de os participantes encontrarem-se em terras que delimitavam o diferente, o estranho e o desconhecido.

A figura a seguir mostra como se deu, nessa relação, a obtenção dos dados para a pesquisa de Milozo (2019):



**FIGURA 1 - Metodologia de coleta de dados (Milozo, 2019)**



Legenda:

- Setas menores: Contexto de sala de aula.

1.A professora propõe a atividade e solicita a participação dos aprendizes;

2.Os aprendizes respondem positivamente, construindo conhecimento linguístico e informativo.

- Setas maiores: Contexto da entrevista.

1.A professora expõe sua perspectiva com relação ao desempenho do aprendiz;

2.O aprendiz fornece-lhe informações de suas próprias percepções sobre seu desempenho na atividade.

Em vez do termo desempenho, o qual definimos como linguagem em ação, optamos por utilizar práticas de linguagem, na ideia de uma maior abrangência das inúmeras formas de expressão do sujeito em sua interação com o ambiente. Os sujeitos da pesquisa de Milozo (2019) demonstraram bom desempenho durante suas práticas de linguagem, estando de acordo com suas necessidades interacionais.

A seção 1.2.1 trata da apresentação dos participantes, ressaltando-se suas características mais relevantes, percebidas ao longo do curso.

## **1.2.1 Apresentação dos participantes**

As subseções seguintes fornecem uma visão geral dos participantes da pesquisa de mestrado de Milozo (2019). Os dados foram obtidos a partir de uma entrevista semiestruturada com posterior triangulação, procedimento a ser detalhado no tópico 1.3. Vale ressaltar que a descrição de cada participante foi realizada, de modo resumido, especificamente para este trabalho.

### **1.2.1.1 O italiano Luigi**

Até o momento do curso, Luigi estudava português havia três meses, frequentando, como ouvinte, as aulas de vários dos cursos de português oferecidos pela universidade. Além da língua nomeadamente italiana, ele tinha conhecimento das línguas inglesa e espanhola e, mais recentemente, da língua portuguesa, dadas as suas vivências no contexto de imersão.

Ainda que apresentasse uma perspectiva estruturalista e bastante crítica às suas escolhas linguísticas, Luigi inseriu-se numa prática criativa de produção de linguagem, utilizando, de modo abrangente, seu repertório linguístico principalmente para falar de seu país de origem.

Durante a entrevista, o aprendiz mostrou-se bastante perceptivo na análise de sua produção linguística, estabelecendo comparações entre as línguas nomeadas portuguesa e espanhola, além de relatar experiências nos países em que esteve.

Além dos estudos formais, a maneira de aprender de Luigi é pela imersão cultural, estabelecendo interações sociais, numa contínua construção de conhecimento, conforme ele mesmo descreveu. Em seu período no Brasil, o italiano convivia com mais dezoito brasileiros na casa onde morava, afirmando ter aprendido bastante vocabulário principalmente concernente a gírias e até mesmo palavras utilizadas para xingamentos.

Apesar da rica produção linguística, Luigi mostrou-se frustrado pelo fato de sua produção ser repleta de “sotaque”, e expressou seu desejo de “ser melhor”. Contudo, afirmou ter estado satisfeito com sua evolução, visto que, conforme ele mesmo afirmou, não conseguia compreender nada ao chegar no Brasil, o que não mais ocorria no presente momento, em que era possível comunicação satisfatória com as pessoas no contexto de imersão.

### 1.2.1.2. A peruana Gabriela

No momento da pesquisa, Gabriela estava no Brasil havia oito meses e cursava disciplinas como “aluna especial” no programa de pós-graduação na área de Educação da mesma instituição onde frequentava o curso de português. Sendo professora de espanhol como língua nomeadamente materna e inglês como língua estrangeira, a aprendiz explicitou uma perspectiva marcadamente estruturalista sobre a língua, estabelecendo comparações entre as línguas nomeadas portuguesa e espanhola, além de explicações gramaticais sobre uma e outra língua.

Gabriela mostrava-se preocupada com o falar “bem” e “corretamente”, aplicando adequadamente as regras de cada idioma, numa visão prescritiva da língua. Em certo momento, a aprendiz menciona escassez de variedade vocabular na fala cotidiana das pessoas de modo geral, alegando isso ser um problema. Ademais, ela menciona uma linguista peruana que tece críticas ao falar “simplificado” da população, e cita a Real Academia Espanhola, na qual a língua espanhola falada no seu país deve ser baseada.

Ainda que apresente essa perspectiva, Gabriela insinua a “mescla” de línguas ser algo natural, uma vez que as mudanças repentinas de uma língua para outra e a falta de prática (no caso, inglês) levam à “confusão” em relação ao uso de estruturas das línguas em questão.

Por fim, ao expressar seus sentimentos em relação ao Peru, Gabriela menciona tristeza ao pensar na situação de corrupção, bem como de “desesperança”, além de estabelecer comparações com o Brasil, ao qual se refere como “muito ordenado”.

### 1.2.1.3 O peruano Neo

Reconhecendo-se, metaforicamente, “embaixador” de seu país, tendo de “falar bem” dele, Neo deu grande ênfase à sua história de vida durante sua entrevista, ressaltando questões identitárias e um forte sentimento de pertencimento em relação ao país de origem, que se refletia em sua prática linguística.

De natureza introspectiva, segundo ele mesmo, Neo afirmou esforçar-se para aprender português, sendo sempre o primeiro a manifestar-se, durante o curso, no momento em que a professora elaborava perguntas de qualquer espécie nas aulas. O curso, de acordo com seu relato, era o momento em que ele mais praticava a língua portuguesa, uma vez que, em seu dia-a-dia, ele não dispunha de

muitas oportunidades - mesmo por conta de sua timidez.

Neo mantinha uma fala fluida, com repertório diverso e dotado, predominantemente, da língua nomeadamente de origem, o espanhol. Em sua apresentação, conforme ele mesmo comentou, a memória foi um recurso importante para a manifestação de seu repertório naquele momento, constituindo-se por uma linguagem de afetos e sentimentos de contentamento em vários momentos.

No que se refere à diversidade e à manifestação de seu repertório linguístico, o aprendiz mostrou opinião diversa: por um lado, ele não demonstrou incômodo em reconhecer a presença do “portunhol” na sua fala, mesmo porque, segundo ele mesmo, falar como um nativo não lhe era relevante. Por outro lado, Neo expressou uma necessidade pessoal de avançar na aprendizagem de língua, principalmente no ambiente de trabalho, em que, em vários momentos, foi necessário transitar entre línguas, com o objetivo de auxiliar colegas a se comunicarem com êxito, de modo a cumprirem demandas.

Neo demonstrou excelente autopercepção e amplo repertório linguístico. Apesar de ter afirmado sobre suas características de timidez e de uma pessoa reservada, o aprendiz teve boa fluência e envolvimento significativo no curso de modo geral, com grandes contribuições tanto para as aulas quanto para a pesquisa.

#### **1.2.1.4 O colombiano Elkin**

Preocupado em “falar correto”, Elkin zelava por um discurso livre de “interferências” de sua língua nomeadamente nativa, uma vez que, segundo ele mesmo, seu contexto de imersão, o meio acadêmico, o exigia. Devido a isso, suas emoções tornavam-se bastante evidentes, e suas práticas de linguagem, durante a apresentação, eram compostas de muitas pausas e interrupções constantes na fluidez. Nesse sentido, o “costume” de falar espanhol, na opinião do aprendiz, era significativo nos momentos de produção linguística.

Adicionalmente, para ele era fundamental a habilidade de “convencer” seu interlocutor, sendo isso marcante pelo fato de ele estar em período de preparação para a qualificação e posterior defesa do seu mestrado. Dessa maneira, o espaço da sala de aula, em que ele pôde “praticar” sua fala, conforme seu relato, foi importante para o desenvolvimento de suas práticas de linguagem.

Quando questionado a respeito da experiência de ter tido um espaço de reflexão sobre sua

produção linguística, Elkin afirmou ter sido um “experimento” muito bom, uma vez que ele nunca havia percebido a si mesmo falando português.

### **1.2.2 Auto Escuta e obtenção dos dados: O momento das entrevistas**

No momento das entrevistas, o estabelecimento de confiança entre a pesquisadora e os sujeitos foi importante, para que os aspectos subjetivos viessem espontaneamente à tona. Quando os participantes mencionaram os aspectos de sua história de vida, mobilizados por uma memória nostálgica e afetiva, a pesquisadora inseriu-se num movimento de escuta solidária (Rocha, 2020), em que se dispôs a ouvi-los com empatia, demonstrando compreensão e criando um ambiente de acolhimento, desprovido-se de qualquer juízo de valor.

Para tanto, foi preciso reduzir a distância existente na relação sujeito-objeto, tradicionalmente comum no fazer ciência, de modo a proporcionar um olhar transdisciplinar sobre os sujeitos envolvidos (Nicolescu, 1999, 2010; Morin, 2005, 2011), uma vez que questões como “como você se sente ao falar do Brasil?” e “como você se sente ao falar de seu país?” foram respondidas de modo a gerar os dados, bem como questões envolvendo uma autoavaliação de suas práticas de linguagem.

Dessa maneira, o lugar de professora-pesquisadora permeado pelo olhar transdisciplinar foi imprescindível para a obtenção e triangulação dos dados, mostrando ser importante conhecer a perspectiva dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da triangulação dos dados, que inclui a percepção sensível da professora-pesquisadora sobre as colocações dos aprendizes, chegou-se a uma definição dos principais aspectos que constituem as percepções de cada sujeito, explicitadas no tópico referente aos procedimentos de análise dos dados.

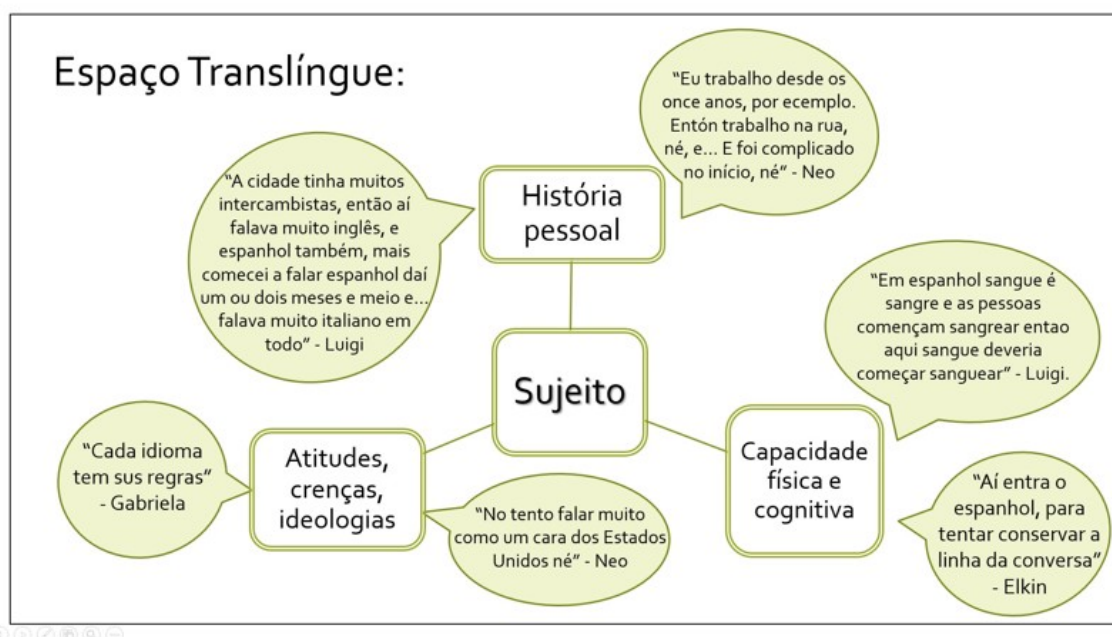
### **1.2.3 Procedimentos de análise dos dados da pesquisa de mestrado**

Com base na concepção de espaço translíngue de Wei (2011), Milozo (2019) observou a manifestação do espaço translíngue a partir das práticas translíngues de cada aprendiz. A figura 2, retirada de um arquivo que foi utilizado na apresentação da qualificação de mestrado da professora-pesquisadora, mostra como os dados daquela pesquisa se relacionam às dimensões propostas por Wei (2011) referentes ao espaço translíngue.

Na figura, percebemos o sujeito ao centro, referindo-se aos aprendizes da pesquisa de Milozo

(2019). Ao redor do sujeito, encontram-se os quadros referentes às dimensões do espaço translíngue de Wei (2011): história pessoal; capacidade física e cognitiva; atitudes, crenças e ideologias. A essas dimensões, foram relacionadas falas significativas dos aprendizes, com o objetivo de exemplificar as construções de sentido realizadas por eles.

**FIGURA 2 - As dimensões do espaço translíngue de acordo com Wei (2011)**



Fonte: Milozo (2019)

Após a triangulação dos dados, Milozo (2019) constatou e os classificou em duas categorias, conforme as percepções dos aprendizes, como se vê no Quadro 2:

**QUADRO 2 - Categorização dos dados (Milozo, 2019)**

<b>1.PERCEPÇÕES LINGUÍSTICAS</b>	1.1. Visão estruturalista e o estigma do portunhol <b>1.2. Estruturas em uso e as concepções de "erro"</b>
<b>2.PERCEPÇÕES CULTURAIS SOBRE SI</b>	2.1. Os papéis sociais 2.2. A questão afetiva e a espontaneidade no falar 2.3. Traços individuais: ultrapassando fronteiras e limites

Com base nessas categorias, elaboramos, para este trabalho, um quadro que apresenta maiores detalhes sobre as percepções dos participantes.

**QUADRO 3 - Resumo dos dados: Percepções dos participantes (Miloza, 2024)**

<b>PERCEPÇÕES LINGUÍSTICAS</b>				
	<b>Luigi</b>	<b>Gabriela</b>	<b>Elkin</b>	<b>Neo</b>
<b>Visão estruturalista e o estigma doportunhol</b>	modelo do “falante nativo”	a língua materna gera interferência linguística	a mescla não é desejável	a mescla de línguas é um problema, dependendo do meio
<b>Estruturas em uso e a concepção de “erro”</b>	o erro decorre da mescla de línguas	erudição; variante culta; o erro decorre do desrespeito às regras gramaticais	o erro gera inquietação pelo temor à pressão social e do meio	o erro gera desentendimento e soa “estranho”
<b>PERCEPÇÕES CULTURAIS SOBRE SI</b>				
	<b>Luigi</b>	<b>Gabriela</b>	<b>Elkin</b>	<b>Neo</b>
<b>Os papéis ou representações sociais</b>	estudioso	professora	orador; acadêmico	embaixador
<b>A questão afetiva e a espontaneidade no falar</b>	memória afetiva	sociabilidade; posição crítica frente ao país de origem	autocrítica; emoções negativas	espontaneidade, ousadia, pragmaticidade
<b>Traços individuais: ultrapassando fronteiras e limites</b>	criatividade, ousadia, sociabilidade, viajante	partilha de conhecimento	superação do medo por meio do esforço e do empenho nos estudos	grande afinidade com o país de origem; superação dos limites sociais e dos próprios limites

Fonte: Elaboração própria com base em Miloza (2019).

O quadro apresenta uma visão geral da perspectiva de cada aprendiz sobre as próprias práticas

de linguagem. A partir da reflexão sobre as questões relativas à afetividade e à espontaneidade, bem como às características individuais que remetem a uma história pessoal, o espaço translíngue de Wei (2011) foi repensado neste trabalho. Como resultado, foram identificadas cinco dimensões, tendo a dimensão da afetividade, nesse contexto, como a mais influente, tornando o repertório linguístico de cada aprendiz com características particulares, influenciando nas práticas de linguagem principalmente nos momentos em que os aprendizes remeteram-se aos países de origem. A análise da afetividade emergente no espaço translíngue dos aprendizes estudados por Milozo (2019) é feita, com aprofundamento, no capítulo 4 desta tese.

Ao analisar os dados de Milozo (2019), são identificados os níveis de realidade (Nicolescu, 2010) que se constroem a partir do entrelaçamento das dimensões do espaço translíngue, o que resulta nas práticas de linguagem de cada aprendiz. Para tanto, foram empregados os procedimentos de análise descritos na seção a seguir.

#### **1.2.4 Procedimentos de análise dos dados desta pesquisa**

Tendo em vista que as práticas translíngues são únicas e individuais, sendo influenciadas pelo contexto, enfatizamos as particularidades de cada aprendiz, interpretando os significados produzidos com base na triangulação dos dados durante a investigação da pesquisa de Milozo (2019). Consideram-se os significados sociopolíticos sob a perspectiva de cada aprendiz, gerando práticas de língua peculiares que levam ao entendimento tanto da sua conformação estrutural quanto da realidade da qual essas práticas emergem.

Utilizando-se a metodologia da análise secundária (Heaton, 2008), foi feita uma análise detalhada sobre os dados qualitativos do trabalho de Milozo (2019), já publicados. Os trechos de maior relevância foram transpostos a este trabalho, tendo a análise, com base em Chatfield (2020), o propósito de explorar e aprofundar questões relativas ao espaço translíngue.

O apoio teórico utilizado refere-se aos dois pilares da translanguagem, a decolonialidade (Maldonado-Torres; 2000; Quijano; 2002; Walsh, 2012; Mignolo, 2020; Queiroz, 2020; Santos, 2022; García; Wei, 2022) e o repertório linguístico (Busch, 2012; García; Johnson; Seltzer, 2017; García, 2020). A referência utilizada para a análise da construção do espaço translíngue baseia-se em Wei (2011), numa reinterpretação e ampliação das dimensões propostas pelo autor, conforme a figura 1, no capítulo 1.



O aprofundamento das discussões baseia-se na concepção de nível de realidade de Nicolescu (2010) e na metáfora do rizoma de Deleuze e Guatari (1995). Tendo em vista que esta é uma pesquisa transdisciplinar (Morin, 2005; Nicolescu, 2010), abordamos conhecimentos de diferentes áreas, sendo possível estabelecer um diálogo que resulta na produção de conhecimento em ciência linguística.

Sob a análise ampliada e reflexiva das práticas de linguagem dos aprendizes estudados, a metodologia da análise secundária dos dados possibilitou a reinterpretação dos dados, tendo em vista que a afetividade teve destaque nas práticas de linguagem desses aprendizes. Para tanto, Bottura (2019), Dhokotera (2019), Dovchin (2021), García (2021) e Takaki (2020), oferecem a base para a análise de como essa dimensão influenciou na construção do espaço translíngue de cada aprendiz.

Os dados foram distribuídos em três seções que se referem aos aprendizes de acordo com o que esteve em maior evidência, conforme o quadro:

**QUADRO 4 - Categorias de análise**

<b>Categoria</b>	<b>Aprendiz(es) em destaque</b>
Perspectivas guiadas pelos aspectos coloniais.	Gabriela; Elkin
A fluidez do repertório linguístico no ultrapassar fronteiras: Criticidade, criatividade e espontaneidade.	Luigi
A dimensão afetiva na dicotomia colonial/decolonial.	Neo
Reflexões sobre a ruptura com os pensamentos hegemônicos.	Todos
Reflexões sobre a análise dos dados na perspectiva transdisciplinar	Todos

Fonte: Elaboração própria.

A transdisciplinaridade, como a ecologia dos saberes, contempla a problemática resultante da produção de conhecimento da ciência moderna, cuja perspectiva, com as (de)limitações dos objetos de estudo, dificultam um maior entendimento sobre a complexidade das questões envolvidas nas práticas de linguagem, principalmente em se tratando da translinguagem.

O capítulo 2 expõe os vieses e as contraposições com respeito à visão disciplinar e fragmentada, tendo a transdisciplinaridade como uma forma de interação mais conexa dos saberes, promovendo a

expansão do conhecimento além das fronteiras disciplinares. Nessa perspectiva, aprofunda-se o entendimento da complexidade das interações humanas, contemplando a diversidade das realidades e das perspectivas

## Capítulo 2

### O CONHECIMENTO TRANSDISCIPLINAR E A ECOLOGIA DOS SABERES

Neste capítulo, a contraposição entre a metáfora da árvore do conhecimento (Nelson 2015), e a metáfora do rizoma (Deleuze; Guatari 1995) auxilia-nos a entender a diferença entre o saber hierarquizado, isolado, e o saber expandido e interativo, tendo a concepção do rizoma como uma expansão do conhecimento e sua conexão entre várias áreas distintas.

A metáfora do rizoma é utilizada para entender a transdisciplinaridade, uma vez que a estrutura de um rizoma assemelha-se às conexões estabelecidas pelos saberes transdisciplinares. Ao envolver as realidades e as perspectivas do sujeito pesquisador e do objeto, a transdisciplinaridade torna este último um sujeito capaz de construir significados e de interagir, ativamente, com o pesquisador, em vez de ser um objeto passivo e somente observável. Como resultado, a relação entre esses sujeitos é tida como o “cerne da transdisciplinaridade” (Nicolescu, 2010), caracterizada como a inseparabilidade entre ambos, cujo objetivo é buscar uma maior compreensão da realidade pelo entendimento dos acontecimentos presentes e dos aspectos subjetivos dos envolvidos.

O Quadro 5 fornece uma visão geral sobre as diferenças correspondentes à produção de conhecimento:

**QUADRO 5 - Visão geral sobre o conhecimento científico**

Elementos	Ciência moderna	Ciência contemporânea
<b>Saber</b>	Disciplinar	Transdisciplinar
<b>Perspectiva sobre o conhecimento</b>	Fragmentado	Unitário, com conexões
<b>Relação sujeito e objeto</b>	Vertical	Horizontal
<b>Sujeito pesquisador</b>	Unidimensional	Multidimensional
<b>Olhar</b>	Reducionista	Amplio
<b>Produção de conhecimento</b>	Verdade universal	Compreensão do presente
<b>Concepção de realidade</b>	Objetiva	Níveis de realidade
<b>Influência ideológica</b>	Colonialidade	Decolonialidade
<b>Metáfora</b>	Árvore do conhecimento	Rizoma

Fonte: Elaboração própria.

Na seção seguinte, veremos como surgiu e se constituiu a forma de produção de conhecimento científico baseado na ciência moderna, quando se deu a expansão global europeia. Veremos, ainda, de que maneira o saber estruturado hierarquicamente foi predominante durante a evolução da ciência de

modo geral e sua influência na relação sujeito-objeto no âmbito científico, incluindo a ciência linguística.

## **2.1 A metáfora da Árvore do Conhecimento: contraposição à fragmentação e à simplificação do saber científico**

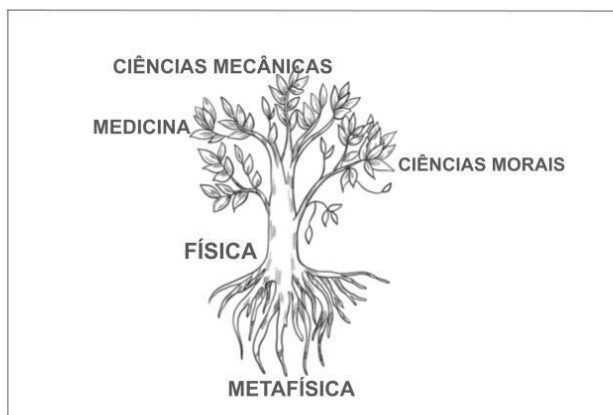
Historicamente, a expansão europeia, que se iniciou no período do Renascimento, impulsionou mundialmente as transformações econômicas, políticas e sociais. Com isso, surgiram os princípios que conduziram a Europa à modernidade, cuja relação intrínseca com o sistema capitalista caracteriza as ações coloniais e a imposição de seu poder hegemônico global (Mignolo, 2020).

Apesar de ter se iniciado no âmbito mercadológico, as práticas eurocêntricas não se restringiram ao comércio, expandindo-se para a produção do conhecimento científico, cuja sistematização, ocorrida a partir do século XVII na Europa, deveu-se à eurocentralização do padrão de poder colonial. Mundialmente impostas, as formas de imposição do poder, por meio principalmente da colonização sobre as nações tidas como periféricas, foram admitidas e legitimadas como a única forma de racionalidade e de conhecimento (Quijano, 2002), subjugando as demais.

A produção de conhecimento que caracterizou a ciência moderna baseou-se em Descartes, mencionado por Nelson (2015) como a figura central, e provavelmente a mais importante no momento do nascimento do chamado projeto moderno, o qual se baseia na integração entre o conhecimento e a lógica, resultando na racionalidade. Para Descartes, segundo o autor, a produção do conhecimento deveria pautar-se na realidade observável e palpável, excluindo-se os processos indutivos e os intuitivos, tendo a matemática como a linguagem central para a explicação dos fenômenos naturais e universais, tornando-se uma linguagem denominada científica.

Para explicar a origem e a ordem hierárquica das áreas de conhecimento, Descartes (Nelson, 2015) criou a metáfora da árvore do conhecimento, para representar os campos científicos. Tendo as ciências matemáticas como núcleo central da produção científica, as raízes da árvore são representadas pela metafísica; o tronco, pela física e os galhos emergentes a partir do tronco são as demais ciências que podem ser reduzidas a três campos principais: medicina, ciências mecânicas e ciências morais (Nelson, 2015).

A figura a seguir mostra uma representação da árvore do conhecimento de acordo com o pensamento de Descartes, com a finalidade de ilustrar o que foi dito anteriormente.

**FIGURA 3 - Metáfora da Árvore do Conhecimento**

Fonte: Elaboração própria.

Com base nessa concepção, a produção do conhecimento passou a ocorrer na perspectiva da racionalidade, sob orientação da chamada metodologia científica, em que a busca do conhecimento “universal” implicaria num distanciamento obrigatório entre o sujeito racional e o objeto estudado. Ao mesmo tempo, o olhar científico especializado passou a fragmentar o objeto, analisando-o isoladamente, com o objetivo de estudá-lo mais detalhadamente.

**FIGURA 4 - Relação Hierárquica na ciência moderna**

A figura mostra a relação hierárquica entre o sujeito, acima, e o objeto, o qual é observado através de métodos científicos que podem ser utilizados novamente em outros experimentos. Essa forma de produzir conhecimento, de modo progressivo, acabou por sustentar a expansão civilizatória europeia por meio da imposição de meios de produção que incentivaram o colonialismo. Conforme nos esclarece Maldonado-Torres (2016), isso

[...] nos permite ver como a Modernidade tem tomado como tarefa tão central a civilização, entendidas como expansão e fortalecimento da linha secular e o colonialismo, a escravidão racial, a naturalização e hierarquização das diferenças humanas, entendida como expansão da linha de diferenças ontológicas. Isto aponta para o fato de que a atitude liberal moderna é muito restritiva ao focar somente o “fato do pluralismo”, quando a Modernidade mesma produz o “fato da colonialidade” ou desumanização moderno-colonial [...] (Maldonado-Torres, 2016, p. 83).

Essa postura de quem detém o poder, isto é, de quem se coloca em posição superior e, por consequência, sob o “direito” de extrair do outro e de suas origens, sustentando o seu império colonial expansivo, levou, segundo Maldonado-Torres (2016), ao estabelecimento de uma linha que diferencia o “ser” e o “não ser”; o sujeito e o objeto. Essa linha ontológica, denominada pelo autor “moderno-colonial”, “cria zonas de ser e zonas de não ser que redefinem a divisão entre as zonas do religioso e do secular e os problemas introduzidos por essa bifurcação” (Maldonado-Torres, 2016, p. 84), além de uma linha que contribuiu para a estruturação da esfera do poder e da produção de conhecimento.

Essa diferenciação perante o outro nas ciências modernas estimulou as desigualdades entre os povos, que foram submetidos à expansão imperial moderna europeia. Isso resultou numa forma de os europeus assumirem uma postura como se pertencessem a um modelo superior de humanidade, do qual não fariam parte outros sujeitos e outras comunidades. Sobre isso, Maldonado-Torres (2016) afirma que

[...] a colonização do não europeu supunha não somente a exploração, senão também a desumanização dos colonizados, o que cria um novo fato que começa a se cristalizar sobre todo colonizado: “o fato da desumanização”. Os estudos étnicos surgem como resposta crítica ao “fato da desumanização” e para isso o identificam com o conceito da linha de cor, a qual se pode entender como a linha ontológica moderno-colonial (Maldonado-Torres, 2016, p. 84).

Sendo assim, segundo Maldonado-Torres (2016), a Modernidade gerou um problema: a indiferença do Ser diante do “não ser” suscitada pela tecnologia e os meios de produção que caracterizam sua maneira de existir e de estar no mundo. Esse problema levou a dualismos, tendo como principal as diferenças entre o “sujeito” e o “objeto”. De acordo com Quijano (2002), esse dualismo

[...] está associado à propensão reducionista e homogeneizante de seu modo de definir e identificar, sobretudo na percepção da experiência social, seja em uma versão a-histórica, que percebe isolados ou separados os fenômenos ou os objetos e não requer por consequência nenhuma ideia de totalidade evolucionista, orgânica ou sistêmica, inclusive a que pressupõe um macrossujeito histórico (Quijano, 2002, p. 5).

Nesse sentido, Morin (2005) não poupa críticas ao modo predominante de fazer ciência que perdurou, na construção do saber científico, por todo o século XX: a hiper-simplificação. Para o autor, além da tendência ao dogmatismo e ao doutrinário, a hiper-simplificação não permite que se perceba a complexidade do real, dificultando as soluções para boa parte dos problemas que afetam consideravelmente a humanidade - incluindo aqueles gerados pelos avanços promovidos em decorrência dessa mesma forma de produção do conhecimento.

Tanto Morin (2005) quanto Nicolescu (1999) observam um isolamento dos cientistas em suas especialidades e áreas de atuação, sendo isso resultado da criação de várias disciplinas que originaram outras subdisciplinas. Ao mesmo tempo, essa tendência levou a uma restrição cada vez maior entre os círculos de conhecimento, privando-os, muitas vezes, do contato entre uma e outra disciplina.

Morin (2011) ainda traz uma reflexão sobre a abordagem reducionista quando se é necessária uma perspectiva ampla e global sobre os fenômenos de maior complexidade. Nesse sentido, o autor afirma:

O espírito de redução permitiu isolar a célula, a molécula, o átomo, a partícula. O espírito de disjunção possibilitou os desenvolvimentos das disciplinas produtoras dos conhecimentos que nos levaram a rever inteiramente nossa visão do mundo e da vida. A especialização das disciplinas fechadas, estranhas umas às outras, desemboca, porém, no primado de um pensamento que se torna míope, que isola os objetos de seus contextos e de seus laços naturais. Esse pensamento é cego ao que é global e fundamental, porque os conhecimentos separados não permitem apreender a complexidade dos fenômenos globais e o caráter fundamental de nossos problemas vitais (Morin, 2011, p. 15-16).

Apesar dos avanços científicos inferidos por Morin (2011), houve, de certa maneira, consequências negativas decorrentes da visão disciplinar provinda da ciência moderna, principalmente quando ela impactou desfavoravelmente a área das ciências humanas. Sobre isso, Bertalanffy (2015) argumenta:

Concepções e pontos de vista gerais semelhantes surgiram em várias disciplinas da ciência moderna. Enquanto no passado a ciência procurava explicar fenômenos observáveis reduzindo-os à interação de unidades elementares investigáveis independentemente umas das outras, na ciência contemporânea aparecem concepções que se referem ao que é chamado um tanto vagamente “totalidade” [...] aparecem “sistemas” de várias ordens, que não são inteligíveis mediante a investigação de suas respectivas partes isoladamente (Bertalanffy, 2015, p. 62).

No caso dos estudos linguísticos, a perspectiva de língua<sup>7</sup> como objeto de estudo e de observação foi inicialmente estabelecida por Saussure, que a definiu como “norma de todas as outras manifestações da linguagem” (Saussure, 2006, p. 16), sendo esta “multiforme e heteróclita” e aquela, “de natureza homogênea”, constituindo-se “num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (Saussure, 2006, p. 23).

Nessa mesma linha, no campo das ciências da linguagem e do ensino-aprendizagem, a ideia de língua como sistema de estruturas a serem aprendidas ou adquiridas foi estabelecida na perspectiva que coloca distância entre o pesquisador e o objeto linguístico, isolando-o em suas especificidades. A ciência linguística igualmente refletiu a constituição da ciência moderna como um campo de contínua especialização, com seus dados volumosos e suas técnicas e estruturas teóricas oriundas de cada campo científico (Bertalanffy, 2015). No caso, a Linguística iniciou-se com a descrição de língua como um sistema de estruturas disponível para uso pelos falantes, com o objetivo de comunicação.

Encontrando-se atualmente em crise, de acordo com Quijano (2002), a perspectiva de conhecimento eurocêntrica, fragmentada e hiper especializada depara-se com a complexidade das questões e dos problemas contemporâneos, cujas soluções não podem ser encontradas num único campo de conhecimento. Nesse sentido, no período pós-modernidade, as formas de se fazer ciência têm sido repensadas, assim como requeridas perspectivas transdisciplinares para melhor entendimento de

<sup>7</sup> Historicamente, sabe-se que a língua do colonizador sobrepunha-se à(s) língua(s) do colonizado, adquirindo o *status* de superioridade, disseminando-se e conquistando espaços por meio de sua imposição. Com a territorialização da língua do colonizador, houve diminuição da importância e das características dos modos de vida do outro, subjugando-o ao poder do conquistador. Dessa maneira, tomando-se o quarto princípio, tanto a língua do colonizador quanto a língua do colonizado passam por uma desterritorialização, para haver uma reterritorialização, muitas vezes por meio de uma translíngua.



situações e fenômenos.

A metáfora da árvore do conhecimento passa a ser repensada, cedendo espaço à metáfora do rizoma, proposta por Deleuze e Guatari (1995), que condizente ao pensamento complexo de Edgar Morin. Deleuze e Guatari (1995) afirmam que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (p. 4), numa comparação entre as conexões dos saberes e sua heterogeneidade, o que os torna entrelaçados. Em relação à árvore, os autores afirmam que a diferença em relação à raiz é que ambas fixam um ponto, estabelecendo uma ordem, enquanto o rizoma possui diversas conexões.

Na seção seguinte, há um aprofundamento sobre a metáfora do rizoma, enfatizando que o entendimento sobre o espaço translíngue depende da compreensão da complexidade dimensional envolvida e suas relações com as subjetividades, resultando em várias perspectivas sobre a realidade e em práticas de linguagem distintas.

## **2.2 A metáfora do rizoma e a expansão do conhecimento**

Discutida por Deleuze e Guatari (1995), a metáfora do rizoma nos leva a entender que o conhecimento tende a expandir-se principalmente a partir das conexões estabelecidas pela linguagem. Tais conexões, de acordo com Deleuze e Guatari (1995) se fazem por cadeias semióticas, organizações de poder e demais ocorrências que remetem desde a produção científica até as lutas sociais. Nesse sentido, os autores estabelecem estreita relação do rizoma com a linguagem, especificando que:

Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea. A língua é, segundo uma fórmula de Weinreich, “uma realidade essencialmente heterogênea” (Deleuze; Guatari, 1995, p. 5).

A partir dessa aproximação entre a metáfora do rizoma e a linguagem, estabelecemos uma relação com a translíngua, em que o repertório linguístico constitui-se e se amplia por conexões entre seus elementos, com vistas à construção de sentidos. As chamadas línguas nomeadas que integram o repertório linguístico não mais se diferenciam umas das outras, mas, semelhante a um rizoma, conformam um todo semiótico, disponível ao falante para uso.

Tendo em vista essas aproximações, a metáfora do rizoma é constituída pelos seguintes princípios básicos, os quais têm a ver com “reprodução ao infinito”, territorialização e ramificação: 1. conexão; 2. heterogeneidade; 3. multiplicidade, 4. ruptura<sup>8</sup>; 5. cartografia; 6. decalcomania. Estes dois últimos versam, “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo” (Deleuze; Guatari, 1995, p. 8), isto é, não pode se assemelhar a uma árvore, da qual há ramificações a partir do tronco, resultando em estruturas que estabelecem relações hierárquicas entre conhecimentos.

O princípio da multiplicidade refere-se ao alcance das inúmeras dimensões tomadas pela linguagem, com destaque para a esfera do poder. Nesse sentido, Deleuze e Guatari (1995) afirmam que uma língua<sup>9</sup> pode ser utilizada como uma forma de dominação dentro de uma multiplicidade política, disseminando-se como “fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro<sup>10</sup>” (p. 4), numa alusão às práticas coloniais, em que os países dominadores estabeleceram seu domínio tendo a língua como um dos meios.

No âmbito do conhecimento, Deleuze e Guatari (1995), ao afirmarem que “existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas, inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar em rizoma” (p. 10), reforçam o caráter de expansão do conhecimento e de suas relações com outros saberes, o que caracteriza a transdisciplinaridade<sup>11</sup>. Por isso, é notória a ênfase dada pelos autores à necessidade de mudança de perspectiva, qual seja, da árvore, em que existe uma relação hierárquica entre os saberes, para o rizoma, cuja relação entre os saberes heterogêneos é igualitária, de proximidades e conexões.

Afirmam Deleuze e Guatari (1995), “estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito” (p. 10), no sentido de que os saberes se tornaram tão limitados em suas fronteiras disciplinares, que muitas são as consequências enfrentadas atualmente pela humanidade, devido à fragmentação do conhecimento. Nessa mesma linha, tendo

8 Discutida no tópico 2.3.

9 Tradução livre de: “The concept of 'objective and subjective',” writes Heisenberg, “designate[s] two different aspects of one reality; however we would make a crude simplification if we want to divide the world in[to] one objective reality and one subjective reality. Many rigidities of the philosophy of the last centuries are born by this black and white view of the world”.

10 Ainda de acordo com Nicolescu (1999, 2005), a transdisciplinaridade constrói-se sobre três pilares: nível de Realidade, lógica do terceiro incluído e a complexidade. Nos atemos, neste trabalho, ao nível de Realidade, contemplando a dimensão subjetiva, para além do palpável e do concreto.

11 Em sua palestra proferida em San José de Costa Rica, em 2010, Nicolescu ressalta a relação inseparável entre sujeito e objeto (Moraes; Batalloso, 2015). Tal relação difere do distanciamento estabelecido, na ciência moderna, entre o sujeito, no papel de cientista e de observador, e o objeto, independentemente de serem indivíduos. Nessa relação, o cientista limita-se a descrever seu objeto, quando muito, analisa-o objetivamente sob uma única perspectiva.

como objetivo analisar o espaço translíngue em suas dimensões, com principal foco na dimensão da afetividade, concordamos que, nesse caso, não seria possível uma abordagem que reduz o objeto “língua” a um sistema isolado, independente de seu contexto. Portanto, a produção de conhecimento na representação de uma árvore, tendo em vista os objetivos deste trabalho, não contempla a importância de uma visão ampla e abrangente, que busca entender os fenômenos, tais como as práticas de linguagem, a fim de melhor compreender os usos de linguagem dos sujeitos envolvidos.

Contra esse “império do conhecimento disciplinar” (Deleuze e Guatari, 1995, p. 9), que resultou no reducionismo epistemológico e no distanciamento entre as disciplinas, Edgar Morin fez apontamentos que inquietaram a comunidade científica já nos anos 1970 (Pena-Vega, 2005). O pensador francês denunciava de que maneira esse conhecimento fragmentado ocasionava prejuízos para a humanidade de modo geral, uma vez que os avanços científicos, em suas especialidades, ainda que tenham proporcionado benefícios, não consideraram o impacto e as consequências para o meio-ambiente, para a sociedade transnacional, para o planeta.

Apontando os limites do conhecimento disciplinar, Edgar Morin propôs uma abordagem de conjunção (Pena-Vega, 2005), de diálogo entre as disciplinas até então distanciadas e limitadas pelas fronteiras de suas especialidades. O pensamento complexo proposto por Morin (2005) recusa o pensamento simplificado, restrito, isolado das outras áreas do conhecimento, assemelhando-se a um rizoma.

No campo da epistemologia, a ecologia dos saberes nos guia a uma prática pluridisciplinar (Pena-Vega, 2005), cujo objetivo é extrapolar as fronteiras do conhecimento limítrofe e disciplinar, explorando aspectos de contribuição relevante das disciplinas para a compreensão de uma dada situação ou fenômeno. Consideramos, assim, a transdisciplinaridade como o cerne da ecologia dos saberes.

Isso nos leva a refletir sobre a importância de se considerarem várias perspectivas e conhecimentos de campos diversos, expandindo-se para além do paradigma positivista. Nesse sentido, ao pensar em caminhos para soluções a problemas que demandam ações transdisciplinares, Morin (2005) apresenta uma visão complexa sobre os fenômenos, definida como “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”, cujos constituintes são heterogêneos e inseparavelmente associados, capazes de aproximações entre opostos, além de estabelecer relações entre as partes e o todo (Morin, 2005).

Com o advento da pós-modernidade, as concepções de língua foram repensadas e adequadas a

esse novo contexto. A partir do século XXI, segundo Queiroz (2020), as noções de língua passaram a ter contribuições de diversas áreas do conhecimento, sobretudo pelos teóricos da Linguística Aplicada. A translíngua e as práticas translíngues, por exemplo, exigem um olhar com características holísticas, de modo que, contando com o suporte de outras esferas de conhecimento, haja possibilidade de maior entendimento desse fenômeno, com abrangência da subjetividade dos sujeitos envolvidos, em seus níveis de realidade.

### **2.3 Transdisciplinaridade e construção do conhecimento: Realidades e perspectivas**

Ao mencionar o desenvolvimento da ciência moderna, Nicolescu (2010) reconhece sua importância, porém sem descartar as “extremas consequências” (p. 19) que a sua ruptura com a teologia e a filosofia, por exemplo, ocasionou à humanidade. O trato com o objeto, com a consequente objetificação do ser humano, e a desconsideração da subjetividade em nome da “verdade” e do “fazer ciência”, levou a experimentos ideológicos que resultaram em guerras e destruição (Nicolescu, 2010). Por isso mesmo, uma reconsideração da produção de conhecimento foi iniciada devido à necessidade de se ampliar a perspectiva sobre o objeto científico e, principalmente, sobre os sujeitos envolvidos. Por isso,

[...] “a concepção de ‘objetivo e subjetivo’,” escreve Heisenberg, “designa dois diferentes aspectos de uma realidade; porém fazemos uma simplificação crua se queremos dividir o mundo em uma realidade objetiva e uma realidade subjetiva. Muito da rigidez da filosofia dos últimos séculos nasceu dessa visão preto-e-branco do mundo<sup>12</sup>” (Nicolescu, 2010, p. 19).

Devido ao distanciamento entre sujeito e objeto, suas dualidades e a fragmentação do objeto para ser estudado, fez-se necessária uma mudança no paradigma científico tradicional, a fim de superar essa separação (Moraes e Batalloso, 2015). Dessa maneira, foi construído o conceito de transdisciplinaridade<sup>13</sup>, propondo-se uma reflexão sobre o fazer ciência, comportando aspectos que

<sup>12</sup> As relações que se estabelecem entre esse sujeito e o objeto de conhecimento são definidas como “imbricadas, interdependentes, tecidas junto, mutáveis, indeterminadas, caracterizadoras de uma realidade dinâmica, mutável, indeterminada, interdependente em sua dinâmica operacional e, por sua vez, constituída por níveis de materialidade distintos” (Freire, 2020, p. 258).

<sup>13</sup> Nicolescu (2010) ainda estabelece a diferença entre “real”, designando aquilo que é, e Realidade, a qual se conecta à resistência em nossa experiência humana. Por definição, o real é sempre velado, enquanto a Realidade é acessível ao nosso conhecimento.

foram excluídos devido a serem considerados não objetivos (Nicolescu, 2010). Sobre isso, Nicolescu (2010) ressalta que não há oposição entre a disciplinaridade e a transdisciplinaridade, mas uma complementação, mesmo porque, sem a disciplinaridade, não seria possível haver a transdisciplinaridade. A diferença, por sua vez, consiste na abordagem da transdisciplinaridade, caracterizando-se pelo trânsito “entre” e “além” das fronteiras do conhecimento disciplinar, além de se tratar da singularidade do ser humano e da vida humana (Nicolescu, 2010).

Sendo assim, ressalta-se a inseparabilidade<sup>14</sup> na relação entre o sujeito e o objeto, sendo isso “o cerne da transdisciplinaridade”, com necessária compreensão da dinâmica em que se desenvolve essa relação em sua complexidade. Nesse sentido, como definição geral, citamos Nicolescu (2008, p. 53), que afirma, “a *transdisciplinaridade* (grifo do autor), como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Seus objetivos consistem em buscar o entendimento do mundo e dos acontecimentos presentes, de modo a propor soluções em conjunto para os problemas apresentados. Dessa maneira, a interação sujeito e objeto é indispensável.

**FIGURA 5 - Relação direta e horizontal entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado**



Fonte: Elaboração própria.

<sup>14</sup> Segundo Nicolescu (2010), a transdisciplinaridade é uma abordagem relativamente jovem, cujo conceito foi desenvolvido por Jean Piaget. A palavra em si foi utilizada, pela primeira vez, em 1970, na França, durante uma fala de Piaget, Erich Jantsch e André Lichnerowicz, no workshop internacional “Interdisciplinaridade - Ensinar e Pesquisar Problemas nas Universidades”, organizada pela Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento, em colaboração com o Ministério Nacional da Educação francês e com a Universidade de Nice. Piaget definiu a transdisciplinaridade como um estágio superior à interdisciplinaridade, não se limitando às interações e/ou reciprocidades entre os campos de conhecimento especializados, mas reconhecendo as conexões dentro de um sistema sem as fronteiras que separam as disciplinas.

Por suas ações, o sujeito transdisciplinar desconstrói a unidimensionalidade do conhecimento e transcende em seu papel de mero observador para envolver-se ativamente com o objeto, numa relação complexa<sup>15</sup>. Essa dinâmica faz emergir a tríade *sujeito, objeto e interação* (Freire, 2020), transpassando disciplinas para situar-se *entre, através e além* delas (Nicolescu, 1999; 2005). Como exemplo, tem-se o professor-pesquisador, que assume dois papéis ou duas funções identitárias que lhe proporcionam uma interação que culmina em maior entendimento do objeto, o qual pode ser as práticas de linguagem de outros sujeitos envolvidos, o processo de ensino-aprendizagem, as formas de interação em sala de aula, entre outros.

No caso da translíngua, para entendermos as práticas de linguagem dos falantes e/ou dos aprendizes, é preciso a mobilização de conhecimentos para maior aprofundamento, adentrando áreas distintas, lidando-se com perspectivas. E, se lidamos com perspectivas, temos sujeitos que se expressam e externalizam como se sentem. Em outras palavras, os sujeitos criam e recriam a sua própria realidade, atribuindo a ela sentidos e significados.

Com respeito à definição de Realidade, para Nicolescu (2005; 2010), tem um significado pragmático e, ao mesmo tempo, ontológico. Trata-se daquilo que está presente e que “*resiste* (grifo do autor) às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas”, estando além dos fatos e ações meramente descritivas. Na perspectiva de Nicolescu (1999; 2005; 2010), a Realidade não se trata somente de uma construção social ou um consenso de coletividade, mas de uma dimensão *trans subjetiva* (grifo do autor), podendo ser concebida sob uma perspectiva singular, com base nos diversos atravessamentos de percepções e observações sobre o que é apresentado ao indivíduo, contemplando múltiplas formas de manifestação e de entendimento.

Constituindo-se, ainda, como um dos três pilares da transdisciplinaridade, enfatizamos o conceito de *nível de Realidade* (Nicolescu, 1999; 2005), um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais. Tais níveis estão sujeitos ao entrelaçamento um sobre o outro, podendo haver ruptura de regras ou leis, bem como de conceitos fundamentais que regem cada uma dessas realidades. Os níveis de realidade são um acontecimento de grande importância para o conhecimento, uma vez que abrem a possibilidade de repensarmos “nossa vida individual e social, a fazer uma nova leitura dos conhecimentos antigos, a explorar de outro modo o conhecimento de nós

15 Nicolescu (2010) afirma que, sob a transdisciplinaridade, a complexidade é, na verdade, um termo moderno para o princípio bastante antigo da interdependência universal, em que a mente humana interage com todos os níveis de realidade. Isso não pode ser traduzido por uma linguagem matemática, cujo domínio se faz por uma mente analítica, mas pela linguagem simbólica, que expressa a totalidade do ser humano, com seus pensamentos, sentimentos e corpo. Por isso, não se confundem os termos complexidade e complicação.

mesmos, aqui e agora” (Nicolescu, 1999, p. 6).

Nesse sentido, a perspectiva que se amplia para além de um único nível de realidade possibilita maior entendimento com respeito aos fenômenos e, por consequência, maior compreensão do quesito humanidade. A compreensão dos entrelaçamentos e correlações entre realidades, segundo Nicolescu (1999), “expande o campo da verdade”, ou seja, da realidade objetiva.

Em complementação, Moraes e Bataloso (2015) afirmam que “diferentes níveis de realidade são acessíveis ao conhecimento humano graças à existência de diferentes níveis de percepção”. Os autores compreendem que a ascensão a outros níveis de realidade é possível pela ampliação dos níveis de percepção e de consciência do sujeito, usando outra lógica que dá origem a uma nova compreensão sobre os fatos, as ações, sobre si mesmo.

Os níveis de realidade, portanto, são dimensões trans subjetivas de percepção, interpretação e compreensão, sendo uma abrangência da realidade objetiva e da realidade subjetiva, compondo-se de sensações e ações, definindo formas de ser e estar no mundo. Sua construção se dá pela linguagem, repleta de sentidos e simbolismos. A ideia de níveis de Realidade é discutida a seguir.

### **2.3.1 Os níveis de Realidade**

A concepção de nível de Realidade<sup>16</sup> foi formulada por Nicolescu em 1976, durante seu pós-doutorado, com a motivação principal de buscar uma solução lógica à incompatibilidade entre a teoria da relatividade e a mecânica quântica. Essa incompatibilidade foi interpretada como uma necessidade de um alargamento do campo de Realidade, abandonando a definição clássica como um nível singular. Os níveis de Realidade designam uma gama de sistemas que estão sob certas leis, por exemplo, entidades quânticas subordinam-se a leis quânticas. Isto é dizer que dois dos níveis de realidade são diferentes se, enquanto passando de um para o outro, há uma quebra nas leis aplicáveis e uma quebra em conceitos fundamentais. Em outras palavras, a diferença entre os níveis de realidade centra-se numa descontinuidade na estrutura de cada um, além de cada nível de Realidade estar associado a um espaço-tempo diferente de um para o outro.

A incompletude é outra característica dos níveis de Realidade, sendo que as leis que o governam são apenas uma parte da totalidade de todas as leis. Tendo a definição de nível de Realidade

<sup>16</sup> No tópico referente ao espaço translíngue (Wei, 2011), veremos com maior profundidade a criatividade como uma importante característica nas práticas de linguagem do falante.

como a tudo que “resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens e formulações matemáticas”, a não resistência se estabelece na zona existente entre dois diferentes níveis e além de todos.

Com base nessas concepções de níveis de Realidade, Nicolescu (2010) define o sujeito e o objeto na perspectiva da transdisciplinaridade. No caso, o sujeito transdisciplinar é dotado de diferentes níveis de percepção, o que o impulsiona a explorar o objeto com maior envolvimento, não se limitando a apenas defini-lo ou descrevê-lo. Define-se, assim, esse sujeito como multidimensional, o qual busca, por meio da interação, conhecer uma realidade igualmente multidimensional (Freire, 2020), contemplando perspectivas que não somente a dele, como é o caso da pesquisa de paradigma qualitativo.

A unidade dos níveis de Realidade e sua zona complementar de não-resistência é o que constitui tanto o objeto quanto o sujeito transdisciplinar, sendo que os níveis de Realidade do objeto são acessíveis ao conhecimento graças aos diferentes níveis de Realidade do sujeito (Nicolescu, 2010). No caso dos níveis de Realidade do objeto, sua coerência com os do sujeito pressupõe uma zona de não-resistência à percepção, devendo ser ela idêntica à do sujeito, para que haja a comunicação. Mencionamos como exemplo a construção e obtenção dos dados de Milozo (2019), em que os sujeitos, isto é, a professora-pesquisadora e os aprendizes estavam de acordo em estabelecer um ambiente de aprendizagem propício à atividade de análise e de reconhecimento das práticas de linguagem de cada um.

Na mobilização de conhecimentos através dos níveis de Realidade, a transdisciplinaridade<sup>17</sup> oferece uma metodologia para analisar o objeto transdisciplinar que contempla três axiomas:

- Axioma ontológico: na natureza e na sociedade, há diferentes níveis de Realidade do objeto e, correspondentemente, diferentes níveis de realidade do sujeito. Trata-se do conceito-chave da abordagem transdisciplinar para a natureza e para o conhecimento.

- Axioma lógico: inclui a lógica do terceiro incluído, que possibilita a passagem de um nível para outro nível de Realidade.

- Axioma da complexidade<sup>18</sup>: Trata-se da complexidade da estrutura dos níveis de Realidade e

<sup>17</sup> Para Van Lier (2004), aprender uma língua relaciona-se a aprender a perceber, por meio das interpretações construídas pelas estruturas linguísticas e pelos recursos semióticos para o entendimento. O autor considera que a percepção é construída de acordo com a interação estabelecida entre o indivíduo e seu meio, tornando-se perceptivo ao assumir-se um explorador ativo de dados e informações, inclusive de si mesmo, o que é obtido e guiado de acordo com seus próprios propósitos.

<sup>18</sup> Tradução livre de: “The perceived objects (or events) are not independent of the perceiver; indeed, in ecological terms



dos níveis de percepção. Cada nível é assim constituído devido à existência simultânea de todos os níveis.

Por tratarmos, especificamente, sobre os níveis de Realidade, nos atemos somente ao axioma ontológico, não se excluindo, todavia, o axioma da complexidade, uma vez que a análise é construída considerando-se o todo do espaço translíngue, com suas dimensões envolvidas, em especial, da afetividade.

Especificamente em contexto de ensino-aprendizagem, considerando a relação direta entre os sujeitos atuantes e o objeto de ensino, Moraes e Batalloso (2015) enfatizam a construção conjunta do conhecimento e o maior entendimento em relação ao outro e os papéis de cada um:

[...] já não faz sentido ignorar o papel do outro no seu processo de construção do conhecimento. Nosso mundo é criado com o outro, é vivenciado em comunhão com o outro, e, dessa forma, as estratégias individualistas de aprendizagem ou, então, a criação de cenários de competitividade que se monta em educação não fazem o menor sentido. É como se aquele indivíduo fosse viver em um mundo isolado das interferências do que quer que seja [...] (Moraes; Batalloso, 2015, p. 37).

Nesse excerto, Moraes e Batalloso (2015) reforçam o caráter cooperativo e conjunto da aprendizagem, enfatizando os papéis dos atores sociais (professor e aprendizes), no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, um olhar amplo para o contexto de ensino-aprendizagem, tendo em vista o fazer pesquisa, faz-se necessário sob várias perspectivas, uma vez que, as ações e as experiências dos diversos atores podem resultar na diversidade de percepções e de perspectivas devido às diferentes subjetividades.

Concordamos, portanto, com Nicolescu (2010) a respeito da existência de uma unidade (sala de aula) na diversidade (sujeitos), sendo inerente à transdisciplinaridade quando a diversidade se encontra através da unidade. Em outras palavras, consideramos a existência não de uma realidade em sala de aula, mas de “realidades”, tendo em vista a definição de Nicolescu (2005), sob a perspectiva transdisciplinar, acerca da realidade, que pode ser uma por seus diversos níveis.

Em associação com a translíngua e com a transdisciplinaridade, mencionamos a criatividade<sup>19</sup>, a qual, de acordo com Moraes e Batalloso (2015), trata-se de uma “experiência da

they are seen as relationships between particular attributes of the perceiver and particular attributes of the environment. These relationships are termed affordances by James Gibson (1979)”.

19 Em contextos de aprendizagem de língua, devem ser criadas condições para interações com o ambiente, com o objetivo de ocasionar mudanças (Kramsch, 2012) que favoreçam o contato do indivíduo com seu ambiente de imersão. A sala de aula pode ser um ambiente ideal para a promoção dessas mudanças e da interação, por sua dinamicidade e sensibilidade, por

inteireza, da plenitude”, envolvendo a multidimensionalidade do sujeito. A criatividade resulta da “flexibilidade estrutural de pensamento, de ação, de fluência cognitiva, espiritual e psicológica ao lidar com um objeto ou vivenciar um processo” (Moraes; Bataloso, 2015 p. 172). Tendo isso em vista, podemos considerar o processo de aprendizagem de língua como uma experiência criativa, que envolve dimensões e diferentes níveis de realidade.

Vivenciar a aprendizagem de língua, por outro lado, pode ser intenso, conflituoso e, portanto, altamente significativo para o sujeito. Suas vivências, integrando intuição, ação, pensamentos e sentimentos em processo de fruição resultam num movimento nem sempre ordenado linearmente, uma vez que o sujeito se insere numa dinâmica multidimensional e, por vezes, num constante ato de criação que se manifesta em diferentes linguagens.

Os níveis de realidade, assim, manifestam-se na dinâmica da aprendizagem de língua, não sendo possível a dissociação entre o sujeito, o objeto e o contexto em que isso ocorre. Nesse sentido, a perspectiva ecológica da língua orienta para um entendimento em relação às interações estabelecidas entre o indivíduo e seu ambiente, por meio da linguagem. No processo de ensino-aprendizagem, a perspectiva ecológica auxilia na ampliação da visão sobre as práticas de linguagem, conforme veremos a seguir.

#### **2.4 A perspectiva ecológica sobre a língua e o processo de ensino-aprendizagem**

Originalmente baseada na biologia, a ecologia da língua foi definida por Einar Haugen, em 1972 (Kramsch; Steffersen, 2017), tratando-se do estudo das interações entre a língua e seu ambiente, compreendendo também as relações estabelecidas pelo organismo ao seu meio, sob condições de existência. Ao mesmo tempo, a psicologia, por meio de Gibson, Bronfenbrenner e Neisser, entre outros, tentava entender de que maneira os organismos construíam seu caminho pelo mundo, independentemente de como era construído internamente (Kramsch; Steffersen, 2017).

Sob as perspectivas da biologia, da psicologia e das ciências da linguagem, diferindo-se umas das outras pelo foco de estudo, a abordagem ecológica tem como características os relacionamentos, o contexto, os padrões emergentes, a qualidade, os valores, a perspectiva crítica, a variabilidade, a diversidade e a agentividade. Todos esses elementos estão inter-relacionados nos níveis físico, social e

vezes imprevisível. Na visão ecológica com ênfase na relação agente-ambiente, a linguagem constitui-se num ato de “*linguaging*”, ou língua em movimento, dependendo de trocas multissemióticas, bem como atividades extra-semióticas.

simbólico de interação pela linguagem (Van Lier, 2010), compondo a amplitude de seus usos. Sua ênfase está na dinâmica e nas relações entre os elementos em dado ambiente, quais sejam, os organismos, os agentes e os meios de ação. No campo dos estudos da linguagem, por exemplo, estão envolvidos, além dos fatores naturais, os fatores cognitivos e socioculturais (Kramsch; Steffersen, 2017).

Com base em autores como J. J. Gibson (1979; com respeito à percepção visual), G. Bateson (1973; sobre a ecologia da mente), C.S. Peirce (sobre semiótica), Van Lier (2010) percebeu a necessidade de uma integração, na área de ensino-aprendizagem, envolvendo a atuação acadêmica, profissional e pedagógica que incorporasse, em igual medida, a prática, a pesquisa e o ensino. Dessa maneira, professores, pesquisadores e estudantes são todos participantes no desenvolvimento da abordagem ecológica da aprendizagem, com seus quatro construtos básicos: percepção<sup>20</sup> multimodal e multissensorial; ação (atividade); relação “*self*” e identidade; e qualidade da experiência educacional (Van Lier, 2004; 2010).

Tendo isso em vista, há a possibilidade, na abordagem ecológica, de que o papel de professor-pesquisador seja desempenhado sob a orientação dos seus quatro construtos, uma vez que, no fazer pesquisa em ensino-aprendizagem, as percepções convertem-se em ações, permeadas pelas relações de identidade, resultando na qualidade da experiência educacional e em pesquisa. Para que isso ocorra, a sala de aula é o espaço propício para serem permitidos os vários enunciados dos envolvidos, o que corresponde a alguns elementos vinculados à subjetividade: história de vida; pretensões futuras; relações com o entorno; questões identitárias, cognitivas e emocionais. Nessas enunciações, as várias vozes emergem durante o processo, numa rede interdependente, valorizando a natureza multifacetada da interação e da linguagem em uso (Van Lier, 2010). A partir dessa interação, a pesquisa emerge e se constrói em conjunto com o processo de ensino-aprendizagem, valorizando as vozes enunciativas de todos os sujeitos.

Com respeito às percepções dos sujeitos em relação ao seu ambiente, há envolvimento cognitivo, contemplando a memória de curto-prazo, os esquemas de associação, as inferências, a automatização, entre outros, de modo direto ou indireto, relacionado a ferramentas socioculturais e cognitivas. Isso está relacionado a uma percepção multissensorial, que é a combinação de informação visual, signos, sinais, objetos, entre outras formas de linguagem. Nesse sentido,

20 Tradução direta, “Fundamentos da Educação Bilingue e do Bilinguismo”, “Educação Bilingue no Século XXI”, respectivamente.

Os objetos (ou eventos) percebidos não são independentes do observador; de fato, nos termos ecológicos, são vistos como relações entre atributos particulares do observador e os atributos particulares do ambiente. Tais relações são denominadas *affordances* por James Gibson (1979) (Van Lier, 2004, p. 90).<sup>21</sup>

*Affordances* podem ser diretos, sendo utilizados gestos, expressões faciais, postura, olhares, características prosódicas, entre outros, ou indiretos, os quais compreendem as proximidades socioculturais, a memória, os artefatos culturais, etc. Nesse sentido, a aprendizagem pode ser intencional ou não, embora, na sala de aula ecológica<sup>22</sup>, os objetivos do processo de ensino-aprendizagem visam a uma educação democrática, em que são relacionados os aspectos macro, ou seja, socioculturais, e micro, referentes ao próprio ambiente da sala de aula e aos sujeitos. Nesse ambiente, Van Lier (2010) enfatiza a importância de atividades significativas que deem suporte para a atuação dos sujeitos, as quais também envolvam a linguagem semiótica, para a produção de significados utilizando-se recursos diversos.

Com respeito à educação democrática, Van Lier (2004) afirma que a proficiência depende do desenvolvimento de uma identidade dual e conectada com o “self”, compatível com a nova realidade que emerge como resultado da combinação das semioses e das experiências particulares. Isso, segundo o autor, “requer uma voz naquela língua, havendo o direito de falar e de ser ouvido, bem como, em consequência, ter algo a dizer” (Van Lier, 2004, p. 82). O autor enfatiza, ainda, a combinação do autoconhecimento e do conhecimento do outro (reconhecimento), sendo essa a chave para o papel da conscientização sobre a língua na aprendizagem. A autoconsciência, relacionada ao reconhecimento do mundo, é a fonte do desenvolvimento de uma identidade que se reflete nas práticas de linguagem, o que constitui o modo de ser e de agir.

Por meio do agir, desenvolve-se a habilidade de percepção, a qual alimenta as ações que configuram o ser e estar no mundo (Van Lier, 2004). Dessa maneira, na abordagem ecológica de ensino-aprendizagem, a proposição de atividades devem prover oportunidades para interação e colaboração entre pares, estruturando tarefas com procedimentos e objetivos claros, ao mesmo tempo em que os aprendizes desenvolvem sua criatividade num contexto de crescente autonomia e livre

<sup>21</sup> Nota-se que as preocupações voltadas para o entendimento do fenômeno da translinguagem são maiores que as tentativas de se estabelecer uma definição abrangente, o que é algo complexo, visto que em cada contexto e cada falante apresentam características específicas e particulares.

<sup>22</sup> Enfatizando-se a ação processual do uso da linguagem, o qual envolve aquisição de conhecimento, construção de sentidos, articulação do pensamento e estabelecimento de comunicação, Li Wei (2011), com base em A.L. Becker, apresenta o fenômeno não como um substantivo, mas como um verbo, levando à concordância do uso do termo *linguaging* (Wei, 2011). O sufixo *-ing* promove a ideia de ação, de movimento e de continuidade.

expressão em seu ambiente.

A perspectiva ecológica, portanto, permite uma abordagem que proporciona, para o ambiente de sala de aula, concepções de língua a partir das percepções do sujeito em relação a si mesmo. Nessa abordagem, a linguagem torna-se uma prática social que propicia o desenvolvimento das percepções individuais de mundo, das ações e das relações estabelecidas de modo interativo entre o aprendiz e o ambiente no qual ele precisa se adaptar.

Por fim, na abordagem ecológica, a aprendizagem é tida como a habilidade de adaptação de um indivíduo ao seu ambiente de maneiras efetivas e bem-sucedidas. Isso inclui uma relação ativa entre o aprendiz e o ambiente, abrangendo as esferas do meio físico, social e simbólico, adicionando, ainda, uma dimensão ética e moral à aprendizagem (Van Lier, 2004).

Sob a perspectiva ecológica, é possível entender de que maneira a translinguagem é marcada pela interação entre os sujeitos, resultando na emergência do espaço translíngue. Possibilita, ainda, a análise de como essa interação acontece e quais são suas principais características, considerando-se as dimensões do espaço translíngue como um espaço de manifestação das subjetividades, das questões identitárias, das emoções e das habilidades cognitivas.

No capítulo seguinte, veremos como o espaço translíngue se constroi pela manifestação da translinguagem e das práticas translíngues, tendo como seus principais pilares o repertório linguístico e o pensamento decolonial.

### **Capítulo 3**

## **O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E O PENSAMENTO DECOLONIAL COMO OS PILARES DA TRANSLINGUAGEM E SEU IMPACTO NA MANIFESTAÇÃO DO ESPAÇO TRANSLÍNGUE**

Este capítulo objetiva aprofundar o entendimento sobre o repertório linguístico e o espaço translíngue. Na seção 3.1, discutimos sobre a translanguagem e as práticas translíngues e sua principal característica: a linguagem em constante movimento e fluidez. Ao compreendermos a origem do termo e seu sentido “polissêmico e controverso” (Rocha; Megale, 2023), repensamos as práticas de linguagem tendo em vista os diferentes contextos de manifestação, contemplando as singularidades dos falantes como sujeitos multidimensionais.

Na seção 3.2, as considerações sobre a decolonialidade fornecem o aparato teórico para o entendimento sobre as relações de poder e sua influência a posicionamentos ideológicos os quais podem moldar o repertório linguístico. Caracterizado pelas práticas fluidas de linguagem, o repertório linguístico, discutido na seção 3.3, constitui um dos pilares da translanguagem, devendo ser visto como um importante recurso para a aprendizagem.

Por fim, a discussão sobre o espaço translíngue, sob a perspectiva de Wei (2011), fornece o suporte para a análise dos dados e nos leva a pensar num espaço social construído com base numa estrutura dimensional, ou seja, um espaço em que emergem os elementos que influenciam o repertório linguístico e, por consequência, as práticas de linguagem do falante, o qual constitui-se como um sujeito de vivências significativas que compõem seu repertório patrimonial (Megale; Liberali, 2020).

### **3.1 Translanguagem e práticas translíngues: Linguagem em movimento**

Iniciamos este capítulo enfatizando o “trans” inerente à translanguagem, contemplando as identidades e as ideologias dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, Wei e Zhu Ha (2013) mencionam três dimensões de análise, as quais requerem: a) um enfoque transdisciplinar para a construção do conhecimento; b) o trânsito por entre e além dos sistemas linguísticos, modos, linguagens, contextos e espaços; c) uma perspectiva transformativa em termos de capacidades, conhecimentos, atitudes, crenças e experiências. Nesse sentido, o contexto global, por meio da transnacionalização, oferece oportunidades a uma forma cultural de fronteira que se constitui dos fluxos constantes e dos

atravessamentos, englobando a diversidade das identidades e o multiculturalismo (Santos, 2023).

Ao término da II Guerra Mundial, a intensificação dos movimentos humanos pelo mundo, impulsionados principalmente pelas migrações e pela tecnologia, deu início a uma aceleração nas mudanças globais. Como uma das demandas da contemporaneidade, a concepção de língua passou a ser repensada e ressignificada, havendo a necessidade de uma análise crítica com vistas à desconstrução do significado de sua concepção tradicional (Blommaert; Rampton, 2011). Com o objetivo de discutir essa ressignificação, citamos Bakhtin e Volochínov, (2009), destacando a natureza mutável da língua, cuja evolução “ininterrupta” de suas normas, torna-se, para o falante, disponível como um sistema aberto, fluido, para a construção dos sentidos próprios para a interação. Nesse sentido, os autores afirmam que

[...] o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico [...] o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada [...] enquanto signo sempre variável e flexível (Bakhtin; Volochínov, 2009, p. 96).

Associamos a citação ao uso do termo linguagem e à noção de translinguagem, com sua natureza fluida, dinâmica e multimodal. O termo tem sua origem do galês, *trawsieithu*, usado, pela primeira vez, por Cen Williams (1994 apud Lewis; Jones; Baker, 2012) e colaboradores para nomear uma prática pedagógica que ocorria nas escolas nos anos de 1980, em Bangor, no norte de País de Gales. Observando as práticas de linguagem dos aprendizes, os estudiosos realizaram a descrição sob a perspectiva das línguas nomeadas. Em outras palavras, eles perceberam que o conteúdo era apresentado na língua inglesa, enquanto a produção ocorria em na língua galesa. Com isso, Williams e os colegas buscavam estratégias para ensinar aprendizes jovens que utilizavam as duas línguas nomeadas para se comunicar e aprender conteúdos.

O termo *translanguaging*, traduzido para o português como translinguagem, foi popularizado, particularmente, por meio de duas obras: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, de Baker (1993), e *Bilingual Education in the 21st Century*<sup>23</sup>, de Ofelia García (2009). Com ênfase na

<sup>23</sup> É evidente a aproximação com a definição de transdisciplinaridade de Nicolescu (2010), reforçando o caráter transdisciplinar desta pesquisa.

ideia de “zonas de contato”, a translanguagem ganhou força nos estudos da linguagem e dos letramentos, levando a uma orientação mais aberta e dinâmica concernente às línguas nomeadas e outros recursos semióticos (Rocha; Maciel, 2015). Os estudiosos da translanguagem têm se dedicado à sua compreensão em diversos contextos e, ainda que haja diferenças entre perspectivas, não há divergência ou oposição, podendo ser vistas como complementações.

Rocha e Megale (2023) ressaltam não haver um consenso sobre a existência de uma definição específica ou única para a translanguagem, constituindo-se num termo “polissêmico e controverso” (p. 6). Contudo, as autoras enfatizam a compreensão dos fenômenos, tendo em consideração seu contexto de manifestação, que pode ser singular e diverso. Segundo as autoras<sup>24</sup>,

[...] a translanguagem não se fecha em definições rígidas e que a definição do termo, nesse contexto, apresentará sempre um alinhamento temporário, que emerge na e pela prática. Diante disso, em consonância com alguns pesquisadores (Horner, 2013, entre outros), acatamos a ideia de que, ao nos depararmos com um conceito ou processo multifacetado e complexo, como é o caso da translanguagem, uma forma mais interessante de abordá-lo é buscar compreender como esse fenômeno se manifesta e como ele tem sido explicado, em vez de tentarmos fechá-lo em uma definição (Rocha; Megale, 2023, p. 8).

De modo geral, os autores, especialmente García (2012; 2015; 2017; 2021), Wei (2011; 2017; 2018) e Canagarajah (2011; 2013), e colaboradores, apontam a dinamicidade ocasionada pelo multilinguismo em sala de aula, resultando em práticas de língua singulares. Com base nesse movimento<sup>25</sup>, ocasionado pela fluidez linguística, Wei (2011) concebe translanguagem como algo em movimento que está “entre” (“*between*”) diferentes estruturas linguísticas e modalidades (fala, escrita, canto, escuta, leitura, memória), e “além” (“*beyond*”) desses sistemas<sup>26</sup>. O autor inclui, ainda, diferentes multimodalidades que transcendem a combinação estrutural, numa alternância constante entre sistemas de signos que transmitem informações, expressam representação de valores, constroem identidades e

24 Nessa concepção, o ser é submetido a um aspecto colonial, resultante de uma nova dinâmica que surgiu com a modernidade, na qual o reclame de autonomia do ser se converte na obliteração radical do trans-ontológico, um projeto que inicia a transformação do mundo humano numa estrutura maniqueísta entre amos, ou senhores, e escravos (Maldonado-Torres, 2000).

25 As línguas tidas como “oficiais” europeias, como o inglês, o francês, o alemão, etc., foram “criadas” com o objetivo de unificação e facilitação da comunicação entre a população do território delimitado. Os vários dialetos existentes por todo o continente lá estavam antes mesmo de as fronteiras geopolíticas serem traçadas.

26 Com sua forma única de racionalidade, a universalização do modo de se produzir ciência é associada ao processo de eurocentração, com sua característica hegemônica, principalmente com foco no dualismo (por exemplo, “sujeito”/“objeto”, o que se reflete na relação de dominação do “eu” central sobre o outro periférico). Tal dualismo radicalmente associa-se à pensão reducionista e homogeneizante sobretudo na experiência social (QUIJANO, 2002).



estabelecem relações sociais (Wei, 2011).

Em contextos monolíngues e/ou em locais onde há predominância de línguas de prestígio, isto é, em que uma língua se sobrepõe a outra(s) língua(s), as práticas translíngues dos aprendizes são consideradas potenciais de aprendizagem e de adaptação ao meio, uma vez que buscam ser melhor compreendidas por esses estudiosos. Dessa maneira, quando estudantes bilíngues trabalham juntos na realização de uma tarefa acadêmica, eles negociam e constroem sentidos por meio da mobilização de seus recursos linguísticos (García; Johnson; Seltzer, 2017).

Numa breve definição das práticas translíngues, Canagarajah (2013) compreende-as como práticas de linguagem locais, pontuais, em que não há delimitações entre línguas, mas uma conformação de um repertório disponível para a comunicação que acontece na negociação de sentidos entre os falantes e/ou interlocutores. Tais práticas, segundo o autor, podem ser tanto orais quanto escritas, como no caso do uso do inglês em artigos acadêmicos, por exemplo.

As práticas translíngues emergem em contextos específicos, com características próprias, de acordo com o contexto e com as características individuais dos falantes (Canagarajah, 2011; 2013; 2019). Em seus trabalhos mais recentes, Canagarajah (2021) inclui a mobilidade linguística no Sul Global, buscando entender como ocorrem essas práticas na dinamicidade entre o global e o local.

Numa compreensão mais abrangente, concordamos com Rocha e Megale (2023) sobre translinguagem como uma “filosofia” que possibilita o entendimento de “práticas e experiências de linguagens de natureza complexa”, contemplando a “pluralidade linguística, semiótica, sensorial e multimodal” (p. 9). Emergindo de modo espaço-temporalmente situado, a translinguagem expõe “os modos de vida e de comunicação humana ao longo de sua história” (p. 9), estando intimamente relacionada à história e à memória individual. As práticas translíngues, por sua vez, compreendem as subjetividades, a maneira como a translinguagem se manifesta como fenômeno nas práticas de linguagem de cada sujeito, como verificamos em Milozo (2019).

Dessa maneira, as práticas translíngues em sua dinamicidade manifestam-se no que Wei (2011) chamou de espaço translíngue, ou *translanguaging space*. Trata-se de um espaço virtual que emerge da interação e da produção de sentidos e de significados, cujas práticas de linguagem caracterizam-se por elementos linguísticos e extralinguísticos, isto é, da materialização do repertório linguístico.

O uso do repertório linguístico mobiliza conhecimentos e resulta em práticas criativas de linguagem que se baseiam nas necessidades momentâneas de comunicação. Com o reconhecimento dos grupos minoritarizados, ocorrido no século XXI, novos fenômenos linguísticos foram percebidos,

estabelecendo-se novas nomenclaturas e perspectivas sobre a linguagem (García, 2019). Para tanto, é necessário falarmos sobre o movimento decolonial e sua influência na emergência do espaço translíngue e nas formas de uso do repertório linguístico, bem como (e principalmente) sua importância na dimensão afetiva nesse espaço.

### **3.2 Considerações sobre a decolonialidade e sua relação com a translinguagem**

Conforme apontado por Walsh (2012), a decolonialidade refere-se à produção de conhecimento e de linguagem de outros locais e de outros espaços, sugerindo uma reordenação da produção dos outros conhecimentos na América, que acabaram por ser silenciados pelas práticas coloniais europeias. São valorizadas a transformação e a justiça social, recuperando as experiências, as memórias e as vivências dos povos subjugados historicamente.

A compreensão das práticas de linguagem a partir do lugar entre e além das fronteiras remete ao entendimento da translinguagem como um projeto da decolonialidade (García; Wei, 2022), a qual se faz como o segundo pilar da própria translinguagem. Nesse sentido, transcendem-se também os rígidos padrões da ciência moderna de construir o conhecimento, com o intuito de libertá-lo de uma perspectiva voltada inteiramente para a racionalidade (Souza; Hashiguti, 2022), contemplando a afetividade.

Quando se discute a decolonialidade, faz-se imprescindível tecer considerações sobre a colonialidade, com especial atenção às relações de poder e às formas de dominação e subjugação do outro pelos países hegemônicos. Maldonado-Torres (2000) define colonialidade como um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, isto é, das formas como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. A colonialidade emerge num contexto sócio-histórico específico, o do descobrimento e conquista das Américas, em que o capitalismo, relação econômica e social já existente, foi conjugado com as formas de dominação e de subordinação, relação central para justificar e manter o controle sobre os sujeitos colonizados nas Américas. Com isso, a identidade moderna, vinculada ao capitalismo mundial e a um sistema de dominação, estruturou-se na ideia de raça, levando à colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2000).

Ancorada na ideia de uma diferenciação natural entre os sujeitos, a concepção de colonialidade

do ser<sup>27</sup>, Maldonado-Torres (2000) traz à tona a ideia de raça, referindo-se a dinâmicas existenciais que emergem em contextos definidos ou fortemente marcados pelo dito moderno/colonial e racial. Nesse contexto, sentimentos de superioridade e de inferioridade são estabelecidos, ao colonizado, pelo colonizador, juntamente com a escravidão racial, com destaque à indiferença perante os diferentes e, de maior gravidade, o genocídio e a morte se tornam realidades ordinárias. O autor ainda afirma que o ser tem um aspecto colonial, contemplando uma nova dinâmica que surgiu com a modernidade, num projeto que objetiva transformar o mundo humano em uma estrutura maniqueísta entre senhores e escravos (Maldonado-Torres, 2000).

Sendo intrínseca a relação entre colonialidade e modernidade, o estabelecimento da colonização impulsionou os avanços modernos e científicos, fortalecendo os princípios que originaram a modernidade, o que se estende até a contemporaneidade (Mignolo, 2020). Para tanto, foi imprescindível a criação de uma ideologia que contemplasse a nacionalidade, a homogeneidade cultural e ainda a ideia de “povo”, bem como a “criação” de uma língua única para cada estado nacional, portanto demarcada e territorializada, que refletisse características de unanimidade e unicidade nacionais. Assim,

O nascente Estado moderno, que enfrentou a necessidade de criar uma ordem não mais reproduzida automaticamente pelas “sociedades de familiaridade mútua”, bem estabelecidas e firmemente consolidadas, incorporou essa questão [identitária] e a apresentou em seu trabalho de estabelecer os alicerces de suas novas e desconhecidas pretensões à legitimidade (Bauman, 2005, p. 25).

Nessa mesma lógica, foram construídas as “identidades nacionais” em torno de representações simbólicas que caracterizam uma cultura e um modo de ser baseado num conjunto de significados. Sendo assim, a composição da nação, segundo Hall (2020, p. 38), não se trata, apenas, de uma entidade política, mas de uma construção que produz sentidos, “um sistema de representação cultural”, em que os indivíduos participam, aceitam e tomam para si a ideia da nação assim representada como uma comunidade simbólica.

Em menção a Schwarz (1986, p. 106), Hall (2020) explica que o poder de uma nação consiste em “gerar um sentimento de identidade e lealdade”, o que se reflete inclusive na nomeação e

27 Nesse contexto, o poder refere-se à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação, enquanto o saber tem a ver com o rol da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamentos coloniais. O ser é a experiência vivida da colonização e seu impacto manifesta-se em todas as formas de linguagem (Maldonado-Torres, 2000).

demarcação de sua língua, a qual se torna altamente representante e representativa daquela comunidade, independentemente da existência de outras línguas e pequenas comunidades que guardam diferentes características distintas umas das outras, conforme explicitado por Hall (2020):

A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de "teto político" do Estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas (Hall, 2020, p. 38).

A identidade nacional, delimitada por traços peculiares de um povo que habitava determinado território e falava uma língua<sup>28</sup>, passou a ser remodelada na medida em que pessoas oriundas de outros locais, com repertórios linguístico-culturais diversificados, transpassaram, em número crescente, as fronteiras pré-estabelecidas para fins principalmente políticos.

Não se sabe, todavia, em que momento surgiu essa conformação de Estado. De acordo com Quijano (2002), não foram estabelecidos, exatamente, o período e as condições históricas em que houve a imposição de uma forma central e universal de controle sobre o coletivo, bem como de dominação política. Em outras palavras, não se conhece muito a respeito de como os territórios europeus tornaram-se Estados-nação. O que está evidente, no entanto, é a sua contínua constituição durante a modernidade, vinculada ao processo de “eurocentrização do capitalismo e da modernidade” (Quijano, 2002, p 5), juntamente com as formas produção de conhecimento<sup>29</sup>.

Como resultado do processo de colonização, o sul-global, região do planeta em que se localizam os territórios de exploração pelas potências econômicas, tornaram-se locais de rupturas políticas e afetivas, bem como de crises sociais que se agravaram ao longo do tempo. Especificamente, a América do Sul tem sido terreno de manifestações de racismo, homofobia e violência contra os grupos minoritarizados (Souza; Hashiguti, 2022), havendo a necessidade de, em termos de ciência, maior ênfase às perspectivas desses grupos, justamente devido ao posicionamento cético desenvolvido sob os paradigmas da ciência moderna ocidental, atendendo a interesses que não contemplaram a

28 Em citação a Quijano (2007, 2000) e Maldonado-Torres (2007).

29 Ainda que o colonialismo precede a colonialidade, esta sobrevive ao colonialismo, mantendo-se viva nos materiais de aprendizagem e na cultura de modo geral, influenciando na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da experiência moderna. “Em um sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (Tradução de: “En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente” (Maldonado-Torres, 2000, p. 131).

compreensão dos fenômenos sociais e de linguagem por meio da formulação de um pensamento e de teorias que levassem a tal fim.

Nessa mesma linha, Walsh e colaboradoras (2018) afirmam:

A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, inviabilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias (Walsh et al, 2018, p. 3).

Tendo em vista que a linguagem é o que constitui o ser (e não aquilo que é de posse do ser), e que a ciência é feita pela linguagem, temos que se trata do lugar onde se inscreve o conhecimento. Nesse sentido, a colonialidade do poder e do saber abrange a colonialidade do ser, cuja concepção surge pela necessidade de esclarecer a questão dos efeitos da colonialidade na experiência vivida tanto na perspectiva dos sujeitos subalternos quanto as conexões com as dimensões genética, existencial e histórica<sup>30</sup> (Maldonado-Torres, 2000).

Com o objetivo de contemplar os locais marginalizados sócio e historicamente, deu-se início à “virada colonial” (Souza; Hashiguti, 2022, p. 150)<sup>31</sup>, movimento com o potencial de provocar, de um modo radical, deslocamentos teóricos e éticos, sob a urgente necessidade de que fossem decolonizados o saber, o poder e o ser. Entendida como um processo contínuo e simultâneo de transformação e de criação, a decolonialidade contempla os imaginários sociais e inclui as subjetividades sem, contudo, desconsiderar as relações de poder (Walsh, 2012).

De acordo com Santos (2022), os estudos decoloniais emergiram na América Latina durante os anos 90, a partir da obra de Aníbal Quijano, Silvia Ribera Cusicanqui e do “grupo modernidade/colonialidade”. Outros autores mencionados por Santos (2022) são Enrique Dussel, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Arturo Escobar, María Lugones, Catherine Walsh, entre outros. A base para esses autores constitui-se no impacto do colonialismo europeu nos modos de pensar e de

30 Conforme nos alerta Maldonado-Torres (2000), há que se diferenciar colonialidade e colonialismo. Este trata-se de uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que constitui a tal nação em um império. O colonialismo moderno pode ser entendido pela naturalização da escravidão, justificada em relação à constituição biológica e ontológica de sujeitos e povos, não somente por suas crenças.

31 A fronteira não é um local de travessia para se chegar a um território específico, mas um lugar onde se habita. Habitar significa “viver e pensar nos interstícios, nas margens, nos entrelugares, nas fissuras da colonialidade de poder” (Queiroz, 2020, p. 90). É, portanto, viver no “entre” línguas e culturas, nas “brechas”, movendo-se para outras lógicas e pensamentos, produzindo epistemologias na tensão.

atuar nos âmbitos científico, social, político e cultural, com suas repercussões e consequências.

Englobando as Epistemologias do Sul, o movimento decolonial reúne um pluriverso de saberes que consolidam novos espaços de análise, em que a produção da comunidade intelectual interpreta os acontecimentos e as situações historicamente invisibilizadas, negadas ou sem reconhecimento pelas teorizações do Norte Global. Consolidou-se, assim, uma tradição de pensamento que cede lugar à enunciação dos saberes e das reflexões críticas e cooperativas que valorizam os afetos e as convicções locais. Nesse sentido, a perspectiva decolonial tornou-se uma força política, epistemológica e pedagógica, compondo-se num pensamento crítico e transdisciplinar a partir das visões daqueles que foram deixados à margem do pensamento hegemônico, denominando-se Sul anti-imperial (Santos, 2022).

Dessa maneira, no âmbito da produção científica, produzida num modelo único, universal e objetivo (Walsh et al, 2018), os estudos da linguagem e as discussões referentes à decolonialidade remetem à opressão e ao silenciamento dos indivíduos que foram historicamente submetidos a ideologias dominantes, impostas<sup>32</sup> pelo colonizador. Nesse sentido, pensar na decolonialidade é reconhecer o apagamento das subjetividades dos povos subjugados e de sua atuação no mundo, inclusive de suas formas próprias de produzir conhecimento, tendo isso sido consequência da imposição das relações de poder. Por isso mesmo, concordamos com Rocha e Megale (2023) que o pensamento decolonial objetiva à conscientização de que o empoderamento e a capacitação do indivíduo levam a ações transformadoras na sua comunidade e até mesmo mundo afora.

Os autores que trabalham com decolonialidade em geral concordam que a lógica do colonialismo<sup>33</sup> é subjacente ao estabelecimento e ao desenvolvimento da civilização ocidental desde o Renascimento até os dias atuais. Santos (2022) afirma que o enfoque decolonial expõe as hierarquias impostas racial, política e socialmente pelo colonizador europeu moderno à América Latina, bem como as estruturas de poder e de saber que acompanharam a expansão europeia desde o século XVI, com prevalência até os dias atuais.

Ao mencionar “outros” locais e “outros” espaços, Walsh (2012) sugere a reordenação da produção de “outros” conhecimentos na América, considerando quem produz esse conhecimento,

32 A noção de repertório verbal foi revista e expandida com os avanços dos estudos da linguagem e da interação, principalmente sob as considerações acerca da super diversidade (Busch, 2012) .

33 Na perspectiva estruturalista, a ênfase na normatividade e na composição estrutural da língua é, basicamente, voltada para os sistemas semântico, gramatical e fonológico, resultantes de estruturas mentais e de convenções sociais (Blommaert; Rampton, 2011), levando-a a constituir-se, cientificamente, como um objeto estudado pela Linguística.

como, onde e por quais propósitos. Além de enfatizar os saberes locais, a autora afirma que os movimentos decoloniais propõem uma reconstrução do conhecimento, repensando, as formas de poder e de predominância de saberes oriundos do Norte. Nesse sentido, Walsh (2012) relaciona questões referentes à transformação e à justiça social, recuperando e valorizando experiências, memórias e vivências que foram apagadas sob a perspectiva eurocêntrica de produção de conhecimento.

Na mesma linha, ao recuperar as experiências e as memórias dos aprendizes e relacionar isso com suas práticas de linguagem, a professora-pesquisadora, no desenvolvimento desta pesquisa, assume uma postura que ultrapassa as fronteiras disciplinares e amplia a compreensão a respeito da influência de outros fatores nas práticas de linguagem dos aprendizes em contexto de ensino de línguas nomeadas, no caso, a língua nomeadamente portuguesa.

Na ação de ultrapassar fronteiras a discussão sobre decolonialidade nos leva à reflexão sobre viver e atuar no lugar fronteiriço, em que as flutuações do conhecimento e a dinamicidade são características de grande ênfase. Entretanto, como afirma Queiroz (2020), viver na fronteira<sup>34</sup> num mundo colonizado pelo Norte é viver à margem, permanecendo-se num processo contínuo de exclusão, o que vale também para a língua, cuja negação de seu *status* epistêmico de “língua imperial” consiste num *modus operandi* da colonialidade do poder.

A fronteira torna-se o lugar de onde emergem os enunciados e as possibilidades de encontros e desencontros, do múltiplo, da diversidade e das diferenças conciliadas. O pensamento fronteiriço, portanto, situa-se numa lógica diferente da eurocêntrica, que é territorial e envolta em barreiras criadas logo no início da Modernidade e fortalecidas no Iluminismo (Queiroz, 2020). Trata-se de uma “consciência limítrofe”, assumindo um caráter transdisciplinar, o que está associado à consciência decolonial, uma vez que acarreta formas de atuar, de ser e de conhecer que se alimentam dos encontros entre áreas distintas (Maldonado-Torres, 2016). Nesse sentido, o projeto e a atitude decolonizadora levam o sujeito a emergir da zona do não ser, atuando criativamente para adaptar-se e ultrapassar as fronteiras do conhecido para o desconhecido, experienciando a construção de um novo ser.

Tendo isso em vista, o processo de ensino-aprendizagem sofre impacto direto, uma vez que a escolha do que e de como ensinar é influenciada pela perspectiva de quem ensina (Queiroz, 2020). Ensinar sob a perspectiva da decolonialidade, nas palavras de Queiroz (2020), é considerar as tensões

34 A orientação monolíngue está presente na abordagem de ensino e nas metodologias correspondentes à visão estruturalista, conforme podemos constatar em Richards e Rodgers (1986; 2014). Ao descreverem os métodos de ensinar língua, os autores dão ênfase na aprendizagem voltada, em sua maior parte, para a produção e compreensão dos sons, do léxico, da sintaxe e das normas que regem a gramática da língua, contando com um desempenho mais fiel possível ao modelo do que seria o padrão ideal do “falante nativo”.

das relações de poder em todos os espaços sociais, numa luta contínua por justiça social, com atitude de resistência às formas de colonização e de dominação. Decolonialidade, assim, nomeia as práticas resultantes dessas tensões e lutas, “questionando e desestabilizando as estruturas da arquitetura das relações de poder” (Queiroz, 2020, p. 62). É, por sua vez, valorizar as existências da vida na fronteira.

A translanguagem denuncia a colonialidade do poder e o conhecimento que foi estabelecido por meio das línguas nomeadas e suas variedades, por exemplo, da linguagem acadêmica e do bilinguismo aditivo. Em menção a Mignolo (2002), García (2023, p. 360) lembra que “uma outra língua é a condição necessária para “um outro pensamento”. Em outras palavras, ao expandirmos nosso repertório linguístico, temos a oportunidade de construção de sentidos que podem nos levar a repensar quem somos e o que podemos nos tornar por meio da aprendizagem e do contato cultural, e isso ocorre principalmente por meio da atitude de ultrapassar as fronteiras virtualmente impostas.

### **3.3 O Repertório Linguístico e as práticas fluidas de linguagem**

A noção de repertório linguístico tem base na sociolinguística e está associada ao trabalho de observação de interações verbais de John Gumperz (Busch, 2012). Gumperz observou que as escolhas feitas pelo falante para a composição do repertório verbal<sup>35</sup> constituem-se de aspectos abrangentes normativos e de elementos imprevisíveis de linguagem, o que resulta em variação nos significados. Conforme discutido por Busch (2012), o repertório linguístico remete à composição de um conhecimento de língua fluido, em constante movimento e renovação. Nesse sentido, as escolhas não se restringem ao emprego de estruturas normativas<sup>36</sup>, mas a uma construção contínua de sentidos, utilizando-se conhecimento de linguagem e de formas de práticas de linguagem para uma adaptação contextual bem-sucedida.

A ideia de “línguas autônomas” e livres da ação individual, proposta por Saussure (2006), estabeleceu um modo de pensar e de se produzir a ciência linguística. Essa perspectiva associa-se à ideia de que as línguas são distintas e delimitadas de acordo com características próprias estruturais, sendo denominadas de acordo com sua delimitação territorial e política. Isso deu origem à ideologia do

35 A língua é vista como uma entidade que, quando diferenciada política e ideologicamente, pode gerar sobreposição a demais línguas fruto.

36 García e Wei (2022) nomeiam “primeiras línguas” aquelas aprendidas pelos falantes principalmente quando crianças. É válido ressaltar que, com isso, os autores enfatizam não haver hierarquia, isto é, uma ordem de importância de uma língua sobre a outra nesses casos - mesmo porque o falante jovem aprende espontaneamente a identificar contextos de uso, para uma adaptação favorável.



monolinguismo ou orientação monolíngue<sup>37</sup>, a qual está relacionada às ações de dominação e de colonização do europeu sobre os povos dos continentes americano, africano e asiático, com consequente subjugação da língua e da cultura do colonizado.

Tal subjugação levou à disseminação da língua do colonizador, principalmente por meio da criação de instituições que reproduziam ideologias referentes à língua delimitada territorialmente (Canagarajah, 2013). Submetidos a essas instituições, mais especificamente às escolas regulares, os sujeitos colonizados, principalmente as crianças e os jovens, tornaram-se facilmente controláveis (García, 2019), não havendo espaço para a descoberta e para o exercício de talentos e habilidades linguísticas. Ao contrário, são enfatizadas as lacunas e os déficits no desempenho; quando as histórias de vida vêm à tona, com toda sua bagagem familiar e cultural, não são consideradas relevantes para o aprendizado (García, 2023).

Tomando como exemplo os “LatinXs” nos EUA, García (2019) descreve como artificiais as divisões estabelecidas para a língua, o que revelam, para a autora, a ideologia que embasa a constituição dos estados-nação europeus. Vistas a partir da perspectiva individualizada do falante, as práticas de língua são específicas e particulares, não havendo possibilidade, nesse caso, de uma diferenciação em primeira língua (L1), segunda (L2), terceira (L3), língua de herança ou língua estrangeira.

García (2019) alerta que a concepção separatista<sup>38</sup>, em geral, traz prejuízos aos falantes de origem latina, pois são submetidos a condições de inferiorização por meio do apagamento linguístico e cultural e, por consequência, de sua subjetividade. Isso, de acordo com a autora, pode justificar as falhas e dificuldades acadêmicas por parte desses falantes, bem como sua inabilidade de utilizar a língua de modo considerado adequado, isto é, utilizando as estruturas de uma língua delimitada e normativamente padronizada.

A orientação monolíngue, com sua visão de língua como um sistema rigidamente delimitado, estável e homogêneo, cede, na contemporaneidade, espaço à orientação translíngue (Canagarajah, 2013), que concebe a linguagem em sua dinamicidade e sujeita a mudanças, com referência ao

37 Por isso mesmo, o termo *language*, em inglês, pode ser empregado tanto para se referir a língua quanto a linguagem, em sua correspondência ao português.

38 Para a construção do conceito, Megale e Liberali (2020) mencionam Vygotsky, sendo “vivencial” um conceito vinculado a “vivência”, descrita como a forma de cada sujeito viver ou experienciar uma mesma situação e como é afetado. Isso inclui tensão e contradições vividos com o outro, de modo particular, constituindo maneiras diferentes de internalizar a realidade, o que influencia as formas de ser, de agir e de sentir de cada indivíduo, com sentidos atribuídos subjetivamente (Liberali; Megale, 2020).

fenômeno da translanguagem. Sob a orientação translíngue, a concepção de repertório linguístico relaciona-se a uma organização unitária disponível ao falante para a construção de sentidos, sendo considerado um construto sociopolítico significativo, pois permite a identificação cultural e o resgate histórico dos falantes (García, 2020).

Tendo em vista a ideia de linguagem como um repertório unitário, os aprendizes, principalmente as crianças e os jovens, não concebem separadamente os sistemas linguísticos, estabelecendo dupla correspondência psicolinguística (García, 2020). Quando encorajados a utilizarem seu repertório completo, ou, como mencionam García e Wei (2022), suas “primeiras línguas”<sup>39</sup>, os falantes têm a possibilidade de transcender para o “além” (*beyond*) das línguas, abrindo espaços para a justiça cognitiva e social (García; Wei, 2022), principalmente no contexto educacional.

Em sua totalidade, o uso do repertório linguístico na sala de aula proporciona oportunidades de os professores e educadores pensarem em como os estudantes podem utilizar, estrategicamente, esse repertório de modo promoverem seu engajamento em múltiplas práticas linguísticas, incluindo a adaptação contextual (García; Johnson; Seltzer, 2017). Como ressalta García (2020), o repertório linguístico é constituído, além do sistema estrutura da língua, por recursos não verbais, isto é, visuais, gestuais, corpóreos, entre outros que podem ser chamados de linguagem<sup>40</sup>.

Considerando suas características de amplitude e abrangência, a concepção de repertório linguístico dialoga com o conceito de repertório patrimonial<sup>41</sup>, proposto por Megale e Liberali (2020), que se refere a “uma congregação da noção de patrimônios de conhecimento e de identidade”. Ao definirem repertório linguístico, as autoras o explicam como os recursos mobilizados pelo sujeito para interagir com o mundo, não sendo somente utilizadas as línguas nomeadas de modo compartimentalizado, tendo relação, ainda, com a trajetória de vida de cada sujeito. Na sua perspectiva, com base na translanguagem, “o repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente possui, mas que é formado e desdobrado em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o Outro” (Megale; Liberali, 2020, p. 67).

Ao seguirem com a discussão sobre patrimônio vivencial, Megale e Liberali (2020) afirmam ser

39 Tradução livre de: “[...] it runs a changeable course depending on features of the landscape. Likewise, the translanguaging corrente refers to the dynamic and continuous movement of language features that change the static linguistic landscape of the classroom that is described and defined from a monolingual perspective”.

40 Lembrando que a noção de translanguagem emerge somente com a noção de existência de tais fronteiras.

41 “Bilinguals live and read themselves in what Li Wei (2011) has called a translanguaging space, a space that lacks clear boundaries, culturally or linguistically. However, schools and educations seldom enter this translanguaging space with their Latinx readers” (GARCÍA, 2020, p. 558)

composto, com base em Moll e colaboradores (1992), por todo o conhecimento e habilidades historicamente adquiridos pelo indivíduo ao longo de sua vida, um conjunto de saberes que incluem pensamentos, sentimentos e modos de agir. A concepção tem proximidade com o entendimento acerca de repertório linguístico, que é fluido e está em constante modificação, dadas as experiências do sujeito adquiridas tanto pela língua quanto por meio da interação com seu ambiente.

Uma vez que o repertório linguístico está em constante movimento e conseqüente mudança, já que a aprendizagem e os usos são constantes, a concepção de *language* relaciona-se à noção de *linguaging*, isto é, à ideia de língua como movimento, construída com bases na psicolinguística. Para ilustrar esse movimento e essa dinamicidade, García e colaboradoras (2017) utilizam a metáfora da corrente de um rio, denominando-a translinguagem “*corriente*”, representando a flutuação e a mudança no terreno, com as margens do rio representando as fronteiras sempre em movimento. As autoras estabelecem a comparação, explicando que uma corrente de água não é estática:

[...] ela corre em um curso mutável, dependendo das características da paisagem. Do mesmo modo, a translinguagem *corriente* refere-se ao movimento dinâmico e contínuo das características de língua/linguagem, que mudam uma paisagem linguística estática da sala de aula descrita e definida a partir de uma perspectiva monolíngue<sup>42</sup> (García; Johnson; Seltzer, 2017, p. 21).

García, Johnson e Seltzer (2017) mencionam a pedagogia translíngue, cujo trabalho com educação de crianças e jovens oriundas de famílias de origem hispânica vivendo nos Estados Unidos mostrou resultados de uma aprendizagem bem-sucedida a partir da construção de sentidos mobilizada pelo uso do repertório linguístico em sua totalidade (García, 2020). O exemplo dado por García (2020) mostra que o desenvolvimento bem-sucedido de crianças bilíngues se deve ao envolvimento em atividades em que, a elas, é permitido utilizar as duas línguas nomeadas tanto na compreensão escrita quanto na produção oral.

Em suma, a translinguagem *corriente* compreende a combinação de espaços sociais, utilizando-se códigos de linguagem geralmente concebidos separadamente. Por exemplo, diz-se que os estudantes de origem hispânica nos Estados Unidos utilizam o espanhol em casa, enquanto, na escola, falam o

42Tradução livre de: “Because of “my English,” I was put in the “slow” group. My English class during my first two years of high school consisted mostly of remedial grammatical and vocabulary work, and the reading of novels as if they were informative texts, not literary texts. Our class was never asked to know more about the novel we were reading other than: Who are the characters? When/where did they live? What did they do? When I was a junior, my English teacher started engaging me, encouraging me to write and speak about myself in relation to the books we were reading. At the time, none of the books we read had characters that looked like me or talked like me, but my teacher enabled me to make the links necessary so that I would find emotions, feelings, circumstances, actions and options that were akin to my experiences”.

inglês. Entretanto, o que ocorre, na realidade, é uma fluidez de maior complexidade: em alguns lares latinos, as famílias falam tanto o espanhol quanto o inglês, ou mesmo somente inglês. Além disso, o espanhol pode ser ouvido pelo rádio, enquanto o inglês pode ser visto na TV ou ser utilizado nas práticas diárias de leitura (García; Johnson; Seltzer, 2017).

De modo geral, García, Johnson e Seltzer (2017) afirmam que o repertório linguístico deve ser visto como um recurso de aprendizagem e de interação, jamais como um *déficit*. Sua conformação, por ser fluida, pode resultar em produções espontâneas que fazem sentido para o usuário. Sendo assim, concordamos que o processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes de língua particularmente depende do entendimento do professor a respeito de bilinguismo ou multilinguismo, o que orienta sua prática de ensino e o envolvimento do aprendiz no processo. Se a perspectiva for favorável, ele conseguirá trabalhar o repertório linguístico de modo a facilitar a aprendizagem, propondo atividades que valorizem o contato entre as línguas nomeadas e a adaptação do falante ao meio.

Dessa maneira, o contexto educacional torna-se um espaço propício ao nivelamento da translanguagem dos falantes bilíngues, os quais são inseridos num processo de engajamento sociopolítico que os capacita a produzirem o conhecimento em seu “entre mundos” (García, 2023). Tendo isso em vista, García (2020) sugere que seja repensado o ensino baseado na orientação monolíngue, reconhecendo-se a importância de se respeitarem as origens dos aprendizes, resultando numa gradual adaptação do falante ao meio de inserção, principalmente na predominância de línguas nomeadamente de prestígio.

Ademais, García (2019) propõe que sejam revistas outras concepções, como a de língua como entidade autônoma, independente e delimitada geográfica e politicamente. Outras designações, como língua “estrangeira”, “segunda língua”, “língua de herança”, e mesmo “primeira língua” ou “língua materna” são, na realidade, construções ideológicas que remetem, todavia, a um mesmo repertório. A noção tradicional de bilinguismo, segundo a autora, também passa a ser repensada, deixando de que seja sobre o uso de dois sistemas linguísticos diferentes, bem como a de “línguas adicionais”, uma vez que, na perspectiva da translanguagem, não há “adição” de um sistema linguístico a outro.

Nessa perspectiva, o repertório linguístico não é uma conformação de várias línguas nomeadas que são gradualmente adicionadas, mas um todo que passa por remanejamento constante, estando disponível ao falante para uso interacional (García; Johnson; Seltzer, 2017).

O repertório linguístico é particular, com características que diferem de um falante para o outro, dependendo de seu conhecimento linguístico e de suas aquisições de conhecimento ao longo da vida.

No caso do trabalho de Milozo (2019), cada participante utilizou de uma maneira diferente o seu repertório linguístico, sendo o denominado “portunhol” uma manifestação única por parte de cada sujeito.

Portanto, o “portunhol” não é visto como uma “mistura” das línguas nomeadas português e espanhol, tratando-se de uma conformação de estruturas constantemente remanejadas, contextualmente, de acordo com as características do falante concernentes à sua história de vida e à afetividade. A manifestação desse repertório, juntamente com dimensões ocasionadas pelos níveis de realidade, é o que caracteriza o surgimento do espaço translíngue, considerando suas práticas de linguagem e a constituição do ser individual, isto é, da subjetividade.

Na seção a seguir, entendemos como se dá a conformação do espaço translíngue como um espaço em que as práticas de linguagem ocorrem concomitantemente à construção do ser.

### **3.4 A conformação do espaço translíngue como um espaço das práticas de linguagem e da construção do ser**

O espaço translíngue é discutido por Wei (2011) como um espaço emergente a partir das práticas de translinguagem. Em linhas gerais, trata-se de um espaço social, criado pelo próprio falante, em que são trazidas diferentes dimensões: sua história pessoal; suas experiências com o ambiente; suas atitudes, crenças e ideologias; e sua capacidade física e cognitiva. Todos esses elementos são coordenados num desempenho significativo, tendo em vista as experiências vividas na e pela linguagem (Wei, 2011).

Criado pela translinguagem para a translinguagem, o espaço translíngue abrange uma multiplicidade de recursos que resultam na combinação de diferentes identidades, valores e práticas coexistentes, gerando outros novos (Wei, 2011). Por seu poder político e transformativo, esse espaço permite ações de criticidade e de problematização, uma vez que possibilita novas perspectivas de mundo.

A criação espontânea de regras de interpretação e de interação possibilita reflexões sobre os usos de linguagem em condições específicas e de adequação, sendo isso bastante válido em contextos de aprendizagem. Isso propicia ao aprendiz o entendimento de seu lugar no estabelecimento de fronteiras, levando-o à compreensão sobre a importância de elas serem estabelecidas e transpassadas.

Nesse sentido, Wei (2011) menciona duas noções-chave que conformam o espaço translíngue: a criatividade e a criticidade.

A criatividade é definida como a habilidade de escolher, de seguir e de “flutuar” entre regras e normas de comportamento. É sobre “empurrar” e romper as fronteiras entre o novo e o velho, o que é convencional e o que é original. Já a criticidade caracteriza-se como a habilidade de questionar, de problematizar, e de expressar-se, utilizando-se apropriadamente de evidências, de modo sistemático e significativo, para externalizar visões de fenômenos linguísticos, sociais e culturais. Ambas conectam-se de modo a favorecer o falante na “travessia” de fronteiras de modo crítico e criativo (Wei, 2011).

A existência de tensão, conflito, competição, diferenças e concepções políticas são amenizadas pelo reconhecimento das fronteiras e pela busca das maneiras de atravessá-las<sup>43</sup>. Sendo assim, em sala de aula, proposições de conteúdo e de atividades que estimulem a criatividade e que estejam relacionadas com a história de vida e com aspectos culturais dos aprendizes contribuem para a emergência do espaço translíngue e, por consequência, para a construção de uma identidade multicultural. Quando permitido ao aprendiz que se manifeste e compartilhe suas experiências, um ambiente seguro, acolhedor e favorável à aprendizagem é construído.

A construção de um ambiente propício às manifestações de linguagem e de experiências pode ser bastante positivo para a aprendizagem, uma vez que, a partir do momento em que o aprendiz fala de si e de suas origens, ele necessita usar todo o seu conhecimento, qual seja o nível, para que se faça ser entendido. Nisso, as contribuições de García, Johnson e Seltzer (2017) em relação à pedagogia translíngue<sup>44</sup> são importantes para o entendimento da manifestação do espaço translíngue.

Tendo em vista as similaridades concepcionais, podemos considerar que o espaço translíngue proposto por Wei (2011; 2017) seja uma ampliação ou expansão do termo “terceiro espaço” (“*Third Space*”) concebido por Kramsch (1993), uma vez que García e Flores (2013) o mencionam na análise de uma situação em sala de aula contemplando jovens aprendizes de origem hispânica vivendo nos Estados Unidos. Os autores afirmam que esse terceiro espaço se estabelece na interação entre elementos familiares e elementos menos conhecidos ou desconhecidos pelos sujeitos em suas práticas

43 Tradução livre de: “I remember discussing with my colleagues that teaching these students in English made no sense. When my colleagues asked what I was going to do, I told them, “I’m going to do it bilingually.” They asked me what that meant, and I told them I had no idea”.

44 “In fact, as examples in this study present, translanguaging may provide these immigrants with the spaces where they can feel comfortable and confident in expressing their negative emotions. ESL immigrants are able to tell, discuss, respond to, challenge, and work through their highly emotional and deeply psychological experiences, as they share and express their intense sadness, grief, and loss [...]”.

de linguagem.

Kramersch (1993) analisou o terceiro espaço sob a perspectiva da comunicação intercultural. O termo foi explorado e utilizado, metaforicamente, em várias áreas de pesquisa, como na sociologia, na educação, na linguística, nos estudos da comunicação e até na arqueologia. O conceito foi revisitado e expandido por autores diversos, uma vez que as relações construídas nesse espaço se dão além da língua, abrangendo relações de poder, cuja manifestação relaciona-se também a aspectos culturais (Zhou; Pilcher; 2019).

Na concepção de Gutiérrez (2008) e García e Flores (2013), o terceiro espaço se origina a partir do cruzamento entre duas línguas nomeadas, contemplando as fronteiras simbólicas do conhecido e do novo, resultando na construção de sentidos e no desenvolvimento de uma identidade que contempla os elementos culturais e subjetivos, além das variadas dimensões sociais em que os estudantes se inserem, como ambientes formais e informais. Como exemplo, mencionamos um estudo realizado com jovens estudantes oriundos de zonas rurais dos Estados Unidos até a Universidade da Califórnia, em que a autora observou que a organização de atividades sob perspectivas socioculturais e com base no letramento sociocrítico proporciona um ambiente propício às interações e contribuições entre os aprendizes (Gutiérrez, 2008). Gutiérrez (2008) ainda cita o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, sob o qual estimula-se o reconhecimento, por parte dos estudantes, sobre quem são (isto é, dimensões identitárias) e sobre suas capacidades de aperfeiçoamento acadêmico.

Com respeito ao desempenho acadêmico, García (2020) enfatiza a importância de as escolas promoverem um espaço em que os estudantes bilíngues tenham oportunidades de se desenvolverem integralmente, com ênfase na interação com os outros, uma vez que:

Bilíngues vivem e leem, por si mesmos, no que Li Wei (2011) chama de espaço translíngue, um espaço em que carecem fronteiras evidentes, cultural e linguisticamente. Entretanto, raramente as escolas e a educação promovem um espaço de translíngua para os leitores LatinXs (García, 2020, p. 558)<sup>45</sup>.

A ênfase no espaço translíngue como a ausência das fronteiras culturais e linguísticas permite, ao aprendiz, a utilização de seu repertório dotado de conhecimentos para a realização bem-sucedida de suas atividades, integrando seus espaços sociais com os códigos linguísticos, resultando na construção do conhecimento de mundo. Entretanto, como lembrou a autora, isso não ocorre nas instituições

<sup>45</sup> Dovchin (2021) cita casos de depressão e até mesmo de suicídio de pessoas que, por terem sido “mal-sucedidas” na nomeada língua-alvo, não conseguiram se adaptar ao novo contexto onde essa língua era majoritariamente falada.

convencionais, justamente devido às concepções monolíngues que imperam na sociedade como um todo.

Na criação do espaço translíngue, os sujeitos percebem o ambiente e realizam suas escolhas linguísticas de acordo com seu entendimento e sua interpretação em relação ao contexto, sendo historicamente condicionados. Tendo isso em consideração, Wei (2011) afirma que tais escolhas influenciam na capacidade cognitiva do sujeito, sendo a memória um recurso importante, que influencia significativamente na dimensão da afetividade.

Num entrelaçamento com a capacidade cognitiva do sujeito, contemplando memórias e experiências passadas, a afetividade desperta emoções, as quais florescem quando expressas pelas ações e pelas vivências (Takaki, 2023). Por meio da memória, os sujeitos têm acesso à sua história de vida, que compreende suas experiências, suas atitudes, seus valores e suas ideologias adquiridas em interações sob condições sócio-históricas específicas, compondo uma dimensão cultural e, por consequência, sua perspectiva. Nessas condições, em práticas sociais diárias, o indivíduo cria, constroi e ocupa continuamente o seu espaço translíngue, o qual pode perpetuar-se por toda a vida (Wei, 2011).

Contudo, “momentos críticos” (Wei, 2011) podem se originar das dinâmicas presente/passado ou atual/histórico quando há o oportuno encorajamento aos participantes na revisitação de seu passado, o que se faz importante na questão identitária. Nessa prática, são importantes as reflexões sobre sua experiência e de eventos importantes que podem culminar em mudanças que impactam criticamente a adaptação linguística do falante e/ou sua adaptação ao ambiente.

Na partilha desses momentos críticos, os falantes ou aprendizes de língua organizam melhor sua história e os acontecimentos de sua vida, como numa linha do tempo que ilustra a evolução de toda sua experiência, estabelecendo aproximações entre o micro, isto é, sua dimensão individual, e o macro, compondo-se pela dimensão histórica. Nesse sentido, percebe-se que os momentos críticos tratam-se de uma dinâmica de dicotomias que promovem o entendimento sobre si e sobre o mundo que o circunda, estimulando a construção de um conhecimento sobre si mesmo num contexto cultural.

Considerando-se esses momentos críticos, o espaço translíngue, além de proporcionar um espaço para a manifestação afetiva, possui implicações políticas e práticas, podendo ser construído em contextos educacionais onde professores e estudantes transitam na língua socialmente construída, compondo-se de estruturas e práticas para engajamento de diversos sistemas de construção de sentido e de subjetividades. Com isso, são geradas novas configurações de língua e de práticas educativas, além da possibilidade de se desafiarem velhos entendimentos e estruturas, promovendo uma transformação



necessária (García e Wei, 2014; Wei, 2017, p. 24).

Sendo assim, as dimensões relacionadas às práticas de língua emergem no espaço translíngue. Na dimensão cognitiva, por exemplo, são criadas regras de interação e de interpretação, enquanto, na dimensão sócio-histórica, são armazenadas experiências pessoais e a história de vida, bem como as atitudes, os valores e concepções ideológicas adquiridas na interação com outros sob condições sócio-históricas específicas. A dimensão cultural é criada no cotidiano, por meio de práticas sociais, tratando-se de um espaço vivido em práticas multilíngues. A dimensão afetiva comporta sentimentos, emoções e sensações que influenciam as práticas de linguagem do falante, suas escolhas e os recursos de linguagem utilizados para a interação, da qual emerge o espaço translíngue, espaço em que ocorre a negociação e construção de significados.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem envolve uma participação incorporada e de ressemiotização que ocorre num espaço simbólico, virtual e metafórico em que se constroem novas identidades por meio da aprendizagem que acontece no movimento das interações (Wei, 2017). Nesse espaço, a linguagem, em sua heterogeneidade, combina seus recursos híbridos e seus recursos semióticos em diferentes escalas de tempo, processos e eventos neurais, corporais, situacionais, sociais e culturais (Canagarajah, 2013; Wei, 2017).

Enfatizando todas essas dimensões, Canagarajah (2013) e Wei (2017) ressaltam a importância dos sentimentos, das experiências, da história, da memória, da subjetividade e da cultura as quais, numa relação com a educação crítica freiriana, contribuem para a criação de um espaço que propicia oportunidades de os aprendizes pensarem no seu lugar social e nas suas posições ocupadas em determinado contexto (Takaki, 2023). Tais reflexões são importantes para o ser, uma vez que é possível levantar questões vinculadas a nacionalidade, racialidade, etnia, religião, classes sociais entre outros aspectos culturais e de hierarquização.

O espaço translíngue emergente, no entrelaçamento das dimensões da capacidade cognitiva e da afetividade, promove aproximações entre o que o sujeito é e o que o sujeito foi, resultando num “vir a ser”, o que contempla um rearranjo das questões identitárias. Nessa dinâmica, o repertório linguístico renova-se e se amplia, com diversas manifestações da linguagem, incluindo o silêncio como parte da construção de sentidos e a hesitação como a materialização dos sentimentos e das emoções.

Com respeito às emoções e ao silêncio delas resultante, Takaki (2023) afirma serem elementos significativos constituintes da translíngua, importantes para entendermos as relações de poder estabelecidas colonialmente. Expressas no discurso, para além de manifestações da subjetividade, as

emoções podem se tornar armas de uma luta política, principalmente quando compartilhadas coletivamente, estabelecendo relações em domínios transculturais situados, resultando numa reconstrução. E, se os discursos são ideológicos, também o são as emoções (Takaki, 2023).

Por fim, tendo a emoção, os sentimentos e o afeto como as primeiras conexões entre o sujeito e seu ambiente, marcados por sua natureza psicológica, Kawachi, Rocha e Maciel (2022) enfatizam sua importância para a aprendizagem e para a educação. Com base em autores como Paulo Freire, os autores discutem o impacto político do afeto, uma vez que não há como excluí-lo das experiências socioculturais vividas no dia a dia dos sujeitos, tendo como resultado um poder de transformação.

Em outras palavras, o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem, e também na pesquisa, é fundamental para a ressignificação das relações humanas a partir da perspectiva das pessoas invisibilizadas, sendo indispensável sua consideração na sala de aula e seu entendimento na pesquisa, conforme veremos na seção a seguir com base nos estudos de Bottura (2019), Dhokotera (2019), Dovchin (2021) e na experiência de vida de García (2021), todas contemplando trajetórias de sujeitos historicamente situados.

### **3.5 A dimensão da afetividade no espaço translíngue**

Sendo a base que constitui os laços e os vínculos, consideramos o afeto como um poderoso elemento que influencia consideravelmente nas práticas de linguagem dos sujeitos, principalmente quando existem aspectos políticos envolvidos. Nessa perspectiva, Kawachi, Rocha e Maciel (2022), com base em Gleizer (2005) e Espinosa (2008), entendem o afeto como uma força propulsora das ações dos indivíduos no mundo, que pode ser acentuada ou atenuada, dependendo de inúmeros fatores.

A nosso ver, tais fatores relacionam-se com os níveis de realidade dos sujeitos, ou seja, com sua subjetividade e sua perspectiva frente à realidade objetiva que os circunda, cuja mediação é feita pela linguagem, que se materializa nos pensamentos, na interpretação dos sentimentos e na identificação das sensações. Dessa maneira, o afeto tem efeitos sobre o corpo e sobre as ações individuais, podendo ser percebido pela manifestação das emoções, as quais são consideradas expressões parciais do afeto (Massumi, 2015 apud Kawachi; Rocha; Maciel, 2022).

O afeto implica em engajamento e se refere a diferentes formas por meio das quais nos conectamos uns com os outros (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022), compreendendo diferentes dimensões

que envolvem aspectos cognitivos, identitários, interacionais, sociais e históricos. Nesse sentido, podemos afirmar que a afetividade constitui-se numa dimensão fluida, que extrapola os limites impostos pela razão, expandindo-se numa construção contínua do sujeito.

Ao contemplar as emoções, a dimensão da afetividade tem impacto significativo no espaço translíngue, o qual, sendo um espaço social de produção de linguagem, possibilita a construção, a desconstrução e a reconstrução das emoções (Takaki, 2023). Com respeito à definição de emoção, Takaki, com base em Walsh (2018), assume-a como uma condição de conhecimento, isto é, como formas de conhecer, de pensar, de agir, de ser e de viver, entendendo-as como armas de luta, com um papel social político, principalmente quando manifestas pelo discurso.

O papel das emoções é fundamental para ressignificar as relações a partir da perspectiva dos grupos marginalizados (Takaki, 2023). Nesse sentido, pelo fato de os sujeitos estudados por Milozo (2019) se originarem, em sua maioria, de países localizados no sul-global, podem ser considerados participantes do grupo populacional global invisibilizado, necessitando de espaços para se colocarem e se fazerem ouvir tanto pelo outro quanto por si mesmos. Nesses espaços, é possível que esses sujeitos reconheçam suas emoções perante situações que os desestabilizam em sua posição como indivíduo e os desafiam como atores sociais.

Takaki (2023), com base em Aragão (2022), enfatiza que nem tudo pode ser entendido pela lógica racional, principalmente quando se trata de afetividade. A autora reforça a natureza compartilhada e transcultural das emoções, a partir das quais os sujeitos podem experimentar novas emoções. Dessa maneira, baseando-se em Takaki (2023), tomamos a concepção de emoção como manifestações situadas e culturalmente construídas, podendo ser compartilhadas por meio das práticas de linguagem em suas mais variadas semioses.

Tais manifestações revelam interesses particulares excludentes (Takaki, 2023), levando à necessidade de criação de espaços para a contestação de ideologias que influenciam as emoções e as ações delas resultantes, uma vez que a maneira de as pessoas pensarem, sentirem e agirem influenciadas pelas emoções depende de vários fatores, como seu locus de enunciação e de discursos identitários, políticos e culturais, os quais permanecem em constante transformação (Takaki, 2023).

Em atenção às emoções, aos sentimentos e à afetividade, Bottura (2019), Dhokotera (2019), Dovchin (2021) e García (2021) relatam suas experiências em contextos de ensino-aprendizagem. Numa investigação envolvendo falantes de origem africana aprendizes de língua nomeadamente inglesa, Dhokotera (2019) percebeu que o impacto da cultura monolíngue, aliada ao preconceito frente

às práticas de linguagem híbridas, pode acarretar no silenciamento dos aprendizes, devido a sentimentos de constrangimento despertados pelos aprendizes. A autora afirma que, nesse contexto, o silêncio manifesto pelos aprendizes pode ser considerado uma ação de resistência às atitudes de opressão em relação a características peculiares de linguagem, vinculadas também a questões de identidade.

Tanto o trabalho de Bottura (2019) quanto de Dovchin (2021) foram desenvolvidos com mulheres imigrantes refugiadas instaladas, respectivamente, no Brasil e na Austrália. De origem de países diversos (Congo, Gana, Haiti, Síria e Venezuela), Bottura (2019), em sua pesquisa autoetnográfica, relata a complexidade das emoções e das questões afetivas que envolvem a aprendizagem de língua em contexto nomeadamente de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O estudo realizado por Dovchin (2021) envolveu mulheres oriundas da região da Mongólia, e investigou a importância da translinguagem ao lidarem com suas emoções. O objetivo do trabalho se dá no entendimento de como são estabelecidas essas realidades emocionais e afetivas, sendo que essas mulheres translinguam no intuito de estabelecerem um espaço seguro enquanto buscam estratégias de comunicação.

Bottura (2019) e Dovchin (2021) enfatizam a construção de um ambiente acolhedor e seguro em sala de aula, possibilitando oportunidades para a reelaboração dos acontecimentos vivenciados pelas aprendizes, sendo possível um espaço para a partilha de emoções em comum e para discussões sobre identidade e interculturalidade, temas caros ao ensino de uma língua de acolhimento.

Na narrativa de sua história de vida, García (2021) expõe a sua trajetória e as suas experiências como uma imigrante cubana adaptando-se nos Estados Unidos ainda criança, com destaque à sua vida escolar. Enfrentando desafios principalmente concernentes à sua estruturação identitária, a autora nos leva a refletir sobre a dimensão afetiva na aprendizagem de língua e sobre a importância de se oferecer um espaço propício à construção identitária dos sujeitos. Em sua narrativa, a autora nos faz conhecer um pouco de suas vivências como aprendiz de língua em um novo ambiente:

Por causa do “meu inglês”, eu era posta no grupo “devagar”. Minhas aulas de inglês durante os primeiros dois anos no Ensino Médio consistiram, na maior parte, em um trabalho de consertar a gramática e o vocabulário, e de leitura de romances caso fossem textos informativos, não literários. Em nossas aulas, nunca nos foi perguntado sobre o romance que líamos: Quem eram os personagens? Quando/onde viviam? O que faziam? Quando eu estava no Fundamental, minha professora de inglês me incentivava a escrever e a falar de mim mesma em relação aos livros que estávamos lendo. No momento, nenhum deles tinha personagens como eu, parecidos comigo, ou que

falavam sobre mim, mas minha professora me capacitava no estabelecimento de conexões necessárias, no que eu teria as emoções, os sentimentos, as circunstâncias, as ações e as opções próximas às minhas experiências<sup>46</sup> (García, 2021, p. 3).

Neste excerto, García (2021) apresenta um ambiente que “seleciona” os aprendizes com base em seus déficits, caracterizados pela falta de habilidades gramaticais e de vocabulário específicos da língua nomeadamente inglesa. Por meio da memória, a autora expõe que, de certa forma, a jovem aprendiz ansiava por uma aprendizagem mais envolvente, que suprisse suas necessidades adaptativas por meio de identificação com o meio, que seria feita através das atividades em sala de aula. As situações rememoradas insinuam uma frustração da então menina frente à falta de acesso às informações que favorecessem sua imersão ao novo universo, como foi o caso de, no grupo “devagar”, a forma como as atividades eram conduzidas não proporcionava, na concepção da autora, maior conhecimento em relação ao material apresentado.

García (2021), entretanto, relembra os benefícios da inserção numa atividade bem conduzida, quando menciona o incentivo por parte de uma antiga professora, que a auxiliava na mobilização de conhecimentos para entender o conteúdo em questão. Em complementação, a autora afirmou que “lutou muito” (“*she fought hard*”) de modo que a jovem Ofelia fosse realocada para o grupo mais avançado, em que ela poderia expressar-se mais livremente e estabelecer interação com os demais (García, 2021).

Por meio de suas vivências e principalmente dos desafios na adaptação e na aprendizagem em um novo ambiente, totalmente estranho a ela, Ofelia García tornou-se professora e construiu sua prática com base, em especial, na empatia e no conhecimento a respeito dos enfrentamentos, pelos estudantes jovens, às situações em que eles eram tolhidos na expressão de seu conhecimento, em vez de incentivados. Com isso, a autora, ao pensar em maneiras de ensinar crianças bilíngues, relata:

Lembro-me de discutir com meus colegas que não fazia sentido ensinar esses estudantes em inglês. Quando meus colegas me perguntavam o que eu ia fazer, eu dizia: “Vou fazer isso de modo bilíngue”. Eles me questionavam o que isso

46 Some scholars advocate for teachers' support strategies to help students manage their varied emotional and psychological issues and encourage them to dynamically achieve their learning goals (Meywer & Turner, 2007). In particular, in the second language learning context, the importance of teachers' skills and strategies to decrease language learners' negative emotions, while encouraging their positive emotions has also been emphasised (MacIntyre & Gregersen, 2012). Understanding how the learners' emotions work in learning and pedagogical decision making could offer language learners positive and meaningful learning experiences (MacIntyre & Gregersen, 2012) (Dovchin, 2021).

significava, e eu lhes dizia que não tinha a mínima ideia<sup>47</sup> (García, 2021, p. 4)

Nesse processo, García (2021) mostra a necessidade de “*unblock tapones*”, isto é, um “desbloqueio de tampões” ou, num significado mais preciso, a habilidade de lidar com seus bloqueios internos, seus medos e seus receios frente a um ambiente que, para ela, não era de todo acolhedor, um ambiente que, de certa forma, mostrava-se excludente e pouco adepto à diversidade. Um território no qual se os indivíduos não tivessem conhecimento da língua predominante, isto é, da língua nomeadamente inglesa, suas habilidades comunicativas seriam comprometidas e, por consequência, sua adaptação aos vários contextos de interação não ocorreria de forma efetiva.

Portanto, para o acolhimento dos aprendizes, a construção em sala de aula que oportunize a emergência do espaço translíngue torna-se um investimento emocional e, por consequência, uma experiência social intensa (Wei, 2011). Nesse sentido, explica Wei (2011), é possível proporcionar, aos sujeitos envolvidos, um ambiente que pode auxiliar no sentimento de pertencimento, em que processo e produto ocorrem concomitantemente. Isso significa, para os envolvidos, benefícios em sua vida social, uma vez que contribui na sua formação identitária e no seu desenvolvimento humano durante a aprendizagem de língua.

Em contrapartida, ambientes que não permitem tais manifestações revelaram-se desfavoráveis à aprendizagem, como observado por Dhokotera (2019). De acordo com a autora, a sala de aula retrata uma espécie de um mini-império colonial ocidental, em que são dominantes as práticas de linguagem com base na orientação monolíngue, o que pode desencadear preconceitos. Tal situação cria inevitavelmente uma atmosfera de “opressor e oprimido”, em que aqueles que estão em melhor posição detêm o poder sobre os que necessitam lutar contra isso, inclusive linguisticamente (Dhokotera, 2019).

Ao analisar as práticas de imigrantes multilíngues aprendizes de inglês, os quais, de diferentes origens, apresentavam características peculiares aos seus modos de falar inglês, Dhokotera (2019) observou situações de constrangimento por parte desses aprendizes, uma vez que alguns colegas assumiam atitudes de deboche frente à manifestação de suas experiências linguísticas (pronúncia, entonação e conhecimento cultural). A pesquisadora concluiu que o silêncio em casos como esse funciona como uma proteção a essas situações e aos sentimentos de humilhação. A autora observou,

47 Ao acompanhar a defesa de mestrado de Elkin, Milozo (2019) observou que um dos membros da banca teceu comentários a respeito de seu uso linguístico, com elogios. Ao mesmo tempo em que realizou um elogio, fez uma crítica relacionada a situações de uso inadequado, alegando que o texto de Elkin era “melhor do que de muitos brasileiros”. Isso denota uma exigência, por parte do meio, em relação a um uso linguístico considerado adequado e livre de quaisquer erros ou interferências que pudessem colocar o aprendiz numa situação embaraçosa perante seus interlocutores.

por parte desses aprendizes, uma atenuação e até redução de sua iniciativa e de sua agência na sala de aula, o que resultava em prejuízos na autonomia.

Para além de um resguardo individual, as atitudes de silêncio seriam uma forma de resistência à imposição de práticas monolíngues, bem como às relações desiguais em sala de aula. Em outras palavras, o silêncio, constituindo-se como parte do repertório linguístico, também se faz uma forma de resistência ativa e crítica às injustiças sociais e às relações desiguais de poder.

Em reflexão a essa situação, Dhokotera (2019) enfatiza que a conscientização tanto por parte dos professores quanto dos aprendizes a respeito das diferenças e dessas desigualdades é fundamental para que haja um espaço acolhedor e propício às diferentes formas de expressão. Ou seja, na medida em que os aprendizes experienciam a língua e põem em prática seu repertório linguístico, eles vão conhecendo a si mesmos, suas limitações e potencialidades, o que deve ser melhor compreendido pelos professores, uma vez que as práticas multilíngues são úteis e importantes para que o aprendiz desenvolva esse conhecimento. Ao mesmo tempo, os aprendizes também necessitam perceber a importância de uma prática livre e autônoma, sendo o espaço da sala de aula legítimo para essas práticas.

Com respeito às emoções como constituintes do repertório linguístico, tomamos como exemplo o trabalho de Dovchin (2021), que identificou a partilha de emoções por parte das aprendizes e constatou que o apoio mútuo oferecido de uma mulher para a outra funcionava como um suporte emocional, e conclui:

De fato, conforme os exemplos apresentados neste estudo, a translíngua pode prover, a essas imigrantes, espaços onde elas podem se sentir confortáveis e confiantes ao expressarem emoções negativas. Imigrantes [aprendizes] de Inglês como Segunda Língua conseguem dizer, discutir, responder, desafiar e trabalhar, através de suas emoções mais agudas e experiências psicológicas mais profundas, como elas compartilham e expressam intensamente sua tristeza, seus pesares e suas perdas [...] (Dovchin, 2021, p. 19-20).<sup>48</sup>

Os recursos paralinguísticos mencionados pela autora, como o choro, as pausas de curta ou longa duração, os suspiros, os vacilos, as *tag questions*, e a suavidade na voz são manifestações de linguagem, importantes para entendermos a dimensão da afetividade em no espaço translíngua.

<sup>48</sup> No capítulo de Metodologia, veremos que, para a produção e coleta dos dados por Milozo (2019), houve uma atividade em sala de aula em que foram estimuladas e analisadas as práticas translíngues dos aprendizes.

Ademais, segundo a autora, eram claramente perceptíveis as expressões de estado de choque, as descrenças, os sentimentos de empatia e de simpatia através da incorporação das formas variadas de expressões paralinguísticas, modos, gêneros, emoções e vozes (Dovchin, 2021, p. 20).

Dovchin (2021) mostra que a translanguagem em sala de aula pode proporcionar maior sensação de segurança aos estudantes, proporcionando sua participação nas ações e atividades de aprendizagem. Nesse espaço, os aprendizes sentem-se seguros para utilizarem seu repertório linguístico de modo mais amplo e a realizarem exposições sem o medo de qualquer recriminação. Sentimentos vinculados a emoções negativas e até mesmo a traumas<sup>49</sup> manifestam-se no espaço translíngue, uma vez que os aprendizes, principalmente imigrantes e/ou refugiados, sentem-se acolhidos para gerenciarem seus recursos de linguagem para expressão e comunicação em experiências linguísticas positivas em sala de aula. Sendo assim, longe de se sentirem excluídos, o caminho para a inclusão e a adaptação torna-se mais facilitado quando num ambiente seguro<sup>50</sup> e acolhedor.

Além de mobilizar afetos, memórias e narrativas por meio de uma interação confortável entre as participantes, o ambiente de confiança e de acolhimento construído na sala de aula de Bottura (2019) valorizou as histórias de vida juntamente com as necessidades de aprendizagem bastante singulares de língua. Ao mesmo tempo, as questões de gênero, tão intimamente vinculadas a traços identitários, conforme exposto pela autora, impactaram profundamente as trajetórias de vida e aprendizagem das mulheres e, destacando-se o excerto a seguir:

Quando ouvi esta sequência “Só para mulheres” (Linha 01), “Essa sala é só para mulheres” (Linha 03) e “É” (Linha 05) percebi que o espaço havia sido legitimado pelas próprias participantes. Não foi preciso dizer mais nada, sorrimos em comunhão naquele espaço. Um espaço em que todas se reconhecem, contam suas histórias, tiram suas dúvidas, marcam e ressignificam suas identidades (Bottura, 2019, p. 218).

A legitimação do espaço pelas mulheres possibilitou a criação de um espaço translíngue em que as participantes, no estabelecimento de relações de proximidade, manifestaram-se por meio de narrativas e através de recursos de linguagem cujos sentidos transpassam as palavras, como quando elas sorriram, afetuosamente, umas para as outras.

Em conclusão, Kawachi, Rocha e Maciel (2022) afirmam que a criticidade baseada somente na racionalidade responde às urgências contemporâneas de modo limitado, devido à não consideração das

49 A referida situação, ocorrida em sala de aula, será melhor contextualizada na seção 1.2.

50 Por isso mesmo, utilizamos o termo linguagem em vez de língua ao longo desta tese, optando-se pela construção “práticas de linguagem”.



formas de ser, afetivamente, nas relações de modo geral. Em outras palavras, a natureza multissensorial e afetiva das nossas experiências é fundamental à construção das maneiras de entender e existir no mundo, portanto, qualquer reflexão feita criticamente deve abranger a importância da afetividade em nossas vidas (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022).

Na evolução dos estudos sobre translinguagem e práticas translíngues, Canagarajah e Dovchin (2021) analisam as implicações políticas nessas práticas de linguagem, buscando entender o ordinário nas formas de resistência no dia a dia dessas pessoas. Para os autores, a fluidez e a hibridização da translinguagem em contexto local, para além da sala de aula, potencializa as relações em níveis além das fronteiras, chamando a atenção para questões relacionadas ao poder, à política, ao acesso e à bagagem sócio-econômica dos falantes, bem como à sua história de vida e aos afetos.

Sendo assim, entende-se que o espaço translíngue é uma situação que emerge pelo envolvimento dinâmico de vários fatores e elementos num dado contexto, constituindo-se por várias dimensões. Entre esses elementos, Milozo (2019) observou que a afetividade impacta de modo considerável na construção do repertório linguístico e, por consequência, nas práticas de linguagem dos aprendizes estudados. Neste trabalho, consideramos a afetividade como uma das dimensões constituintes do espaço translíngue, no qual os aprendizes se desenvolveram em práticas de linguagem fluidas e multidimensionais, integrando espaços distintos que favoreceram sua aprendizagem.

## Capítulo 4

### PRÁTICAS TRANSLÍNGUES DOS APRENDIZES: ANÁLISE DA MANIFESTAÇÃO DO ESPAÇO TRANSLÍNGUE COM DESTAQUE PARA A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE

Com base no aparato teórico que compreende os pilares da translinguagem, isto é, o repertório linguístico e a decolonialidade, neste capítulo discutimos o espaço translíngue emergente das práticas de linguagem dos aprendizes estudados por Miloza (2019), com destaque para a afetividade.

Na concepção de espaço translíngue como um espaço social em que o aprendiz exibe um “desempenho” coordenado e significativo, Wei (2011) o caracteriza tendo em vista suas três dimensões: história pessoal; atitudes, crenças e ideologias; capacidade física e cognitiva, conforme mostrado na figura 2, no capítulo 1. Neste trabalho, essas dimensões foram ampliadas, levando-se em consideração os níveis de realidade de cada aprendiz como um sujeito multidimensional (Nicolescu, 2010), contemplando suas perspectivas, suas observações, suas análises, suas impressões e suas sensações perante os variados contextos de imersão e as situações, diversas e adversas, os quais vivenciaram, tendo em vista sua interação com a realidade.

O quadro a seguir foi construído com base numa reinterpretação das três dimensões do espaço translíngue de Wei (2011). O resultado são as cinco dimensões descritas:

**QUADRO 6 - Dimensões constituintes do espaço translíngue**

<b>Dimensão</b>	<b>Definição</b>
<b>Capacidade Física</b>	Reconhecimento e adaptação das habilidades físicas, por exemplo, pronúncia, produção de sons orais, expressões faciais, gestos corporais, linguagem corporal e/ou não-verbal.
<b>Capacidade Cognitiva</b>	Presença dos elementos cognitivos, como atenção, memória, capacidade de análise e observação, entre outras, resultando nas habilidades de análise metalinguística, na combinação de estruturas, entre outras.
<b>Social</b>	Constitui a habilidade de interação, compreendendo as competências e o estabelecimento de comunicação. Isso inclui o desenvolvimento da consciência quanto aos elementos ideológicos, o que inclui crenças que regem determinada sociedade ou comunidade, o que determina usos linguísticos específicos.
<b>Aspectos Identitários</b>	Reconhecimento e/ou atribuição a si mesmo de características baseadas no sentimento de pertencimento frente ao ambiente e ao contexto de imersão, bem como no estabelecimento de comportamentos que favoreçam as práticas de linguagem.

<b>Afetividade</b>	Vinculada à subjetividade, são as construções sócio-emocionais, com ênfase em maneiras de agir e estar no mundo. Envolve também a habilidade concernente à espontaneidade no falar, que pode favorecer tanto a interação quanto a aprendizagem, bem como as atitudes resultantes da imersão do sujeito em determinado contexto.
--------------------	---

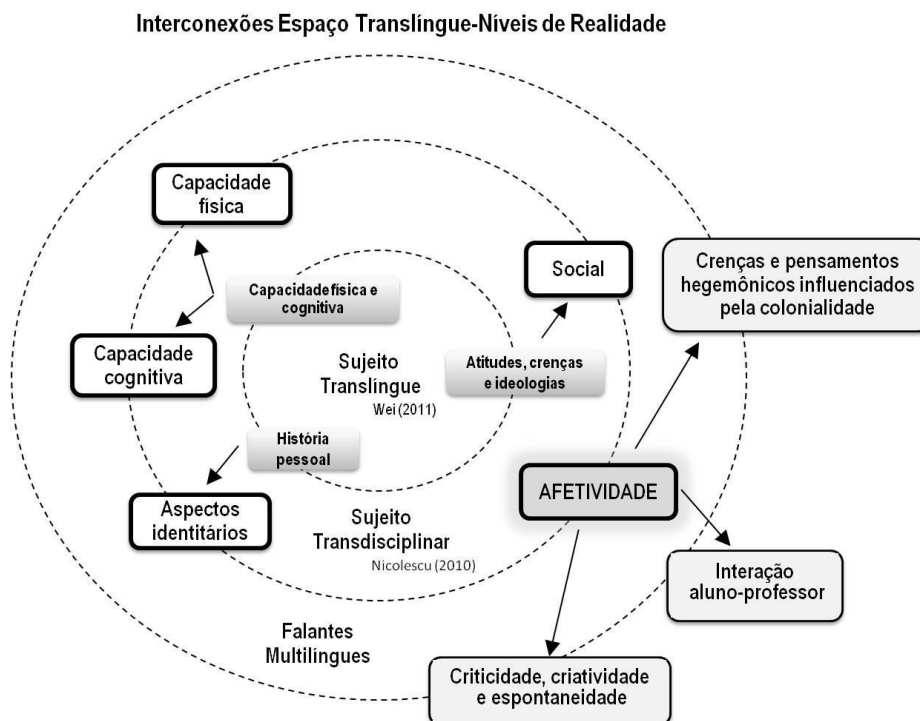
Fonte: Elaboração própria.

A dimensão da capacidade física e cognitiva (Wei, 2011) foi desmembrada em duas: dimensão da capacidade física e dimensão da capacidade cognitiva, uma vez que consideramos que cada uma dessas dimensões abrange aspectos diferentes uma da outra e peculiares. A dimensão social compreende as atitudes, as crenças e as ideologias dos sujeitos, resultantes de sua interação com o meio e com os demais sujeitos, sendo elementos aprendidos, adquiridos e manifestos por meio da linguagem. Essa dimensão implica, ainda, na habilidade de comunicação do sujeito de acordo com o contexto em que se insere, compondo as diversas maneiras de expressão e de usos da linguagem.

A dimensão dos aspectos identitários, assim como a dimensão social, está vinculada às vivências, às experiências e à história pessoal do sujeito, influenciando a identidade e o aspecto social, bem como os aspectos afetivos e emocionais. Devido a isso, optamos por ressignificar a dimensão da história pessoal de Wei (2011), uma vez que se trata de um elemento de importante influência em mais de uma dimensão.

Por fim, a dimensão da afetividade é um adicional à construção de Wei (2011), sendo a dimensão de destaque neste trabalho, estabelecendo conexão com todas as outras dimensões. A figura 6 ilustra as interconexões entre os níveis de realidade e as dimensões constituintes do espaço translíngue. Nota-se a reinterpretação das dimensões de Wei (2011), em que cada uma delas origina uma ou mais dimensões de acordo com a nossa interpretação, incluindo a dimensão da afetividade.

**FIGURA 6 - Interconexões entre os níveis de realidade e as dimensões constituintes do espaço translíngue**



Fonte: Elaboração própria com base em Wei (2011).

Na figura, os círculos pontilhados mostram a dinamicidade do sistema. No centro, em que se situa o sujeito translíngue, estão as dimensões propostas por Wei (2011). Na ampliação dessas dimensões, encontram-se as dimensões da capacidade física, da capacidade cognitiva, social, dos aspectos identitários e da afetividade, contemplando o sujeito transdisciplinar. A dimensão da afetividade conecta-se aos níveis de realidade: 1. crenças e pensamentos hegemônicos influenciados pela colonialidade (seções 4.1 e 4.4); 2. criticidade, criatividade e espontaneidade (seção 4.2); 3. interação aluno-professor (seção 4.3).

Dependendo de como a dimensão afetiva se manifesta, o uso do repertório linguístico é diversificado, influenciando as práticas de linguagem. A partir da análise dos dados de Milozo (2019), veremos como o repertório linguístico de cada falante manifestou-se com base em seu conhecimento e no seu repertório patrimonial (Megale; Liberali, 2020), num processo de construção de si num espaço fronteiriço, no qual emergiu seu espaço translíngue. As interações estabelecidas entre um aprendiz e

outro, bem como com a professora, caracterizam o processo de ensino-aprendizagem, que ocorre num movimento constante de aquisição de novos conhecimentos e de partilha de informações ressignificadas.

Ressalta-se, com base em Wei (2011), que os aprendizes foram expostos aos denominados “momentos críticos”, uma vez que tiveram de lidar com dicotomias, como passado/presente, eu/outro, individual/social, local/global, entre outros, num resgate de suas experiências pessoais em locais de entrecruzamento de espaços sociais, caracterizando seu nível de realidade. Tais dicotomias resultam em vivências intensas e até conflituosas de aprendizagem, sendo significativas e manifestas como produto da interação multidimensional do espaço translíngue, num movimento dinâmico e contínuo.

Nas seções a seguir, veremos que a construção do repertório linguístico depende do nível de realidade em que cada falante se insere, o que faz emergir seu espaço translíngue. Neste, as cinco dimensões interagem de modo a ocasionar um entrelaçamento de seus elementos, dissolvendo as delimitações de cada dimensão, devido às percepções e às interpretações subjetivas frente à realidade em si, resultando numa compreensão e numa definição de ser e estar no mundo.

Na seção 4.1, discutimos as perspectivas dos aprendizes baseadas principalmente nas crenças e nas concepções influenciadas pela colonialidade, compreendendo uma visão orientada monolinguisticamente, sob a crença das línguas delimitadas e territorializadas. Nessa seção, enfatizamos as perspectivas de Gabriela e de Elkin.

A seção 4.2 trata sobre a fluidez do repertório linguístico, contemplando a criticidade, a criatividade e a espontaneidade na flexibilização das fronteiras entre as línguas nomeadas, com ênfase no aprendiz Luigi. Com uma atitude ousada e expansiva, Luigi delimita quatro línguas nomeadas em seu repertório linguístico, utilizando-o em sua totalidade para se comunicar e estabelecer interações nos mais diversos meios geográficos.

Na seção 4.3, nos deparamos com a história pessoal de Neo, cuja dimensão afetiva torna-se destaque devido às dicotomias vivenciadas pelo aprendiz no momento em que estabelece interação. Ao expor sua história de vida, Neo esclarece para a professora-pesquisadora a influência sobre seu repertório linguístico, principalmente quando ele mesmo alega ser uma escolha pessoal não falar como um “nativo”, uma vez que assumiu para si o papel de “embaixador” de seu país.

Por fim, a seção 4.4 retoma a questão dos pensamentos hegemônicos, influenciados pelos aspectos coloniais. Ainda que todos os aprendizes tenham sido bem-sucedidos em suas apresentações, prevalece a perspectiva estrutural sobre língua, tendo influência da orientação monolíngue nas

perspectivas individuais dos aprendizes, não se levando em conta, por eles, os aspectos da afetividade.

#### **4.1 Perspectivas guiadas pelos aspectos coloniais: A perspectiva de Gabriela e os aspectos emocionais de Elkin**

Nas entrevistas realizadas por Milozo (2019), foram constatadas perspectivas em que os aspectos coloniais estiveram presentes no discurso dos participantes, influenciando seu repertório linguístico e as dimensões que constituem seu espaço translíngue. Gabriela e Elkin expõem uma visão orientada monolinguisticamente (Canagarajah, 2013; García; Johnson; Seltzer, 2017), contemplando a língua como um sistema de regras muito bem delimitado, com fronteiras definidas, indicando uma concepção separatista de língua.

Como professora de língua nomeadamente espanhola como língua materna, e inglesa como língua estrangeira, Gabriela expôs sua visão de língua como um sistema de regras com limites claros. Para ela, o fato de seu repertório linguístico diferir do repertório de um “nativo” torna seu falar uma forma “fossilizada”, isto é, um estágio de língua como sistema fixo e imutável, caracterizando-se pela língua nomeadamenteportunhol:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

[...] Se eu vou a Cánada seu inglê é muito diferente que o americano muito entao a realidade das lenguas y dos idiomas é muito diferente no sempre vá ser entendible a regras você sabe a regras a entonação um pouquinho nao tem problema mas no eciste una perfeccão né de de idioma português falar así como um português eksato.

Profa.: Seria como um falante nativo?

Gabriela: Isso como um falante nati-natchivo porque quando me ensinô um professor nativo de inglês eu entendi a sua entonação: o né que um professor que sabia inglês que ma sabia regras que isso também é bom né? Só que la diferença é que nossa maternidade vá ser sempre a mesma lengua, só para falar entendemos né? É a diferença. Você que fala português es su lengua sabe bastante a regra entao como professora é muito bom né? Linguista você. Ahora eu sou de inglês é:: meu inglês eu posso defender-me só que se eu falo com un canadense ele nao vai entender o australiano tampoco né. É muito diferente essa regra (Milozo, 2019, p. 48).

Na dimensão social de seu espaço translíngue, Gabriela sustenta a crença sobre a impossibilidade de estabelecer uma comunicação com um “nativo de inglês”, devido ao fato de não ser sua língua materna, bem como manter uma forma “fossilizada” de seu inglês, tornando a fala incompreensível. Nota-se uma visão orientada monolinguisticamente, contemplando a ideia de uma

língua territorializada cujo domínio pleno ocorre por aqueles considerados nativos, isto é, que nasceram no território onde a língua nomeadamente “materna” é majoritariamente falada (Canagarajah, 2013; García et. al, 2017).

A figura do colonizador emerge no discurso de Gabriela quando ela menciona um exemplo de alguém do meio científico, uma linguista peruana definida por ela como “a melhor da Espanha e de todo o Peru”. A menção sobre a Real Academia Espanhola também pode ser interpretada como uma visão do colonizador que subjuga o colonizado, reforçando o histórico da colonização que se reflete fortemente na língua:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Gabriela: Palavras curtas, né? No falam muito como:: a Real Academia Espanhola por exemplo eu falo, né? É:: é:: eksistchi una palavra en espanhol que tonto todo mundo só fala tonto, você sabe o que é tonto, né? To::nto, tonto, mas poucas pessoas que sao:: pessoas que leem leem bastante así, ela essas pessoas falam [cita outros sinônimos para "tonto" em espanhol], entao conhecem mais sobre os sinônimos de tonto. Essa diferença também. Tao nos mas conhecemos palavras mais comunes, mas no nos desenvolvemos em palavras que sao sinônimos né? (Milozo, 2019, p. 67).

No trecho acima, Gabriela observa que, por meio da afirmação de que “não nos desenvolvemos em palavras que são sinônimos”, não há diversificação no repertório das pessoas de modo geral. Isso reforça a crença de que a falta dessa diversificação, ou seja, do conhecimento em relação aos sinônimos de palavras complexas e específicas que substituiriam as palavras “comuns”, reflete uma certa restrição dos usos linguísticos e, conseqüentemente, do conhecimento por parte da população, subjugando-a à posição de um não saber, de falta de domínio da variante culta da língua. Somente aqueles que “leem bastante” têm o conhecimento dessa diversidade, considerada a variante de prestígio. Nesse sentido, a aprendiz, implicitamente, traz à tona aspectos da desigualdade social presente em seu país, em que alguns são detentores de conhecimento e de bens que os colocam numa posição de privilégio sobre aqueles que não possuem acesso a esses bens, sendo a grande maioria da população peruana.

No trecho seguinte, há uma relação estabelecida com a realidade colonizadora à qual o Peru foi submetido. Tendo o país colonizador como referência, Gabriela sustenta um discurso que subjuga e inferioriza o colonizado devido à sua maneira de falar. Ela refere-se à utilização de “palavras muito pobres” (Milozo, 2019) de modo crítico, isto é, um repertório linguístico simplificado, sem maiores diversificações:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

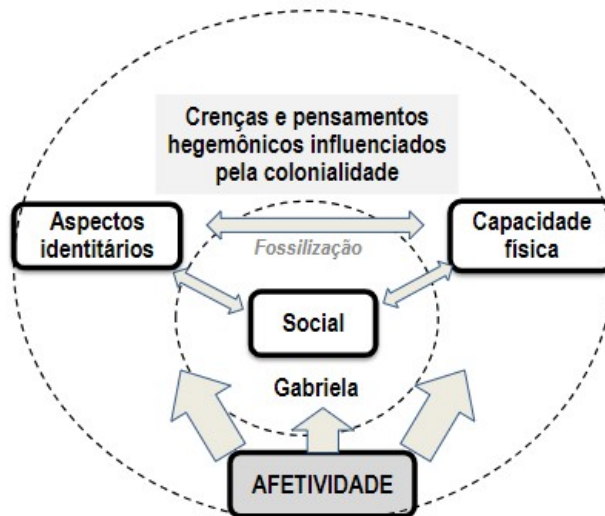
Profa.: Mas é mais a questão da simplicidade da língua, né?

Gabriela: Simplicidade, né? É tudo normal. Só que as pessoas no Peru que são linguistas né, a linguista que é melhor do: do da Espanha e do Peru é Marta Hildebrand a melhor linguista de tudo Peru e ela ela nos insulta, sabe que é nos insulta, né? Ela fala "tontos", "estúpidos" assim nos fala por que? Porque nós falamos palavras muito pobres. Muito pobres. Quando eu fiz meu exame para a universidade para eu entrar a universidade colocavam sinônimos muito difíceis que nunca havia escutado, como eu falo tonto, escuchimizado, isso envolvia a minha pessoa que eu, que eu sou ignorante né? Ignorante. Então isso acontece, é outro problema que a variedade das palavras né. A diferença. E ela insulta que somos ignorantes a nos peruanos. Porque são muitas pessoas não falam à maneira correta (Milozo, 2019, p. 68).

Gabriela afirma que a linguista Marta Hildebrand tece críticas ao modo de falar da população peruana de modo geral. Apesar de a aprendiz ter trazido o fato para o espaço da entrevista, ela não explicitou se concorda com a especialista, além de não ter especificado o sentido de “a melhor linguista”. Entretanto, está clara a dicotomia colonizador/colonizado nas dimensões identitárias e sociais, influenciando suas crenças, ideologias e, em consequência, seu repertório linguístico tanto na dimensão da capacidade física, com destaque à pronúncia e ao sistema lexical, quanto na construção de sentidos e significados.

A figura 7 ilustra a relação entre as dimensões no espaço translíngue de Gabriela, com destaque para a dimensão social ao centro:

**FIGURA 7 - Espaço translíngue com a dimensão social em destaque**





Na criação desse espaço translíngue, Gabriela expõe suas crenças e seu conhecimento adquirido ao longo de sua formação como professora de língua, destacando a fossilização como resultante de uma prática de linguagem específica. Nota-se que existe uma interação entre a dimensão social, em destaque nesse momento, e as dimensões dos aspectos identitários e da capacidade física, gerando o nível de realidade que envolve as crenças e os pensamentos hegemônicos influenciados pela ideologia colonial. O excerto a seguir ilustra esse modo de pensar:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

[...] meu sotaque sempre vá ser una forma:: fossilizada né? Porque todas pessoas que:: tem una maternidade própia nunca van a falar así como deve deve ser né? (Miloza, 2019, p. 57).

O discurso de Gabriela nos leva à reflexão sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser (Maldonado-Torres, 2000; 2016). Ao mencionar Marta Hildebrand como a “melhor linguista” tanto do país colonizador (Espanha) quanto do país colonizado (Peru), isto é, aquela que sabe e detém o poder do conhecimento, Gabriela atribui-lhe a autoridade de inferiorizar aqueles que não dominam as formas adequadas da língua ou a modalidade culta, além de realizar uma crítica à normalização da simplicidade da língua. Aqueles que não possuem esse domínio são justamente os colonizados, isto é, submetidos à opressão, ao silenciamento e ao não acesso ao conhecimento.

Tendo em vista a opinião exposta, Gabriela levanta também uma reflexão no âmbito da produção científica sobre língua e linguagem. O olhar da linguista mencionada pela aprendiz baseia-se no modelo científico moderno, hierárquico e reducionista, uma vez que voltou-se para o sistema de língua de uma dada população em comparação a um modelo único, superior e universal, isto é, a variante culta da língua. Nesse sentido, é possível reconhecer que o apagamento das subjetividades dos povos subjugados traduz-se pelos termos “tontos” e “ignorantes”, sendo isso consequência da imposição das relações de poder pela língua, numa relação entre a colonialidade do poder e a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2000; 2016).

Na perspectiva de língua como sistema de normas e regras que devem ser bem estudadas e assimiladas, e que delimitam e territorializam as línguas em idiomas, Gabriela mantém-se firme na sua perspectiva:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Gabriela: O que acontece é que um idioma um idioma é muito importante aprender porque cada idioma, como sou professora de linguas, cada idioma tem sus regras, e se você você no estuda issa regras, é como eu falei é como a linguista que fala, a Marta Hildebrand, ignorantes. Só eles van a preocupar-se dji:: su carrera, mas no de seu lengua de seu idioma. Por esso há tantas pessoas que no escrevem bem português né? Falan também (Milozo, 2019, p. 69).

No entanto, no contexto de sala de aula, durante sua apresentação sobre o Peru, a aprendiz deparou-se com um fato curioso sobre seu próprio discurso, apontado pela professora-pesquisadora. Trata-se de um termo utilizado enquanto ela explicava algo de seu país de origem:

Entrevista Inicial 2 - 28 nov. 2017

Professora: E tem uma outra palavra que você disse logo no início que foi grass.

Gabriela: Grass sí grass é:: como se:: fala aqui?

Professora: Grama.

Gabriela: Grama.

[...]

Professora: Grass é do espanhol.

Gabriela: Um:: pasto é castellano pasto.

Professora: Tá.

Gabriela: Y:: grass é inglês.

Professora: Então você falou no inglês!

Gabriela: Si:: rsrs

/.../

Professora: Ah tá, então esse grass aí não é do espanhol.

Gabriela: Nao, é inglês rsrs (Milozo, 2019, p. 80)

No entrelaçamento de sua dimensão dos aspectos identitários, compreendendo a identidade da professora de língua e a identidade do ser colonizado, Gabriela não percebera que usou um termo não pertencente aos sistemas delimitados pelos nomes “português” e “espanhol”, sentindo-se constrangida perante suas crenças, o que a fez rir continuamente no momento da entrevista, juntamente com a professora-pesquisadora, que buscou entender um pouco mais:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Profa.: Nossa Gabriela por que isso acontece? De você falar inglês?

Gabriela: rsrs ah professora sou professora de inglês rsrs quando você vai estudar cinco anos inglês, você fica tu::do em seu em seu cérebro inglês y depois fala espanhol y depois fala outro ideoma a:: tudo confuso, una mescla así, né?

Profa.: Ah você deu aula de inglês por cinco anos.

Gabriela: Nao, eu estudei na universidade cinco anos inglês y depois ensinê também entao fica né? Y:: se eu deixo de practicar inglês também eu:: eu esqueço tudo. Entao é:: e::m:: eu pratchico português y depois tamém escuto músicas n::no inglês y:: y eu

procuro praticar também, né? Y por isso eu eu confuso tudo.

Profa.: Mistura tudo né? rsrs Inglês é algo que você já sabe, português você está aprendendo, né?

Gabriela: É por isso entao eu procuro dji dji falar mais português e como eu tenho mais amizades que:: falam espanhol castellano com peruanos, eles falam tudo em espanhol. Algumas pessoas que tenho en el facebook que son norte-americanos, entao no tenho no tenho pessoas que falam muito português connmigo, né? Só você e depois uma amiga así pero no é muito. Entao por isso eu, eu tenho que:: mais é:: ah depois só escuto Maria Mendo::nça issas rsrs canções no? (Milozo, 2019, p. 90-91).

Gabriela reconhece que o contato linguístico conforma seu conhecimento e seu repertório, além de assumir que ela “mescla” e “confunde” as línguas devido ao contato social. Portanto, tem-se que o entrelaçamento da dimensão dos aspectos identitários e da dimensão social se faz importante na conformação do repertório linguístico de Gabriela.

Outro dado curioso foi o fato de Gabriela desconhecer a palavra “grama”, optando por “grass” em vez de “pasto”, conforme observado tanto por ela quanto pela professora-pesquisadora:

Entrevista Inicial 2 - 28 nov. 2017

[...]

Profa.: Ah tá, acho interessante porque grass /.../ grama,/ tem a semelhança. Você não sabia de grama?

Gabriela: Non.

Profa.: Olha só, tão coincidiu.

Gabriela: Um:: sí.

Profa.: Mais pra grass grass e pasto é bem diferente né?

Gabriela: Um:: sim.

Profa.: Agora você não esquece mais grama grass!

Gabriela: Sí agora quando eu vou caminhar, estou passando por grama rsrs (Milozo, 2019, p. 91).

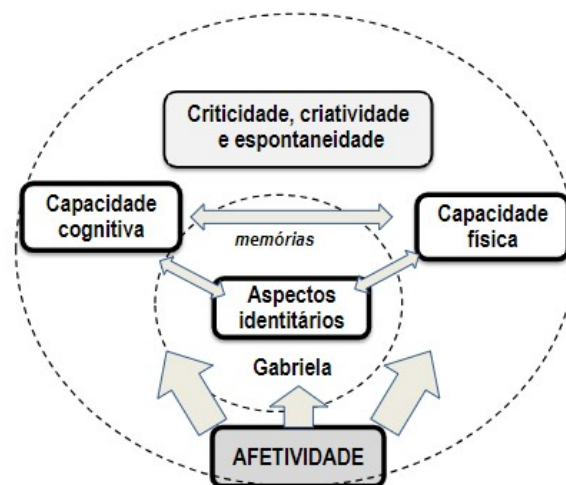
Em outro momento, Gabriela deixou emergir significativamente a dimensão afetiva no seu espaço translíngue, ao descrever o quão “hermoso” era seu local de origem, utilizando esse termo inúmeras vezes, continuamente. Conforme analisado por Milozo (2019):

Ao retomar essa discussão, no encontro de 14 de março, segundo anotações de campo, Gabriela explicou o significado de “hermoso”. Para ela, é “mucho más que bonito”, “mucho más que lindo”, é “increíble”, “asombroso”, algo que “siente profundidad em su corazón”. Portanto, para falar sobre seu país de origem e sobre as montanhas que a circundam, a aprendiz não obteve, de seu repertório linguístico, léxico delimitado do português que permitisse a ela expressar seus sentimentos ao apresentar as fotos e as imagens de Huaraz, sendo o espanhol a língua nomeada mais adequada para traduzir seu afeto pela terra natal (Milozo, 2019, p. 101).

Nota-se que Gabriela mantém uma conexão afetiva com sua terra natal, despertando memórias que, em sala de aula, foram importantes para sua aprendizagem. Nesse sentido, o espaço translíngue foi construído com as dimensões da capacidade cognitiva e a dimensão afetiva em evidência, contemplando as experiências socioculturais vividas (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022) pela aprendiz. Permeadas pela espontaneidade, suas práticas de linguagem fluíram pelo movimento de um repertório linguístico utilizado em sua totalidade, em constante dinamicidade e oposição à “forma fossilizada” mencionada anteriormente pela própria Gabriela.

Observa-se que as dicotomias envolvendo colonizador/colonizado e colonialidade/decolonialidade estão presentes no espaço translíngue emergente das práticas de linguagem de Gabriela, sendo resultantes do entrelaçamento (figura 8) das dimensões da capacidade cognitiva, com as memórias em destaque; da dimensão da capacidade física, compreendendo o repertório linguístico materializado pela linguagem verbal; e da dimensão dos aspectos identitários, uma vez que existe uma espécie de enaltecimento do país de origem.

**FIGURA 8 - Espaço translíngue com destaque à dimensão dos aspectos identitários**



Gabriela insere-se num espaço translíngue em que ela traz à tona memórias que remetem a aspectos de sua identidade, vinculada ao seu país de origem. A dimensão dos aspectos identitários interage com a dimensão da capacidade cognitiva e da capacidade física, gerando o nível de realidade

em que a criticidade, a criatividade e a espontaneidade conformam seu repertório e dão fluidez ao seu falar. A dimensão da afetividade, nesse momento, estreita sua relação com a dimensão dos aspectos identitários na medida em que a aprendiz evoca suas memórias de vivências no Peru, tornando seu repertório linguístico suficiente para atender a todas essas características.

Assim como Gabriela, Elkin também deixa explícita sua visão claramente influenciada pelos aspectos coloniais (Maldonado-Torres, 2000; Walsh et al., 2018; Santos, 2022), o que interferiu em suas práticas de linguagem devido ao fato de ter de lidar com aspectos emocionais. A figura 9 mostra seu espaço translíngue, em que a dimensão da afetividade é marcada pela influência emocional do receio e do medo de que sua maneira de se expressar sofra desaprovação de seus interlocutores:

**FIGURA 9 - Dimensão dos aspectos identitários influenciada pela colonialidade**



Elkin teve de confrontar seu estado emocional perante as exigências linguísticas de seus interlocutores “nativos”, inserindo-se na dicotomia “eu versus outro”, em que ele percebe que seu repertório linguístico deve ser muito bem delimitado como um sistema que passa a não lhe pertencer na medida em que pertence ao outro, sistema que ele deve aprender a dominar. Isso lhe desperta emoções e sentimentos adversos, e o aprendiz vê-se na necessidade de buscar estratégias na dimensão identitária de seu espaço translíngue, para poder construir seu repertório linguístico de modo a usá-lo satisfatoriamente, como veremos quando ele menciona a figura do “orador”.

Quando indagado sobre suas emoções relacionadas ao medo de se expressar, Elkin expõe seus

pensamentos e suas crenças claramente influenciadas pela colonialidade, o que afeta seus aspectos identitários, sua dimensão social e, por consequência, sua capacidade física, gerando um falar com inúmeras pausas e momentos de silêncio. Na busca incessante para estabelecer as fronteiras entre as línguas nomeadas português e espanhol, conforme exigido pelo seu meio social o aprendiz menciona sentimentos relacionados à vergonha de falar utilizando seu repertório linguístico numa situação em que, na visão dele, poderia causar problemas caso não houvesse a delimitação das línguas. No excerto a seguir, Elkin menciona o meio em que lhe é exigido um desempenho na língua nomeadamente portuguesa, o meio acadêmico:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

(0:19) Elkin: É::... Sim (.) Mas no ambiente acadêmico (.) Porque falando assim nao, no tenho tanta vergonha para falar assim (.) Que você sabe que:: oportunhol rrsr é:: na hora de:: defender, por exemplo, minha:: é:: dissertação, minha, mi-mi, o meu projecto, aí é que fico meio:: nervoso... Porque si:: no falo de de um jeito que eles queren escutar entaum:: vai ficar meio (.) ruim... É por isso, é por isso basicamente.

Profa.: Tem um receio de não ser entendido, né?

Elkin: Urrum!

Profa.: De não ser compreendido.

Elkin: É:: é.

Profa.: Mas o seu orientador já falou alguma coisa a respeito?

Elkin: Não (.) Não (Milozo, 2019, p. 48-49).

Elkin esclarece que sua defesa de mestrado deveria ser realizada em português claro, inteligível, ou ele correria o risco de seu falar sofrer desaprovação por parte dos interlocutores, ou seja, pela sua banca<sup>51</sup>. Ao imaginar a situação, o aprendiz elucida sentimentos de temor e receio, influenciando nas suas práticas de linguagem em sala de aula, conforme relato:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Elkin: É:: RSRS /.../ É::m:: ... Uma coisa que:: aprendi fue:: deixar o medo. Deixar o medo de falar. E isso é bem importante para mim. E aí me senti senti? Me senti muito bem! Muito bem falando.

Professora: E você, cê tava nervoso?

Elkin: Si::m. Sim, estava. Estava muito nervoso. O princípio, depois já (.) deixê. Um:: E sim é:: acho que melhorê melhorê a minha:: forma de falar. Só que tenho muitas é:: dificuldades com... um:: assegurar tá? A defender, para convencer a pessoa. Que um::

51 A pedagogia translíngua (García; Johnson; Seltzer, 2017; García, 2021) é proposta como uma estrutura básica aos educadores que desejam tornar o ambiente de aprendizagem não somente um lugar onde se ensinam conteúdos, mas um espaço linguístico e cultural. Para tanto, é necessário o desafio de engajamento por parte dos professores com a translinguagem, demandando envolvimento e incentivo às habilidades para as práticas de linguagem a partir do material que é apresentado pelos estudantes.

que alguma coisa que eu quero falar é:: preciso de convencer (.) desse jeito, entón aí é que eu fico meio... é:: meio no sei tendió? (Milozo, 2019, p. 71).

Afirmando ser importante “deixar o medo de falar”, Elkin acredita que se encontra num estado emocional ruim para o seu desempenho. Em sua apresentação durante a atividade em sala de aula, o aprendiz fez longas pausas, havendo várias interrupções na sua fluência, o que ele mesmo avalia ser um problema já identificado. O aprendiz enfatizou, ainda, sentir-se bem quando não está com medo, isto é, quando se sente seguro ao saber que atingirá o objetivo de ser entendido pelos seus interlocutores.

O trecho a seguir menciona as referidas pausas:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Profa.: Então você percebeu, principalmente durante a apresentação do Brasil, que houve pausas longas e excessivas pra uma fala assim ao natural. Mesmo pra uma conversa no dia-a-dia, /.../ torna-se cansativa, né? Creio que não seja o seu caso, numa conversa cotidiana, pelo menos comigo você não faz tantas pausas. Já quando você falou de Popayan, tem menos pausas /.../ Houve muitos momentos de silêncio e isso talvez pode até interromper o raciocínio da outra pessoa.

Elkin: Basicamente de fluidez, entendi. Mas esse problema eu já tinha analisado. Mas é bom sabê-lo e e corrigindo a fluidez, corrigindo não, melhorando a fluidez.

Profa.: Não ter tanto medo, né /.../

Elkin: Sim. Por isso é bom fazer esse tipo de experimento porque eu nunca escuté, me escutei falando português! (Milozo, 2019, p.71).

Nesse trecho, constata-se a presença de momentos de silêncio integrando o repertório linguístico de Elkin, o que está relacionado à emoção do medo. Para Takaki (2023), as emoções e o silêncio são parte da construção de sentidos em translanguagem, sendo importante para entender as relações de poder. Nesse caso, Elkin sabia que, em breve, estaria submetido aos olhares de um grupo de falantes que se colocariam hierarquicamente numa posição superior a ele, sendo, além de avaliadores de seu trabalho, também julgariam suas escolhas linguísticas.

O espaço translíngue que emergiu no momento da apresentação de Elkin em sala de aula abrangeu um repertório linguístico repleto de um estado emocional intenso, ideologicamente influenciado por concepções de língua como um sistema livre de interferências de outro sistema, em momentos adequados de uso de um sistema bem delimitado. Em casos como esse, se o falante julga que o uso desse sistema não esteja de acordo com a situação contextual, seu repertório adequa-se, dando espaço às longas pausas e aos momentos de silêncio, o que permite a manifestação do seu estado emocional por meio de linguagem e de comportamentos específicos:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Elkin (durante a escuta do áudio, lembrou-se de ter se atrapalhado com os papéis): Aí fiquei nevoso, fiquei nervoso...

/.../

Profa.: Então você ficou um pouquinho nervoso?

Elkin: Em princípio sim. Incluso tinha dados dados escritos que não li. Fiquei muito nervoso rsrs

[...]

Profa.: E se você não tivesse com as anotações, você acha que você conseguiria falar?

Elkin: Um::: sim, sim.

Profa.: Será que as anotações não atrapalharam, não?

Elkin: A::m::: Nao, acho que nao. Dá pra relembrar algumas a::m::: algumas coisas bem específicas, então eu olhava a folha, "ah vou falar disso", entao entao aí nao atrapalha. Mas como estava tudo bagunçado tudo desordenado fui procurar a o que iba a falar e aí se atrapalha, mas é por meu desordem.

Profa.: E por que você estava desorganizado?

Elkin: Por que no princípio no princípio ia fazer essa apresentação o dia em que a::m::: o italiano /.../ Esse dia eu tinha preparado uma folha com umas anotações e como trocamos o dia da apresentação então preparei outra... Não, a::m:::... acrescentei outras coisas e aí escrevi noutra folha entao aí ficaram mais folhas, mais desordem rsrs Então foi aí que atrapalhió (Milozo, 2019, p. 84-85).

Em sua “desordem”, Elkin tentava organizar-se de modo a trazer, aos ouvintes, os saberes territorializados de outros locais. A linguagem corporal transpassava suas sensações para além da verbalização, sendo que cada movimento na tentativa de encontrar a informação requerida mantinha a “corrente” (García; Johnson; Seltzer, 2017) da comunicação, não permitindo que a fluidez fosse interrompida.

Para manter uma boa fluência, Elkin acreditava que necessitava da fluência de um “orador”, principal representação identitária atribuída por Milozo (2019), com base no que o próprio aprendiz trouxera:

Entrevista Posterior 1 – 16 fev. 2018

(0:39) Elkin: Eu estív-estive pensando um:: ... nas coisas que um ... orador? /.../ deve fazer para:: convencer. Entón e:: eu acho que sao sao três, mas com você vamos pensar ... O primeiro seria o vocabulário /.../ E::, por exemplo, quando estou falando e:: esqueço certas palavras /.../ Y y aí ... é:: fica ummma brecha um::

Profa.: Uma brecha?

Elkin: Uma brecha, uma faixa de tempo que posso usar para convencer. Entao essa brecha fica no ar! Y aí a pessoa que que tá:: escutando já e:: é:: desconcentrô.

Entendió?

Profa.: Ela já... ela perde o::

Elkin: O:: a linha.

Profa.: A linha de raciocínio?

Elkin: I::sso.



[...]

(9:33) Profa.: Você falou três coisas para um bom orador.

Elkin: Sim.

Profa.: E qual seria a segunda?

Elkin: Tá. Vamo lá. Mas, aqui, acho ah no no no... vamos pela segunda y deixa um espaço aqui /.../ (9:57) A segunda é que... acho mui-muito enriquecedor do brasileiro o jeito. O jeito brasileiro. O jeito de falar! (10:16) /.../ O jeito é:: e aí fiquei pensando... é:: Olha o seguinte, é::m:... Como faz um político para fazer um discurso? Ele... tenta reunir as ideias y:: fala de um jeito que o ... que o povo é::... quer escutar. E aí convence, no é? ... Entón pensé, pensei nisso. É:: E esse é u-u jeito do orador, né? O jeito de falar do orador.

Profa.: Acho que é a questão da persuasão, de persuadir.

Elkin: Um:: essa é a palavra. Essa é a palavra.

Profa.: E o que é que o brasileiro tem de diferente?

Elkin: É::m... fala mais mais concreto! Mais mais mais direito!

Entrevista Posterior 1 – 16 fev. 2018

(16:56) Elkin: O jeito de falá! Por ecemplo é:: outra cous-coisa que estou pensando é que:: uma pessoa que está:: brava? Brava? É::: fala de um jeito. Uma pessoa que está feliz fala de outro jeito.

Profa.: Ah sim.

Elkin: Entón é:: uma pessoa é:: nao pode convencer uma outra... é::: si ele tá bravo. Porque nao nao consegue a mesma harmonia? Né? É isso.

Profa.: Seria o humor né? O que a gente chamaria de “estado de espírito”.

Elkin: Urrum!

(18:10) Elkin: Entón aí é:: viramos para o terceiro, que seria, é::, a condição da pessoa para falar.

Profa.: Então a gente chamaria de “estado de espírito”.

Elkin: I::sso! ... Isso.

Profa.: Se ela tá feliz, se ela tá triste... O humor, né? (Milozo, 2019, p. 84-85).

Pode-se dizer que as percepções de Elkin sobre a ideia do que seja um orador estão relacionadas às dimensões do espaço translíngue e ao repertório linguístico. Ao mencionar a “condição da pessoa para falar”, seu “humor”, bem como o exemplo acerca de uma pessoa “brava” ou “feliz” influenciar no seu modo de falar, o aprendiz aponta para a importância da dimensão afetiva nas práticas de linguagem de um falante, o que Milozo (2019) associou com o “estado estado de espírito”. O vocabulário, que pode ser relacionado à dimensão cognitiva, e a habilidade de persuasão também são componentes importantes, na perspectiva do aprendiz.

Num paralelo com a narrativa de García (2021), enfatizamos que a seletividade do ambiente age de acordo com os “déficits” dos falantes, excluindo ou subjugando aqueles que não são considerados aptos a estabelecer uma comunicação de acordo com os padrões monolíngues, principalmente em meios mais formais, como o acadêmico. Devido a isso, para um melhor desempenho, o espaço translíngue em que Elkin se inseria dependia de sentimentos e sensação de segurança, os quais

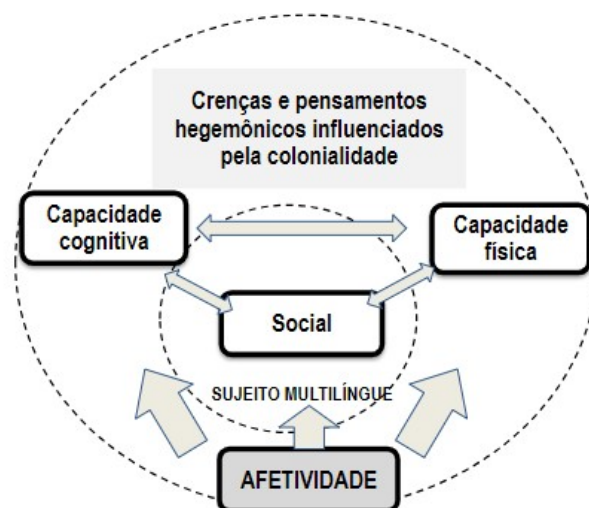
vinculam-se à figura do orador, com todas as características mencionadas pelo aprendiz. Dessa maneira, a representação identitária influencia na construção de um repertório que seja suficiente para atender às demandas dos interlocutores, com o objetivo de estabelecer uma comunicação que favoreça a habilidade de o sujeito “convencer” os interlocutores.

Na dimensão identitária do espaço translíngue, além da representação do orador, emerge a figura do “outro”, isto é, do brasileiro, contemplando “o jeito brasileiro de falar” como persuasivo e, portanto, como um exemplo de um orador. Nesse sentido, a dicotomia “eu/outro” integra sua dimensão identitária, influenciando sua dimensão afetiva, lembrando que sua necessidade - e origem de seu temor - era se fazer entender para um público constituído por interlocutores brasileiros.

Gabriela e Elkin inserem-se num espaço translíngue emergente cujas dimensões da capacidade física e da capacidade cognitiva são influenciadas pela dimensão social que tem em destaque as relações dicotômicas colonizador/colonizado, eu/outro, contemplando, ainda, figuras de autoridade, no caso, a especialista (Marta Hildebrand) mencionada por Gabriela e os falantes nativos (banca de mestrado) como os interlocutores de Elkin. Todas essas dimensões, por sua vez, influenciam na dimensão afetiva, resultando em emoções como medo e temor (próprios da esfera subjetiva de Elkin) e em sentimentos de inferioridade próprios de uma esfera coletiva, como é o caso de Gabriela ao mencionar o “nós” - “ela nos insulta” (Miloze, 2019, p. 68).

A figura 10 representa o espaço translíngue que emerge tanto de Gabriela quanto de Elkin, nomeando-os como “sujeito multilíngue”.

#### **FIGURA 10 - Interação social influenciada pela ideologia colonial**



Além disso, o espaço translíngue criado por ambos os aprendizes é influenciado pelas crenças e pensamentos hegemônicos coloniais. Nesse nível de realidade, a dimensão social, em destaque, interage com as dimensões da capacidade física e da capacidade cognitiva, os quais, sob influência da dimensão da afetividade, manifestam um repertório linguístico caracterizado dicotomicamente por fronteiras fluidas que tentam ser estabilizadas por várias estratégias, seja por breves períodos de silêncio, como no caso de Elkin, seja pela análise crítica de Gabriela.

É notória a criticidade apresentada por ambos os aprendizes, resultante do nível de realidade em questão. Isso se deve ao conhecimento de que os meios sociais e interacionais exigem o uso de uma língua nomeada livre da interferência da outra língua nomeada. Sobre isso, a fala de Elkin é propícia ao levantamento de uma questão, a ser analisada após o excerto:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Elkin: E alguns professores também falam espanhol, inglês, alemão, então...

Profa.: Eles sabem, né.

Elkin: É. Si, eles sabem. Então é mais tranquilo mais tranquilo.

Profa.: Então é uma coisa sua mesmo, né?

Elkin: É, é. De melhorar de melhorar de melhorar! (Milozo, 2019, p. 59)

O aprendiz afirma haver interlocutores multilíngues em seu meio, tendo eles um posicionamento mais “tranquilo”, isto é, compreensivo com respeito à chamada “mescla de línguas” que ele porventura viesse a manifestar em seu discurso. Tendo esse conhecimento linguístico, é possível que os interlocutores, isto é, os professores de Elkin, não tivessem problemas em entendê-lo,

não havendo, portanto, interrupções na comunicação. Nesse sentido, se a flexibilização das fronteiras linguísticas não resulta em prejuízos para a comunicação, qual seria a finalidade de toda essa atitude de (auto)cobrança por parte de todos os envolvidos? As crenças e os pensamentos vinculados à colonialidade podem auxiliar nesse entendimento.

Conforme analisado, na construção do espaço translíngue, a dimensão afetiva vincula-se à dimensão social. No exemplo de Gabriela, tendo em vista a submissão de seu país às práticas colonizadoras, ao ser questionada sobre como se sentia ao falar de seu país, ela expôs sentimentos de tristeza:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Profa.: Como você se sente ao falar do Peru? Como você se sente ao falar do Brasil?

Gabriela: Ah, do do Peru eu eu me se::nto:: ... É:: a verdade é qual é m-meu emoção, meu emoção é:: é muito:: tristchi tristchi porque:: a a verdade minha cidade como falou também Neo né, o povo é humilde mais por debaixo tem bastante dinheiro, né. A corrupçao é mu::ito fatal em:: meu país, aqui:: a corrupçao nao sentchi porque, porque tem:: coisa por exemplo você va ao banheiro você encuentra papel higiênico, sabonetchi, no Peru no:: tudo, cada:: cada pessoa tem que levar seu papel higiênico, sabone::tchi né quando eksis- quando eksiste em realidade dineiro, só que por lo debaixo issas pessoas né que són secretários no compram y se levam todo o dineiro.

/.../

Profa.: Então é um sentimento um poco de desesperança,

Gabriela: Sí, desesperança y cólera, né? No::n, as pessoas no no facem nada (Milozo, 2019, p. 104).

A dimensão da capacidade cognitiva traz a memória de situações de pobreza e de corrupção no Peru, profunda marca deixada pela herança colonial, que inclui práticas relacionadas à exploração econômica e à imposição hierárquica do poder do colonizador sobre o colonizado. Nesse sentido, no discurso de Gabriela, está presente a imposição das relações sociais baseadas nas relações econômicas, as quais, orientadas pelo capitalismo, conjugaram-se com as formas de dominação e de subordinação, centrais para a justificativa e manutenção do controle sobre os sujeitos colonizados nas Américas (Maldonado-Torres, 2000). Com isso, a identidade moderna, vinculada ao capitalismo mundial e a um sistema de dominação, estruturou-se na ideia de raça, levando à colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2000). Portanto, os seres colonizados das Américas não poderiam apresentar, ideologicamente, outras formas de pensar, uma vez que toda essa estruturação manteve-se fortalecida na construção das sociedades pós-coloniais, principalmente pela dominação por meio da linguagem.

Com base em Takaki (2023), pode-se que os sentimentos de “desesperança” e de “cólera”

mencionados por Gabriela são uma expressão subjetiva resultante de uma construção e de uma experiência social, despertando nela uma visão política crítica sobre uma reação inexistente por parte da comunidade a que se refere: “as pessoas não fazem nada” em relação a uma situação de privação imposta por setores hierárquicos que detêm o poder em seu país. Nesse sentido, a conexão entre as dimensões identitária, social e afetiva resultam num impacto politicamente definido do afeto, manifesto pela “cólera”, pela “desesperança” perante sua experiência sociocultural.

Na criação de um espaço translíngue em que impera a criticidade resultante da conscientização perante os espaços sociais pelos quais passou, Gabriela problematiza as questões sociais as quais ela considera relevantes, ou seja, a questão social de seu país de origem e a compara com a realidade na qual ela estava então inserida: o Brasil. Sobre esse novo local, Gabriela assume uma perspectiva mais otimista, ainda que, historicamente, ambos os países compartilhem da subjugação pelos colonizadores:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Profª.: E sobre o Brasil?

Gabriela: Ah sobre o Brasil, que é um país muito ordenado. É:: a eu gosto do Brasil porque academicamente está em bom bom rankin, né de estudo em suda e::n sudamérica, né, eu gosto de isso. E eu gosto também porque é um país organizado, né, eksiste corrupção como em tudo país só que eu gosto é:: ordem (Milozo, 2019, p. 104).

Com base nesse excerto, pode-se inferir que, na posição de um sujeito subalterno, Gabriela assume, perante o outro, uma perspectiva de inferioridade no momento em que estabelece uma comparação com o país de origem, em que o país “outro”, o Brasil, torna-se um lugar melhor na medida em que, na visão dela, trata-se de “um país organizado”. Ainda que a corrupção exista, conforme ela mesma aponta, a posição mundial desse outro em termos acadêmicos é boa, além de haver “ordem”.

Ao afirmar gostar de ordem, a aprendiz assume um aspecto identitário que se aproxima do outro, distanciando-se daquilo que assumimos como identidade nacional. Portanto, Gabriela insere-se numa dicotomia eu/outro que influencia nos aspectos identitários e, adicionalmente, na sua dimensão afetiva, sente-se triste pelo seu país e, provavelmente, satisfação em ser parte desse “outro”, principalmente pelo fato de ela pertencer ao meio acadêmico.

Com respeito, novamente, à questão de que “as pessoas não fazem nada” perante a situação de corrupção em seu país, Gabriela remete-se à opressão e ao silenciamento dos indivíduos historicamente submetidos à colonialidade, consequência da imposição das relações de poder a ponto de a população

sofrer privações básicas, como é o caso da ausência dos materiais de higiene mencionados por Gabriela. A criticidade é a maneira como a aprendiz se relaciona com seu entorno, tendo seu repertório linguístico envolvido num espaço translíngue em que a dimensão da afetividade se entrelaça com a dimensão social, chocando-se com a dimensão identitária, o que gera uma tensão e sentimentos de tristeza e críticas em relação à estrutura de poder existente em seu país.

Tanto a criticidade quanto a criatividade (Wei, 2011), permeados pela espontaneidade, promovem fluidez, dinamicidade e mudanças no repertório linguístico. Dessa maneira, a negociação de sentidos ocorre num espaço translíngue que promove a incorporação da diversidade, ao mesmo tempo em que há a dissolução das fronteiras simbólicas das línguas nomeadas. Nesse sentido, ao falarem de suas vivências, os aprendizes mencionam aspectos socioculturais e sua relação com a dimensão da capacidade física e a dimensão da capacidade cognitiva, bem como o entrelaçamento dessas dimensões com a da afetividade.

#### **4.2 A fluidez do repertório linguístico no ultrapassar fronteiras: Criticidade, criatividade e espontaneidade no espaço translíngue de Luigi**

Com uma atitude expansiva e um patrimônio vivencial (Megale e Liberali, 2020) que inclui um histórico de atravessamento de fronteiras e de diferentes territórios geográficos, Luigi apresenta seu repertório com ao menos quatro línguas nomeadas: italiano, inglês, espanhol e português, com suas variedades. Ainda que com a perspectiva da orientação monolíngue (Canagarajah, 2013; García; Johnson; Seltzer, 2017), o aprendiz reconhece a diversidade desse repertório e não se limitou a compartilhar suas experiências, ideias e opiniões, utilizando seu repertório de modo integral e criativo. Seu discurso mostra suas percepções acerca dessa variedade e as fronteiras pelas quais transitou:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

[...]

Luigi: É mai também quando foi pra:: pra:: Bolívia, no lugar de muy e mucho falei somente muito, /.../ y:: vale... Quando foi praí como na semana para falar tá comecei a falar vale, quando foi pra aqui uma semana para para parar de falar vale, começava outra vez a falar tá.

Profa.: Parece um período de adaptação. Ou readaptação.

Luigi: Si. Nao sei se depois que vou como conseguir de falar bom as doas línguas, as duas línguas, vá, isso vai a mudar, mais:: agora:: que:: nao falo as duas muito bom é:: ainda tenho esto período de adaptação que:: preciso para começar...

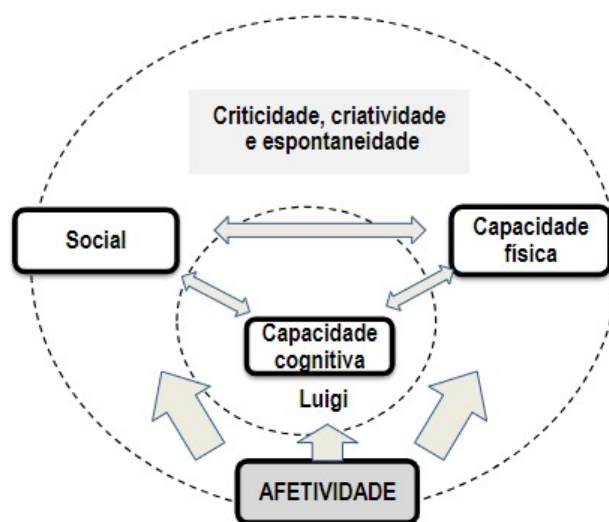
Profa.: A diferenciar, né.

Luigi: Uhum. (Milozo, 2019, p. 106).

Sendo a fronteira o lugar de onde emergem os enunciados e as possibilidades de encontros e desencontros, do múltiplo e do singular, da diversidade e da similaridade (Gutiérrez, 2008; García e Flores, 2013), Luigi insere-se num espaço translíngue em que tenta conciliar as diferenças por meio da criatividade, construindo significados por meio de análise e do estabelecimento de aproximações entre as línguas nomeadas de seu repertório, gerando formas criativas.

De modo crítico e criativo, Luigi atravessa as fronteiras fluidas, utilizando o repertório linguístico em sua totalidade. A figura 11 ilustra a dinâmica de seu espaço translíngue:

**FIGURA 11 - Espontaneidade e criatividade no espaço translíngue**



A criatividade leva à criação e à combinação de formas resultantes do conhecimento das línguas nomeadas que integram seu repertório, conforme é observado no relato seguinte:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(45:04) Luigi: Ah porque em espanhol sangue é sangre e as pessoas começam sangrear entao aqui sangue deveria começar sangrear.

Profã.: /.../ ainda que a maioria dos verbos em português termina em - AR! Né, então você pegou "sangue" e acrescentou -AR! Porque a gente tem "passear", por exemplo. Né, de passeio, passear. Por que não sangrear, né?

Luigi: Para mim fez sentido (Milozo, 2019, p. 108).

A criticidade incita o aprendiz a uma análise linguística consciente. Com o objetivo de diferenciar os sistemas linguísticos territorializados, fruto de uma concepção ideológica e cultural, a fluidez ocorre, dicotomicamente, de modo espontâneo e criativo, resultante da interação entre as dimensões da capacidade cognitiva, da capacidade física e social. O excerto a seguir mostra a habilidade analítica de Luigi:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(50:49) Luigi: É que::... Acho que também se se eu escuto algo es en espanhol que na::o seja como é:: olvidar ou algo quando eu sei que sao diferentchi como na:: gramática algo pequeno nao vo tampoco a perceber que nao é português. Isso é:: enta::o quando falo con meus amigo que:: são falante de:: espanhol... tá? A gente se entende sin saber sin sin que eu é:: sss... sin eu saber? Sa-bia.

Profa.: Sem que eu...

Luigi: Soube?

Profa.: Saiba.

Luigi: Ah. [br:: – faz ruído com os lábios] Sin que eu saiba si ele estao falando en português portunhol o:: espanhol eu entendo enta::o /.../ Alguma vez eu escolhei de fazer básico en espanhol também para... é:: ver as diferenças entre as duas entao alguma vez comecei aprender uma palavra nova em português alguma vez pergunto para:: os espanholes na:: no curso como é esta palavra en espanhol? Somente para dividir as duas (Milozo, 2019, p. 108-109).

Neste trecho, Luigi admite que se comunica com seus interlocutores de modo fluido, sem a delimitação das fronteiras entre as línguas nomeadas português, espanhol e portunhol. O aprendiz não parece incomodar-se em utilizar todo seu repertório linguístico, principalmente em contextos sociais informais, como entre amigos, porém expõe a crença sobre a necessidade de saber diferenciar e de estabelecer os limites entre as línguas nomeadas, o que, segundo ele mesmo, pode aprender num curso básico de língua, isto é, no desenvolvimento de uma consciência metalinguística.

Luigi demonstra que a dimensão cognitiva de seu espaço translíngua contribui positivamente para que ele se desenvolva bem na comunicação, com boa contribuição da dimensão afetiva repleta de espontaneidade. Entretanto, em alguns momentos, ele demonstra insatisfação quando percebe não ter conseguido estabelecer as fronteiras como ele desejaria, expressando esse descontentamento:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(13:46) Luigi: Meu sotaque é muito pior do que eu achei.

Professora: Seu sotaque é pior do que você achou? Como assim?

Luigi: Porque todo dia escuto sem- sempre como brasileiro fala::r, e sou acostumado a esto tipo do português, depois escuto o meu é:: ... acho como, que bosta.

Professora: rrsr Ah, entendi. Você tinha uma ideia diferente!



Luigi: Si, nao tinha ideia de verdade. Mas agora sei preferia nao saber, acho nao.  
 Professora: rrsr Preferia não saber! rrsr Mas, assim, você se sente desconfortável ouvindo, ou [...]  
 Luigi: Nao, nao. Queria somente que::: fosse melhor (Milozo, 2019, p. 62)

Mostrando-se bastante crítico, Luigi avalia suas práticas de linguagem estabelecendo comparações com os falantes nativos com os quais tinha contato em seu dia a dia. Para ele, o modo de falar de seus interlocutores, isto é, delimitado e restrito às fronteiras da língua nomeada português, diferia do seu justamente pelo fato de ele utilizar o repertório em sua totalidade. Até o momento da entrevista, ele não havia percebido essas diferenças e, ao se deparar com elas, manifestou uma certa frustração pelo fato de seu “sotaque” não ser “melhor”, preferindo até mesmo “não saber”.

A criatividade presente nas práticas de linguagem de Luigi, no entanto, esteve relacionada com a dimensão da afetividade, uma vez que, ao falar de Florença, características afetivas vieram à tona e a fluidez na comunicação tornou-se mais evidente:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017  
 Profa.: Tem uma relação afetiva com Florença?  
 Luigi: Si. É a cidade que gosto mais no meu país (Milozo, 2019, p. 101).

Sobre sua fluidez, a professora-pesquisadora expôs a Luigi o que foi observado. Ademais, no excerto a seguir tem-se que, a exemplo de Luigi, os demais aprendizes utilizaram, em suas apresentações de sala de aula, recursos de linguagem não verbal, como imagens, figuras, fotos e mapas, além de música, para ocasionar uma imersão mais significativa tanto de si mesmo quanto de seus interlocutores, caracterizando um espaço translíngue semioticamente diverso, com ampla produção de sentidos e que estimulou a criatividade e a criticidade:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017  
 Profa.: Porque eu vi um pouco de diferença. Na parte da apresentação do Brasil e depois sobre a Itália.  
 Luigi: Mais pode ser que a parte do Brasil eu, o de antes eu busquei informações, e a parte sobre Florença nao preparei nada, o vídeo, depois falei o que lembrava sobre a cidade. Tá pode ser que isto havia influenciado.  
 Profa.: Isso influenciou.  
 Luigi: Ah. Isso influenciou... A fluência, os que.  
 Profa.: É, eu percebi que você estava com o papel, tava com as informações.  
 Luigi: Eu fiz o papel das duas, mais com a apresentação sobre o Brasil tinha todas as imagens, a fotografia que se se via como:: a história do que estava falando, mais sobre a Florença tem um vídeo que nao tava coligado, coligado?

Profa.: Não estava?

Luigi: Linked?

Profa.: Ligado.

Luigi: Não tava ligado com é:: con aquilo que eu tava falando, é somente um vídeo sobre a cidade e o que falava da cidade em general. No lugar do Brasil tava as praias, tava a foto da praia, tava a Chapada Diamantina, foto da Chapada Diamantina ton essa pode ser a diferença maior (Milozo, 2019, p. 102).

Nota-se a grande fluidez no repertório de Luigi, com bastante flexibilidade nas fronteiras que delimitam as línguas nomeadas. No esforço de se adaptar à orientação monolíngue, dado o contexto, Luigi testa, experimenta, questiona, estabelece relação com seu interlocutor de modo a adaptar, o melhor possível, seu repertório linguístico às exigências do meio, conforme no trecho a seguir:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

Luigi: Mas como se eu mudei do espanhol ate português, depois quando foi pra:: um é país onde se fala:: espanhol, mudei outra vez, meu é, outra vez meu português para espanhol e... Depois de uma semana, foi::... Foi bom, mais minha gramática em espanhol não é:: boa como minha gramática em português, porque... Minha fala é melhor, mais fluente e todos, mai eu nunca estudei espanhol. Aprendei na rua. E para isso agora estudei muito português já fiz esta falta quando aprendi minha primeira:: outra língua latina, que nao fo::i fosse inglês e depois quando:: queria aprender português, achei, nao, desta veiz eu vo tentar de é:: a tentar de aprender de verdade. I:: depois, quando voltei praqui, é:: meus companhos de:: de répi me falaro cara, para de falar en é portunhol, volta a falar um pouco de português, mais depois de três o quatro dias voltei a:: a:: trankilo. Ma o princípio, nao consigo como separar as duas.

/.../

Luigi: No princípio:: era portunhol, porque eu não sabia nada de português, então tentei primeiro de colocar a palavra em espanhol, se alguém me:: olhava como:: estranho, tenté colocar a palavra em italiano, e depois é:: inglês (Milozo, 2019, p. 64).

Ao dizer “alguém me olhava estranho”, Luigi menciona sobre o *feedback* do meio com respeito à sua prática. Com uma percepção acurada, o aprendiz passava a entender as formas de uso adequadas ou não de seu repertório, moldando-o constantemente. Dessa maneira, com características de expansão e ousadia, Luigi envolvia-se continuamente numa dinâmica eu/outro, trazendo consigo os valores consolidados referentes à colonialidade, uma vez que - não se pode deixar de considerar - , ele fora nascido e criado na Europa, o berço da Modernidade e das concepções ideológicas referentes, inclusive as ideologias do monolinguismo e do nacionalismo. Sobre isso, na fluidez de seu repertório, é constante a busca à delimitação das fronteiras linguísticas:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

Professora: Não consegue separar as duas, português e espanhol!

Luigi: Preciso um par de dias como para como olvidar uma e começar a outra. Tenho un amico que é do:: que ele faiz também é:: é:: o curso de intermediário um, e ele é do Chile, entao:: eu é:: quando eu estava em Bolívia, eu falei con con ele em espanhol, mais agora:: hoje intentei hoje tentei de falar con ele en espanhol, nao consegui. Nao consegui. Falei con meu amigo de:: de Ilha Canária, ele me falaro /.../ Que te passa par? /.../ Porque nao consigo falar as duas. Junto nao. Como se agora se agora é:: comensaria a falar é:: espanhol, vou colocar você::: nao consigo separar ainda (Milozo, 2019, p. 66).

Por fim, verifica-se que a “consciência limítrofe”, mencionada por Maldonado-Torres (2016), resulta em atitudes que levam à constituição do ser, que emerge da zona do não ser. Nesse sentido, ao se permitirem ser críticos e criativos de modo espontâneo, os aprendizes estudados por Milozo (2019) relatam encontros entre áreas distintas, atuando criativamente para adaptar-se e ultrapassar as fronteiras do conhecido para o desconhecido, experienciando a construção de um novo ser. Nesse sentido, constata-se uma atitude decolonizadora (Quijano, 2002; Walsh, 2012; Maldonado-Torres, 2016; Mignolo, 2020; Queiroz, 2020; Santos, 2022), cuja emersão da zona do “não ser” se faz dicotomicamente e no rearranjo das dimensões que constituem o espaço translíngue.

Na seção a seguir, discutimos como a dimensão afetiva destaca-se na dicotomia colonial/decolonial, e em como os aprendizes, neste caso, Neo, com sua perspectiva orientada pela colonialidade, apresentam atitudes decoloniais em diversos momentos, e como a dimensão afetiva influencia nessa dinâmica.

### **4.3 A dimensão afetiva na dicotomia colonial/decolonial: A dimensão da história pessoal de Neo**

O caso de Neo ganha destaque na medida em que o espaço translíngue organiza-se em suas dimensões, de modo a promover uma fluidez para a adaptação do falante, com destaque principalmente à dimensão identitária e à dimensão afetiva, fortemente influenciadas por sua história pessoal. A dinamicidade e a diversidade do repertório linguístico de Neo promovem sua adaptabilidade ainda que a (não) flexibilização das fronteiras linguísticas simbólicas seja uma escolha sua, sob uma perspectiva crítica e criativa, num espaço sob tensão constante.

Diferentemente da lógica eurocêntrica, que é territorial e unitária, o espaço fronteiroço associa-

se à consciência decolonial (Maldonado-Torres, 2016), contemplando formas distintas do ser, com valorização da subjetividade. Sendo o lugar dos enunciados, das diferenças e da diversidade, a fronteira é o espaço da conciliação das dicotomias, em que o indivíduo atua criativamente para adaptar-se e ultrapassar as fronteiras do conhecido para o desconhecido, experienciando a construção de um novo ser .

Nesse horizonte, as práticas de linguagem podem ser vistas como experiências sócio-historicamente situadas de vida, que revelam um engajamento ideologicamente marcado, com relações dinâmicas de produção de sentido junto às pessoas e ao mundo (García; Johnson; Seltzer, 2017).

Tais experiências realizam-se em contextos e espaços específicos e localizados, com base nas nossas trajetórias de vida e nos repertórios de conhecimento, indicando, portanto, pontos de vista específicos e valores sociocultural e historicamente (re)construídos (Rocha, 2019). Nesse sentido, Neo construiu sentidos e significados os quais emergiram a partir da dimensão afetiva em combinação com a dimensão cognitiva, com destaque para a memória:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Neo: É que eu conhecia o Rio, né. Entao é mais fácil falar do lugar que você conhece né (Milozo, 2019, p. 84).

Nota-se que o repertório linguístico do aprendiz foi adequado à evocação de suas memórias, construindo um espaço translíngue em que as dimensões da afetividade, cognição e de sua história pessoal foram combinadas:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Neo: É:: aí sim misturei um pouco mais espanhol né eu acho. E eu acho também porque estou pensando e-em Peru e penso en espanhol.

Profa.: Ah, então você pensava no Peru e pensava em espanhol

[...]

Neo: Na verdade, nao tive a preparação um tempo maior, fiz muito rápido essa apresentação, entao é:: no dió tempo para preparar né (.) um discurso mais elaborado em português. Entón na hora traducia conceitos que eu tinha na cabeça, y:: ficava mais difícil traducir. (Milozo, 2019, p. 84; 96).

A dimensão cognitiva do espaço translíngue em que Neo se inseriu possibilitou o uso do repertório linguístico em sua totalidade, com o objetivo de promover a adaptação do aprendiz. Como, segundo ele mesmo, não houve tempo para uma preparação, sua fala fluiu espontaneamente, contando

com a influência da dimensão afetiva, quando ele diz pensar no seu país de origem.

A dissolução das fronteiras que delimitam a dimensão cognitiva, que inclui a memória e a dimensão afetiva, ocorre devido ao relato das experiências e da história pessoal dos aprendizes, que constroem sentidos, mobilizando todo repertório de conhecimento de linguagem de que dispõem. A combinação dessas dimensões gera um movimento na dimensão identitária, que não deixa de ser influenciada pela dimensão afetiva, que afeta também a dimensão da capacidade física e a dimensão social. É nesse movimento, isto é, no rearranjo dimensional, que acontece a emergência do espaço translíngue, que compreende, além dos sistemas estruturais, análises e reflexões, por parte do falante, sobre suas práticas de linguagem e questões relacionadas à sua origem e aos sentimentos de pertencimento.

Durante sua apresentação sobre o Peru, em sala de aula, Neo mobilizou as memórias de suas experiências e de sua história pessoal, o que o fez envolver-se intimamente na atividade. O aprendiz explica a dinâmica de seu repertório linguístico, explicitando a interação entre as dimensões da capacidade física e a da capacidade cognitiva e sua relação direta com as experiências pessoais em locais específicos. Dessa maneira, quando ele relatava experiências no Brasil, seu repertório linguístico destacava-se na língua nomeadamente portuguesa, havendo mudanças quando ele falava sobre o Peru, como verificamos no trecho a seguir:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Neo: Sí, porque todos o... todos os te... ah eu me lembrava fatos todos em espanhol. Quando eu lembrava, por exemplo, quando falava no Rio de Janeiro, eu falava pensando que quando eu morê lá. E quando morei lá eu falava com a gente em português. Entó::n, as palavras, o que escrevia no lugar, naturalmente estavam em português. Entón y conhecia direto do português, não tradoci nada. En cam... É:: aí no caso do:: do Cuzco, eu tinha que traducir, porque muitas das coisas que ficavam no Cuzco están en espanhol o até em Quechua, né entó::n às veces ficava complicado falar direto em português, porque tinha que traducir, né (Miloza, 2019, p. 100).

Os aspectos coloniais influenciam diretamente no espaço translíngue do falante, afetando também a sua aprendizagem. No caso de Neo, a dicotomia colonial/decolonial está explícita na medida em que aspectos de sua nacionalidade vêm à tona, ao mesmo tempo em que o aprendiz se situa nas fronteiras e as atravessa sempre que necessário. De acordo com os relatos de sua trajetória de vida, o estar na fronteira entre fronteiras acentua a adaptabilidade de seu repertório linguístico, ocasionando modificações em suas práticas de linguagem, dependendo do contexto:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

(8:00) Neo: /.../ algumas vezes falam, as pessoas de mais confiança né como as pessoas mais pertos no no no departamento, e-eles às vezes assim: isso é espanhol! Ah, sí, sí, espanhol rsrs Eu sou mais relaxado né quando eu falo com o professor, ou para um seminário tento falar um pouco más devaga::r pensando um pouco mais no que vou falar só para non sonar estranho. Pelo son... É isso (Milozo, 2019, p. 72).

Percebe-se que Neo constrói um espaço translíngue de acordo com seu espaço físico e social, inferindo que seu repertório linguístico diversifica-se na sua dimensão social. Essa diversificação é exposta criticamente quando Neo menciona suas percepções:

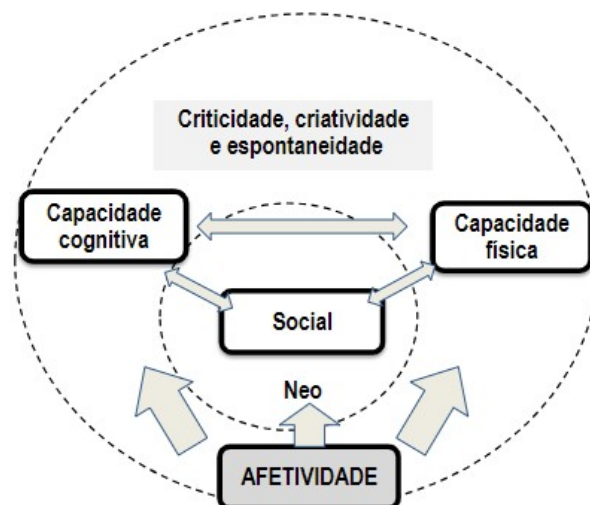
Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Neo: É:: entón ... Eu um:: ... As palavras que eu eu uso no meio às vezes sao uma firma né? So que tem o meu vocabulário é muito mais restrito no no português, é a primeira coisa que veo. A segunda é que quando estou falando do do, o problema da do seminário é que muitas das coisas que estou falando, que eu falo "eu fiz", "eu vi", é o passado, né? Enton, é complicado para mi:: é:: conjugar os verbos no passado, entón quando eu falo sempre corrijo, eu falo "foi", ah nao, "fui", né? E assim voy vou tentando corregir é:: no caminho, né. É:: outras coisas que entendi também é que algumas palavras eu falo, o sea, algumas palavras sao corretas em português, mais a pronúncia... é muito parecida a espanhol. Nao falo com a pronúncia correta. A palavra é correta, você entende, todo mundo entende, mas a pronúncia é estranha para português, né? Ah, esse cara nao é daqui, né? Coisa assim (Milozo, 2019, p. 71-72).

Ao delimitar as fronteiras simbólicas que dividem as línguas nomeadas, no caso, português e espanhol, Neo afirma haver limitações quando no uso de estruturas pertencentes ao português, estabelecendo uma análise crítica às suas práticas de linguagem. Ao mesmo tempo, é possível notar a diversidade de seu repertório linguístico, além da possibilidade de se fazer entender.

A figura 12 ilustra o espaço translíngue de Neo, em que a interação é estabelecida de modo espontâneo, com base em suas memórias. Em sua espontaneidade, o aprendiz valoriza a criatividade no falar.

**FIGURA 12 - Conexões entre as dimensões tendo Neo como sujeito**



Mostrando-se crítico e criativo, Neo cria um nível de realidade resultante da interação entre suas dimensões social (em destaque), da capacidade cognitiva e da capacidade física. Em sua criticidade, ele argumenta não sentir a necessidade de “falar como um nativo”, delimitando seu falar com as fronteiras das línguas nomeadas. Nesse sentido, durante todo o trabalho, Neo manifestou seu repertório linguístico bastante variável, fluido, caracterizado pela espontaneidade no falar, fruto de memórias de uma história de vida em que houve “momentos muito difíceis”, como ele mesmo expõe, conforme veremos adiante. Nota-se que a dimensão da afetividade está atrelada à dimensão da capacidade cognitiva, trazendo memórias e, com isso, uma análise crítica da própria realidade, contemplando estruturas resultantes de uma habilidade criativa na construção de sentidos.

Utilizando como um exemplo de criatividade, o termo “chuva” é analisado por Neo de modo a entender como ocorre a comunicação na dinamicidade de seu repertório:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

"Tchuva", né? Ela tem chuva, né? Mas é que:: eu queria falar "tchovia tcho... chovia muito", só que no no sabia no no momento se era correto ou nao. Então fiquei aí a metade, né? De falar no passado e de falar no presente /.../ Entón no:: no consegui, falar, conforme iba falando no é:: no consegui entender qual era melhor, tón fiquei a metade. Falei... Chuva! (Miloza, 2019, p. 70).

Pensando em delimitações, pode-se dizer que o aprendiz permanece num lugar de fronteira da qual emerge sua dimensão identitária, como veremos posteriormente. Isso pode ser inicialmente

percebido por meio da afirmação, “esse cara não é daqui”, compreendendo o pertencimento a um determinado território que não aquele onde ele se encontra.

Ainda que a análise de Neo o tenha levado à conclusão de haver limitações no seu repertório linguístico em relação à língua nomeadamente portuguesa, ele se mostra satisfeito com o que ouviu logo no início da entrevista:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2018

Neo: É:: mais eu acho que estive melhor que eu pensei, eu pensei que eu iba a falar mais espanhol que português, na verdade. E agora estive escutando e e escutei poucas palavras em espanhol mesmo. Poucas ainda. Ainda rsrs , nao sei se falo mais (Milozo, 2019, p. 72).

Neo demonstra importar-se com a separação das línguas, ainda que ele apenas deixe fluir, voltando-se mais para a preocupação de “passar o conteúdo”, o que valoriza a fluidez e a espontaneidade do seu falar:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Neo: /.../ Estava mais pensando em ajudar a vocês que conheçam o Peru. Porque eu sento que é uma responsabilidade das pessoas que ficam fo... que que saem fora do Peru... É, na verdade qualquer lugar, você vai fora do Brasil você tem que falar bem do Brasil, né? É:: o melhor que você tem em Brasil. Entón é uma responsabilidade para mim falar de Cuzco, eu pensava que eu tenho aí um ministro de cultura, um ministro de relações exteriores do Peru, tão olhando, então tem que falar bem, né rsrs  
 Profa.: Então a preocupação foi passar o conteúdo.  
 Neo: Foi passar o conteúdo (Milozo, 2019, p. 89-90).

Utilizando as representações ou as metáforas utilizadas para si, como “ministro da cultura” e “ministro das relações exteriores”, Neo construiu uma dimensão identitária com características marcadamente nacionais, ao mesmo tempo em que transitava pelas fronteiras de linguagem devido aos vários contextos em que se inseria. Dessa maneira, Neo mantinha a dinamicidade de seu repertório linguístico, estando no lugar entre e além das fronteiras (García; Wei, 2022), transcendendo padrões rígidos da língua como sistema, com o objetivo de construir o conhecimento em sua dimensão afetiva.

Assim como os outros aprendizes, Neo também adquiriu a mesma lógica da construção ideológica referente às “identidades nacionais”, o que influenciou na sua dimensão social, na dimensão da capacidade cognitiva (por meio da evocação da memória relativa à sua história pessoal, o que está ligada a um contexto histórico específico), afetando diretamente sua dimensão da capacidade física,



isto é, sua pronúncia e os sons característicos. Dessa maneira, Neo construiu um espaço translíngue do qual emerge um lugar do “ser” baseado na dicotomia colonialidade/decolonialidade, eu/outro.

Utilizando o exemplo da seleção de futebol peruana, classificada, em 2017, para a Copa do Mundo após décadas, Neo toma para si a ideia da nação representada como uma comunidade simbólica (Hall, 2020), sendo que o afeto e as relações sociais refletem-se na cultura dessa nação, como podemos perceber no trecho a seguir:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Profa.: Peru foi classificado, né?

Neo: É um objetivo nacional.

Profa.: Inclusive foi feriado, né?

Neo: É que acontece así, as pessoas do Peru, o maior esporte que a gente pratica no Peru é futebol. O problema que o futebol que pratica o Peru é, agora está mudando um pouco, mas na verdade o povo que pratica futebol é muito mais relaxado, o futebol que a gente joga para falar com os amigos, distrair, pegar uma cerveja, então a gente vê isso por esse lado. Infelizmente, o jogo de futebol ainda não é muito profissional. O sea as pessoas que jogam melhor, que têm talento, que tem capacidade para jogar bem, elas jogam mais ainda acham que estão jogando com seus amigos para depois uma cerveja! Não mudam da cabeça, né? (Milozo, 2019, p. 87-88)

A construção de sentimentos de identidade e de lealdade é perceptível no espaço translíngue de Neo, o que influenciou na fluidez entre as fronteiras que demarcam as línguas nomeadas, com a língua espanhola altamente representante e representativa da nação de origem, devido à sua história de vida. O aprendiz demonstra também uma visão crítica em meio à criatividade da construção de seu discurso, criticidade que transparece quando ele se refere ao modo de ser de seus conterrâneos, como o fato de “o jogo de futebol ainda não é muito profissional” (Milozo, 2019, p. 88). O trecho a seguir explicita a visão crítica de Neo ao mesmo tempo em que se destaca a dimensão afetiva, por meio do sentimento de satisfação e de felicidade perante uma situação de grande importância para o Peru:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Profa.: Mas eu percebi uma coisa, o Peru tinha ganhado no dia anterior.

Neo: É:: ...

Profa.: Então...

Neo: Estava feliz, né!

Profa.: rsrs É, você chegou, né, com o sorriso aqui!

Neo: É RSRS /.../ É, na verdade todos os peruanos /.../ normalmente o nível de alegria do peruano é baixo, por aqui [faz gesto com a mão]. E lá é a personalidade de todo mundo. Mas nesse dia, a alegria virou por aqui [faz gesto com a mão indicando que a alegria das pessoas de seu país aumentou muito, e ri].

Profa.: Porque eu fiquei pensando nisso também, isso provavelmente influenciou...  
 Neo: Sim, poderia (Milozo, 2019, p. 100).

Neo faz uso da linguagem corporal para manifestar-se afetivamente, por meio do sorriso, bem como criticamente, com gestos manuais. Essa manifestação explicita as imbricações entre as dimensões afetiva e identitária, com traços de uma memória afetiva, que contempla a dimensão da capacidade cognitiva e também a dimensão social. Com isso, Neo assumiu para si uma representação identitária de “embaixador” de seu país, como numa espécie de divulgação do que há de melhor naquele território:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Neo: Sim. Sim. Também acontece, acontece em Peru, é engraçado... Engraçado, né? Na verdade é uma campanha publicitária. Eu tenho, não costumo trazer, eu tenho uma blusa, era uma blusa e tinha a marca Peru. Entao a marca Peru é aí o símbolo das linhas de nascer e foi uma campanha publicitária que así falava, né, "vocês todos os moradores, todas as pessoas de Peru, são embaixadores do Peru" a donde fosse, né? Entao são uma campanha muito bonita, eu participei na verdade com um amigo, que ele era publicista, /.../ gostei muito do espírito da campanha, né. Quando eu tava falando aí, tô pensando, "sou embaixador do Peru também, né". Tô falando aqui do Peru e tenho que falar correto rsrs. É o que motiva a gente para

Profa.: Pra visitar...

Neo: Pra visitar, para que falem com outros também...

Profa.: Ah:: tá, um embaixador.

Neo: É muita coisa bonita lá.

Profa.: Tem.

Neo: Muita coisa bonita. Agora Cuzco também especialmente quando eu fico muito cansado, estressado assim, parece mentira, mas você vai e sente outra energia, não sei como explicar isso, quando você vai em Machu Pichu. Estranho, mas é. Acontece, para mim acontece.

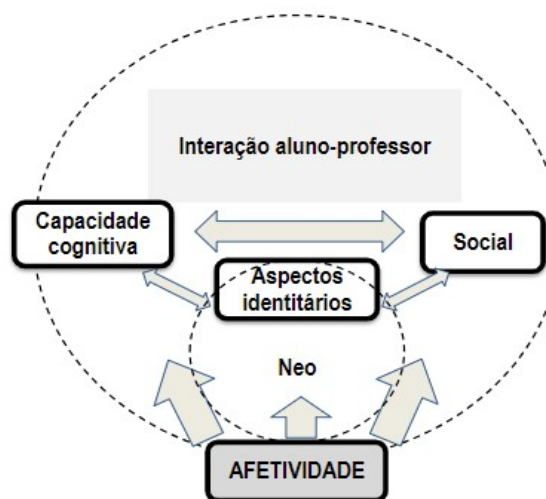
Profa.: Ah tá. Então... Tem o sentimento, né? Ali (Milozo, 2019, p. 89).

Neo menciona as sensações na evocação das memórias ligadas ao seu país de origem, mostrando notável sensibilidade ao falar de sua experiência em Cuzco. Sua sensibilidade é ressignificada e renovada quando ele a compartilha com seu interlocutor. Nesse sentido, na figura do “outro”, a professora-pesquisadora fez parte de seu espaço de fronteira na medida em que o estimulou no contato com sua subjetividade, atitude esta que faz parte da decolonização do ser (Maldonado-Torres, 2000), uma vez que o aprendiz compartilha suas experiências individuais, contemplando a dimensão da afetividade como uma conexão entre o sujeito e seu ambiente (Takaki, 2023).

Em seu espaço translíngue, Neo permite uma construção identitária que abrange aspectos

importantes de sua subjetividade: memórias, percepções, lembranças, sensações e interpretações. Contudo, não se pode excluir a construção de uma perspectiva ideológica baseada na ideia de nacionalidade e de sentimentos e afetos territorializados, resultantes da colonialidade. Nesse sentido, Neo se insere num espaço de dicotomias, em que seu espaço translíngue emerge dinamicamente quando seu repertório linguístico se constrói baseando-se fortemente nas relações dicotômicas indivíduo/coletividade, presente/passado, local/global.

**FIGURA 13 - A dimensão identitária em destaque na interação**



Neo expõe sua história pessoal, fruto da combinação das dimensões afetiva, cognitiva, social e identitária, materializadas pela linguagem na sua dimensão da capacidade física:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Eu tive una vida inicial, una vida de de de criança é:: é:: eu acho que uma mistura de cosas boas e também una mistura de cosas muito difíceis. Eu trabalho desde os onze anos, por exemplo. Entón trabalho na rua, né, e... (Miloza, 2019, p. 112).

Pelo fato de o Peru ser parte do chamado sul-global, consideramos que o processo de colonização em que o país foi inserido resultou em rupturas políticas e afetivas, bem como econômicas e sociais. Em seu relato, Neo traz todas essas questões no momento em que compartilha sua história pessoal, mostrando ter sido parte de um dos grupos minoritarizados que sofreram as consequências de

um processo colonial histórico, conforme verificado nos excertos seguintes.

Pensando na sua dimensão social, Neo define a si mesmo como uma pessoa “tímida”, que não gosta de se expor socialmente:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

(10:37) É sí, também. É um pouco isso, acontece a mesma coisa en inglés para mí né entón eu é::... Lembra, eu sou tímido! Eu sou tímido é:: entón no gosto de falar em frente das persoas. Mi natureza no é así.

Professora: Cê tem certeza?

Neo: Tenho muita certeza disso. Eu luto constantemente com isso.

Professora: Tímido?

Neo: Sim. Supertímido, na verdade.

Professora: Nossa, não pareceu!

Neo: Non... A vida é complicada (Milozo, 2019, p. 111-112).

Observando a sociabilidade e a constante interação de Neo em sala de aula, a professora-pesquisadora mostra-se impressionada com a revelação do aprendiz. A criação de um espaço de acolhimento proporcionou a ele uma oportunidade para construir, de modo espontâneo, a dimensão de sua história pessoal (Wei, 2011), resultante da combinação de suas dimensões identitária, social e da capacidade cognitiva. Na dimensão da capacidade física, em que houve a mobilização de todo seu repertório linguístico, Neo continuou:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

[...]

E foi complicado no início, né. Eu mas eu trabalhava na rua non porque meus pais falaram para mí você tem que trabalhar, nón porque daí a situação era difícil. Entón, eu trabalhava na rua, mais trabalhava é:: na época que eu no tinha:: escola, né. Por conta de que eu sabia que para o próximo ano da escola eles não tinham para comprar livros. Eles no tinham para comprar /.../ E:: esse negócio aí ayudó muito para entender primero que na verdade ser tímido es um problema. É:: imagina, eu tenía tinha que vender na rua né, entao você no pode ser tímido, né rrs /.../

[...]

Neo: /.../ Estava muito, é... Aí:: é:: cora-corajoso em fazer isso, porque en verdad tava morto de medo. Entao fiquei con esso aí e saí na rua. E a primera cosa que me aconteció é que eu fiz amizade con meninos aí que también vendia na rua, né? Eu tinha once anos, eles tinham algunos dez, outros doce, trece... Entao é::... era muito engraçado, porque como eu no no estava costumado a a vender, eu tinha... no sé, você olhava, "esse cara aí é inocente, pobrezinho", entao a gente falava assim, entao que acontecia? Entao eu salía a vender, né? E a gente, "ah, que bonito!" todo iba perto de alguén, iba a caminando para mí e o cara olhava aí, VUM... rrs Ele corria e vendia, entendeu? Eu no no chegava a vender, porque nunca... Porque tinha medo de de tocar nas pessoas e o cara, ah nao esse sí, vo vender... E vendia. Foi a primera coisa que

aconteció. Tón o segundo día non foi assim.

Professora: Então você percebeu que sua timidez...

Neo: É um problema.

Professora: Atrapalhou.

Neo: E atrapalhou muito no início, sabe, a ideia que eu tinha era ganhar dinheiro, para vender. Era um problema eu acho que para uma criança é um problema grande, né. /.../ Tinha um problema de timidez. Mas tenía que resolver, né se no:: porque o problema era grande e fosse porque, eu acho que nao huvesse acontecido isso, é::... Seria completamente diferente. Foi isso. Esso mudou todo. E o primero dia de sair na rua.

Professora: Ah, então você começou a trabalhar essa timidez.

Neo: Urrum! Desde esse dia.

Professora: Mas você ainda se considera tímido?

Neo: Sim. Sim, porque, a timidez eu acho que é assim, é a ti... eu me considero tímido é::... internamente, se você fala, você para os demais é tímido? Eu acho que nao. Mais internamente, eu preferiria ficar sozinho, é...

Professora: Introspectivo.

Neo: Introspectivo, né? Introspectivo, eu ficaria melhor em um laboratório fazendo as cosas sozinho e mirando todo mundo pelo skype. Ou no máximo, né rsrs

Professora: Você é mais introspectivo, então!

Neo: Sim. Sim. A gente que me ahm, está mais perto de mi, né, minha mulher, por exemplo, meus amigos mais perto, eles entendem isso de mi, né. Sabem que, por exemplo, estou aí pensando em nada aparentemente, no mais estou vendo algumas coisas mentalmente, e nao é porque eu queira você, ou nao queira as pessoas que estao perto, sino que... simplesmente sou assim, né? (Miloza, 2019, p. 113).

A dimensão da afetividade, em combinação com a dimensão da história pessoal (Wei, 2011), resulta em construções identitárias que contemplam atitudes e um modo de ser que emergem a partir das dicotomias presentes no espaço translíngue de Neo.

As dicotomias, fortemente marcadas pela dicotomia colonialidade/decolonialidade, geram uma reflexão crítica em relação ao contexto histórico, mobilizada inclusive pela dimensão da capacidade cognitiva:

Entrevista Posterior 3 – 10 jul. 2018

Neo: Acontece así por exemplo estava pensando un poco si es... pero tem que ver un poco con a cultura tá? De de de Peru. Tá eu vou falar un poco da cultura agora. Em Peru é muito comum em Peru tive mu monte de problemas muitos anos né? Y:: quase quando eu era criança muitas pessoas de Peru viajaram para outros países parecido ao que aconteceu con Venezuela né? Venezuela ficou ruim, parecido, Peru ficou ruim e todo mundo foi, o que podia, foi embora né? Entón que acontecia? Como ninguém sentia o:: é:: orgulhoso se fala né? Se sentia orgulhoso de Peru entón eles iban por exemplo eu iba para Argentina né? Ficava na Argentina e toda semana eu falava como argentino. Entendió? Porque para que as pessoas no no:: perceban que você não é daí ou que você é de Peru mesmo. Entons era o que acontece mesmo muita gente falava de alienação né? Eles tón os peruanos que saíam fora quando eu era criança eles sempre voltavam ou era era era até engraçado porque a gente as pessoas até brincavan con isso

né? E que eles voltavam co::n éee a fala dos outros países você ia para "Miami" e falava "cubanizado" [imita o sotaque] né e eles um mês dois meses né? Eles ficavam lá poco tempo lá y falaban así. Era muito comum isso.

Professora: Eles perdiam, eles não queriam a identidade.

Neo: É, não querian, isso eles nao querian a identidade y eu sempre fiquei chateado disso eu sempre de criança fiquei muito chateado disso eu falava "cara você fala, non fala así é:: por que fala así? No precisa falar así". Y entón eu falo ingles por exemplo quando eu falo ingles minha pronúncia no... no falo muito o no tento falar muito como um:: cara dos Estados Unidos né?

Professora: Então você não faz questão de adquirir o sotaque do estrangeiro.

Neo: I::sso. No gosto de fazer isso. Y no gosto de fazer isso y acho que non conscientemente, inconsciente na verdade. É inconsciente. Entón eu falo o que tem que falar con as palavras, a estrutura...

Professora: Mas você tem consciência!

Neo: Sim, eu tenho consciência do assunto, mas trato de pensar por que faço isso, né? (Milozo, 2019, p. 116-117)

Para Neo, o contexto sócio-histórico foi marcado pela perda, ou melhor, pela negação identitária da população peruana devido à fratura econômica no país no período de sua infância. De modo crítico, o aprendiz, desde aquele momento, sempre questionou, em sua dimensão afetiva, o fenômeno da emigração, construindo um espaço translíngue em que sua atitude crítica o leva a tomar a decisão de “não tentar falar como um nativo”, resultando num falar criativo em que as fronteiras entre as línguas nomeadas se dissolvem e conformam um repertório linguístico diverso e diversificado.

Demonstrando um pluriverso de saberes solidamente embasados em sua dimensão afetiva, Neo apresenta uma atitude decolonial em que sua dimensão social, embasada histórica e ideologicamente na colonialidade, caracteriza seu espaço translíngue como um espaço em que os momentos críticos (Wei, 2011) ocorrem com frequência. A dicotomia colonial/decolonial o empodera na medida em que, na dimensão de sua história pessoal, com destaque para a sua dimensão afetiva, o aprendiz adquire a conscientização sobre sua capacitação para ações transformadoras em seu meio e mundo afora. Sua atitude crítica transparece nos relatos de sua história pessoal, principalmente no que diz respeito às escolhas e usos linguísticos de outrem:

Entrevista Posterior 3 – 10 jul. 2018

Neo: O português dele era português [...]

Professora: Mas era melhor...

Neo: Mas era melhor do que espanhol e quando falava espanhol ele misturava. Quando ele falava direto português ele falava português, não misturava nada ou muito pocas palavras mesmo. E ele perguntava, como escreve "sugestão" em espanhol? Esqueci.[...] Achava engraçado mas é a história do porquê eu penso así, né? No ten nada que ver se está ruin o no está ruin é só é depende da ideia das pessoas (Milozo, 2019, p. 117).

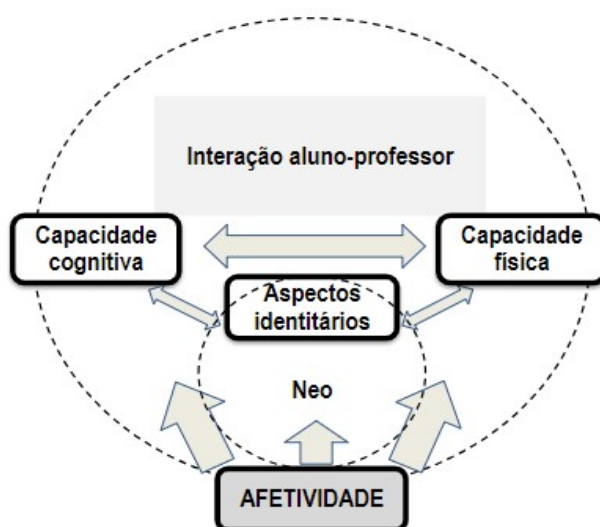
Nesse trecho, Neo fala de um ex-chefe peruano cujo português como língua nomeada era “melhor” que o espanhol. Dessa maneira, enquanto o português desse falante era “português”, isto é, característico e bem delimitado, seu espanhol era livre dessas fronteiras, o que despertava curiosidade em Neo. Por outro lado, quando criança, o aprendiz incomodava-se com o fenômeno da diversificação do falar de seus conterrâneos, como se isso afetasse o fato de serem peruanos, isto é, sua identidade. Dessa maneira, enquanto ele “lutava”, todos os dias, “desde às cinco horas da manhã”, inclusive tendo de vencer aspectos de si mesmo como a timidez, os demais se evadiam e retornavam com aspectos identitários distintos:

Entrevista Posterior 3 – 10 jul. 2018

[...] Mas en mi experiência foi un momento un poco complicado pra mim de criança entón ficava chateado con essa situação mas era de criança mesmo /.../ eu pensava así todo mundo se vá fora todo mundo esquece que es peruano e aqui eu tô trabalhando aqui desde às cinco horas da manhã e:: fiquei aqui no Peru né? E:: entendió? Entón era un poco essa ideia que eu tinha... Quedó! Quedó até agora rrsr (Milozo, 2019, p. 117)

Neo insere-se numa dimensão social dicotômica eu/outro, em que assume a atitude decolonial de resistência e crítica, o que se reflete, mais uma vez, na conformação de seu repertório linguístico.

**FIGURA 14 - Influência da dimensão dos aspectos identitários**



A dimensão dos aspectos identitários têm estreita relação com a dimensão afetiva, devido à

história de vida do aprendiz. No momento em que há evocação das memórias, mobilizando a dimensão cognitiva, Neo expõe criticamente sua visão em relação às práticas de linguagem, principalmente quando se trata de línguas nomeadas. Essa visão influencia sua dimensão da capacidade física, uma vez que ele mobiliza todo seu repertório para se expressar, sendo seu falar característico e bem próximo ao denominado “portunhol”. Sua criticidade está entrelaçada com sua criatividade, observada principalmente durante a apresentação de seu país de origem.

Neo reconhece que sua história de vida influencia no seu falar e pareceu não se incomodar com isso. Ao contrário, ele assumiu esse aspecto identitário que cria uma tensão entre um “eu” consolidado, cuja identidade nacional é super valorizada, e um “eu” diverso, que permite a flexibilização das fronteiras inclusive estabelecidas simbolicamente entre as línguas nomeadas:

Entrevista Posterior 3 – 10 jul. 2018

Na verdade eu tento falar melhor outras línguas eu sempre fui difícil de aprender outras línguas. Quando eu aprendi inglês, era o último da aula, né? Todo mundo falava inglês /.../ até agora eu no falo bem inglês pero tem otras pessoas que têm mais facilidade de adquirir a língua.

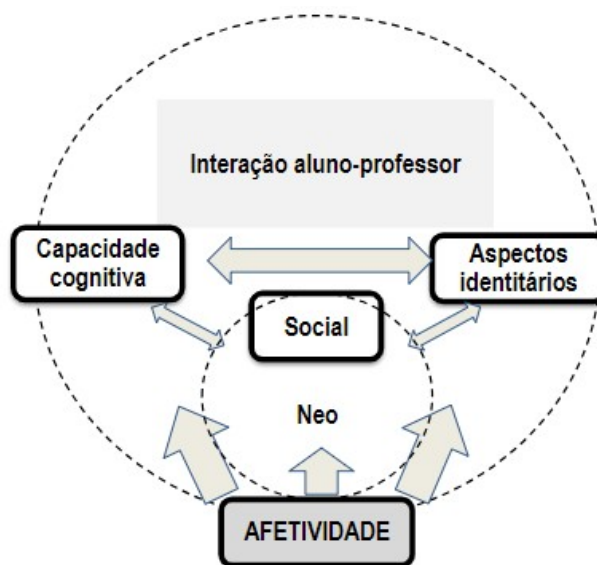
[...] Mas é isso agora eu tava pensando /.../ é mais agora é distinto, quando escuto por exemplo um cara que fala muito bem uma language, "aí cara parabéns!" é bom, mais aqui ficou ya:: muito difícil para mudar isso em minha estrutura de pensamento. Acho que é isso (Milozo, 2019, p. 118).

Numa atitude decolonial, Neo resiste à dominação do outro, mantendo-se nesse espaço de tensão, ao mesmo tempo em que permite a ampliação de seu repertório linguístico. Em sua resistência, Neo cria um espaço translíngue que possibilita o trânsito por entre fronteiras diversas, atravessando as fronteiras geográficas, linguísticas e em seu meio social, principalmente no trabalho. A motivação em ultrapassá-las volta-se, especificamente, com o objetivo de se adaptar e de sobreviver (Milozo 2019).

Desenvolvendo-se de modo fluido linguisticamente, Neo foi capaz de ultrapassar as fronteiras hierárquicas impostas culturalmente pelo meio acadêmico. De acordo com Milozo (2019), o aprendiz obteve êxito na qualificação do seu trabalho de mestrado, contando com a riqueza de seus repertórios linguístico e patrimonial. Nesse sentido, Neo promoveu uma transformação no seu ambiente de trabalho, que envolveu todos os seus interlocutores, isto é, os membros da banca, numa espécie de “bate-papo” em que todos estabeleceram uma interação.



**FIGURA 15 - Espaço translíngue durante a qualificação de Neo**



De modo geral, a dimensão identitária destacou-se no caso de Neo, estando intimamente relacionada à dimensão da afetividade. Na sua dimensão da capacidade cognitiva, em que há evocação de memórias significativas, o aprendiz estabelece conexões com todas as outras dimensões, inclusive a dimensão social e a dimensão da capacidade física, em que suas práticas de linguagem são construídas com base num repertório linguístico composto pela “mescla” das línguas nomeadamente espanhola e portuguesa, sem que ele se preocupe em “falar como um nativo”. Sendo assim, é possível inferir que, em suas experiências de adaptação, Neo transita livremente entre fronteiras, ao mesmo tempo em que permanece nas dicotomias eu/outro, colonial/decolonial, o que impacta diretamente em suas práticas de linguagem.

Na pesquisa de mestrado de Milozo (2019), Neo, Gabriela, Elkin e Luigi foram convidados a refletir sobre suas práticas de linguagem, contemplando uma análise metalinguística por parte de cada aprendiz. Nesse processo, foram percebidos discursos que refletem um pensamento hegemônico, baseado ideologicamente na colonialidade, sendo isso a base para a construção das emoções e da dimensão da afetividade, que também tem a ver com tal concepção ideológica (Takaki, 2023). Nos momentos críticos, os aprendizes buscaram compreender e ressignificar suas relações com o meio, tornando seu espaço translíngue propício à uma ruptura com os pensamentos hegemônicos, ainda que

estes sejam parte da sua construção como sujeitos que transitam mundo afora, numa constante renovação do ser.

#### 4.4 E quanto à ruptura com os pensamentos hegemônicos?

Nos espaços translíngues, os sujeitos são capazes de articular e de gerar novas identidades, novos valores e novas práticas em meio a movimentos de criticidade e criatividade, numa dinâmica de todas as suas dimensões constituintes. Ao mesmo tempo, os indivíduos refutam, espontaneamente, as normas linguísticas impostas, com oportunidades de análise e de problematização principalmente quando em ambiente de aprendizagem. Sendo assim, espera-se que, em sala de aula, todo esse processo seja facilitador da aprendizagem, uma vez que os aprendizes possuem maiores oportunidades de se expressarem sem receios ou demais empecilhos.

A reflexão referente às questões decoloniais se faz importante, sendo um trabalho processual e contínuo, no sentido de romper com certas crenças adquiridas pelos aprendizes que impedem ou dificultam sua evolução na aprendizagem. Isso é interessante principalmente quando a dimensão afetiva se faz preponderante, como é o caso do trabalho de Dhokotera (2019) e de Dovchin (2021). Sobre os participantes da pesquisa de Milozo (2019), tem-se as seguintes colocações quando os aprendizes foram questionados sobre sua opinião referente à atividade de ouvirem a si mesmos:

Entrevista Inicial 1 - 21 nov. 2017

Professora: E pro seu português foi bem? Foi bom também?

Luigi: Ach /.../ Foi muito legal que a gente fez agora junto só queria escutar meu sotaque foi um:: [busca construir sentido com apoio no italiano e no inglês].

Professora: É:: nossa foi um balde de água fria! rrsr

Luigi: Um balde de água fria /.../ Isso foi isso. É bom.

Professora: Então você não imaginava que seu sotaque tivesse...

Luigi: Nao porque tampoco nunca escute::i é:: alguém falar português com sotaque italiano porque sou o único italiano que conheço no Brasil /.../ Entao:: nunca escutei o:: português italianizado o é:: hoje foi a primeira vez foi bastante, um balde de água fria (Milozo, 2019, p. 119).

Nesse excerto, Luigi parece manifestar um sentimento de frustração ou de decepção em relação ao seu “sotaque”, ou seja, à diversidade de seu repertório linguístico. Neo, por sua vez, acredita que

“fala errado”, apesar de seus relatos de um desempenho bem-sucedido principalmente no meio de trabalho:

Entrevista Inicial 3 – 30 nov. 2017

Neo: /.../ ajudou muito para entender um pouco também onde eu normalmente eu falo errado, né, e um pouco também entender por que falo errado.

Profa.: E você conseguiu entender o porquê?

Neo: Ahm sim, sim. Eu acho que sim. Primeiro é porque eu faço a tradução de espanhol para português ainda, pensando em português, né? Entao preciso pensar um pouco mais em português. É a primeira coisa. E a segunda eu acho que também um pouco praticar mais. Entao sao duas coisas (Milozo, 2019, p. 120).

Neo acredita que o fato de ele realizar a decodificação entre sistemas linguísticos com flexibilização das fronteiras de um e de outro é o que o faz falar “errado”. Nesse sentido, retomamos a crença de que, socialmente, não se deve “misturar” os sistemas linguísticos, que devem ser bem diferenciados e bem delimitados linguisticamente, sob o risco de o falante ser penalizado se não o fizer.

Assim como Neo, ao ser questionada sobre a atividade de ouvir a si mesma, Gabriela enfatizou o uso de estruturas gramaticais e lexicais, além da menção à “mescla” das línguas nomeadas:

Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Profa.: E você gostou dessa atividade? Você acha que ela contribuiu com alguma coisa?

Gabriela: Sí, ela contribuiu para falar sobre os modos subjuntivos, né? A divisão presente, passado, futuro, isso permite para desenvolver-me e conhecer como agora que falo, né, fêmea, macho, que muitas pessoas no falam.

Profa.: E a apresentação?

Gabriela: Ah, apresentação? Que eu falei, é:: é:: (.) como eu escutei agora minha voz eu escutei que as características sao mescladas em meu idioma também português ma::s eu entendi porque eu também humm ah falo português, né, só a entonação, as diferenças, as modificações, así né, que agora vou, alergia que alegria, no sabia isso. Eu falaria alergia né assim (Milozo, 2019, p. 121).

Em atenção às opiniões críticas e às crenças dos aprendizes, nos remetemos a García (2021) quando mostra a importância do “desbloqueio de tampões”. Para isso, é válida a atitude de flexibilização das fronteiras simbólicas entre as línguas, o que pode ser analisado por meio da atitude da professora-pesquisadora do trabalho de Milozo (2019) em relação a Elkin:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Profa.: Eu percebi que você tem muito autocorreção.

Elkin: Demasiado. Ia perguntar isso para você.

Professora: /.../ significa que você sabe português.

[Elkin emite um som oral que expressa uma reação de surpresa]

Profa.: Você sabe as palavras. Alguma ou outra você num-num sabe, mais é normal!

Elkin: Normal!

Profa.: /.../ essa autocorreção eu vejo como positiva.

Elkin: Tá.

Profa.: É que na hora em que você fica nervoso, o espanhol tende a entrar mais.

Elkin: Exatamente. Exatamente!

Profa.: Essa autocorreção eu não vejo como negativa, não. É que a gente tá num contexto de aprendizagem, se você se corrige, é uma forma de aprender. Você tá aprendendo (Milozo, 2019, p. 72-73).

Nesse excerto, é possível perceber que a professora proporciona uma espécie de sentimento de alívio ao aprendiz ao expor sua análise frente à prática de linguagem em questão, ressaltando suas habilidades cognitivas.

Em adição, ainda que as crenças e críticas dos aprendizes estudados por Milozo (2019) sejam sustentadas pela perspectiva da colonialidade, percebe-se que, no decorrer da pesquisa, houve a construção de um ambiente de acolhimento, no qual as dimensões que constituem o espaço translíngua vieram à tona, sendo, para os aprendizes, uma experiência válida tanto de aprendizagem quanto de interação social.

Com respeito a situações de silêncio ou de demonstração de resistência, não foram encontrados relatos em Milozo (2019). Em outras palavras, ainda que a conscientização de sua forma de falar lhes tivesse causado algum constrangimento ou sentimentos de frustração, isso não impediu os aprendizes de permanecerem até o fim das entrevistas, compartilhando suas vivências e experiências em relação à suas práticas de linguagem e à sua história pessoal.

Em conclusão, verificamos que, em sua totalidade, o uso do repertório linguístico na sala de aula proporciona oportunidades de os professores, educadores e pesquisadores pensarem em como os aprendizes podem utilizá-lo estrategicamente, para promover o engajamento em múltiplas práticas linguísticas na promoção da aprendizagem. Tais ações orientam a aprendizagem para a superação das limitações ocasionadas por crenças, ideologias, emoções e sentimentos, levando o sujeito a utilizar seus recursos de linguagem, resultando numa adaptação contextual.

#### 4.5 Reflexões sobre a análise dos dados na perspectiva transdisciplinar

Neo, Gabriela, Elkin e Luigi inseriram-se num contexto de ensino-aprendizagem e de pesquisa em que a abordagem ecológica se fez presente, uma vez que foram estimulados a uma autorreflexão que os levou a uma autopercepção a partir de um conhecimento de si mesmos. Isso pode ser percebido pela análise sobre as percepções que os aprendizes tiveram em relação às próprias práticas de linguagem e sobre suas ações no mundo, uma vez que as interações estabelecidas com o meio impulsionaram mudanças em seu repertório linguístico, mantendo o movimento constante do espaço translíngue de cada aprendiz.

Conforme verificado, ampliamos a compreensão de Milozo (2019) sobre o espaço translíngue, sendo este constituído por cinco dimensões baseadas na concepção de níveis de realidade (Nicolescu, 2010), de acordo com a nossa interpretação: capacidade física, capacidade cognitiva, social, aspectos identitários e afetividade. Além dessas dimensões, o espaço translíngue manifesta-se a partir dos construtos-chave criatividade e criticidade (Wei, 2011; 2017), os quais, sob o olhar da transdisciplinaridade, ampliam o entendimento com respeito às práticas de linguagem resultantes da translinguagem e das práticas translíngues contextualizadas.

De acordo com Nicolescu (2010), cada nível de realidade é expresso pela linguagem simbólica, criando-se um mundo, uma realidade, um espaço particular que contempla as vivências com o outro numa relação mútua e interativa (Moraes; Bataloso, 2015). Dessa maneira, podemos dizer que, no momento em que a manifestação das dimensões que compõem o espaço translíngue se dá por meio de práticas de linguagem, há o estabelecimento, de modo dinâmico, de um nível de realidade. No espaço de criação dessas dimensões, o espaço translíngue emerge através da interatividade desses níveis de realidade entre os sujeitos, com íntima associação ao contexto em que eles se inserem.

Adicionalmente, na interação com o outro, os sujeitos permitem que seus níveis de realidade se complementem por meio da partilha de conhecimento. É nesse movimento em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre, dinamicamente, na medida em que acontecem as conexões e o entrelaçamento das dimensões que compõem o espaço translíngue. Isso é o que caracteriza os sujeitos como multidimensionais, uma vez que seus níveis de realidade, isto é, a construção de uma perspectiva com base em experiências, sensações e vivências passadas e presentes, manifestas em suas práticas de linguagem, levam a uma dinamicidade que contempla as interações entre os sujeitos e entre o sujeito e seu ambiente.

Ao construir um ambiente, em sala de aula e durante a obtenção dos dados para a pesquisa de mestrado, que favorecesse a emergência do espaço translíngue, a professora-pesquisadora inseriu-se num processo de construção mútua do conhecimento, em que foi possível um maior entendimento sobre as práticas translíngues dos aprendizes, enquanto estes desenvolviam sua aprendizagem em língua, conforme percebemos, como exemplo, no relato de Milozo (2019):

Os constantes deslocamentos desses aprendizes, bem como suas vivências pessoais e seu conhecimento linguístico, resultam na composição diversificada de seu repertório linguístico, o qual é constituído de formas, estruturas e variantes linguísticas utilizadas de acordo com suas necessidades de aprendizado e de adaptação, para uma interação social bem-sucedida, incluindo em contexto de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (Milozo, 2019, p. 95).

A pesquisa de Milozo (2019) mostrou que a aproximação entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, tornando-o sujeito multidimensional, resultou em uma análise mais aprofundada ao entendimento sobre as práticas de linguagem de cada aprendiz. Entende-se que, ainda em Milozo (2019), os participantes não podem ser considerados apenas objetos passíveis de observação, pois são dotados de um repertório linguístico que é utilizado com base no conhecimento linguístico estrutural, na criatividade, na história de vida e no conhecimento de mundo, conforme no exemplo do trecho do aprendiz Elkin:

Entrevista Inicial 4 – 30 nov. 2017

Profa.: Mas por que você usou "galera"?

Elkin: Hm:... Nao, nao sei! Não sei não sei.

Profa.: Eu achei tão interessante porque você falou de uma forma tão espontânea! "Aquele galera que mora aqui", sendo que galera, eu expliquei, é mais uma turma de amigos /.../ Mais você se lembrou como grupo de pessoas.

Elkin: Uhum!

Profa.: Você adquiriu esse sentido, é um grupo de pessoas, uma população.

Elkin: Sim, era isso.

Elkin: Uhum! Era isso que queria falar ... Mas acortei! Cortei? /.../ Encurtei (Milozo, 2019, p. 98).

No momento em que falava sobre grupos populacionais existentes em seu país de origem, com ênfase na multiculturalidade, Elkin mobilizou as dimensões da capacidade cognitiva, social e indiretamente dos aspectos identitários, além de ter feito uso de uma linguagem visual no momento em que ele utilizou um mapa para sua explicação, para construir sentidos. Essa atitude despertou

curiosidade por parte da professora-pesquisadora, que, posteriormente, lhe explicou que o termo “galera” não seria adequado para uma apresentação de seminário em contexto acadêmico, sendo melhor utilizado coloquialmente (Milozo, 2019, p. 98). Naquele momento, é perceptível que o aprendiz utilizou da espontaneidade para compartilhar o conhecimento, sentindo-se à vontade em sua dimensão afetiva, dada a fluidez de seu falar.

Baseando-se nesses exemplos, afirmamos que a constituição triádica sujeito, objeto, interação (Freire, 2020) possibilitou a manifestação dos níveis de realidade dos aprendizes, o que possibilitou o conhecimento, por parte da professora-pesquisadora, às suas vivências e experiências, proporcionando uma leitura de seu repertório patrimonial (Megale e Liberali, 2020) e das dicotomias presentes em seu espaço translíngue: eu/outro, presente/passado, colonial/decolonial, local/global, individual/social.

Tais níveis de realidade relacionam-se à história pessoal de cada aprendiz. Resultante das dimensões da capacidade cognitiva, social, dos aspectos identitários e da afetividade, a dimensão da história pessoal tem grande influência na conformação do repertório linguístico e do espaço translíngue que emerge a partir da interação do sujeito em seu contexto social. A dimensão da história pessoal abrange a memória, as associações entre a linguagem e os fatos passados, o reconhecimento de si em relação aos locais onde viveu e as construções sócio-emocionais e afetivas vinculadas tanto a territórios quanto a atitudes e crenças próprias e de seus interlocutores.

Para se chegar a essa análise, com ênfase principalmente na dimensão afetiva, o conhecimento transdisciplinar foi necessário para estabelecer um olhar multidimensional sobre os sujeitos estudados. Tendo sido analisadas suas práticas translíngues, tem-se que a translíngua exige um olhar transdisciplinar devido à complexidade de seus pilares de conformação, o repertório linguístico e a decolonialidade, ambos já constituídos por uma amplitude disciplinar e de conhecimento, pois abrangem desde aspectos subjetivos e individuais até sócio-históricos e coletivos. Isso pode ser discutido tendo em vista os dados concernentes ao aprendiz Neo.

Sendo assim, ao retomarmos a questão referente à mescla das línguas nomeadas durante a exposição de Neo, português e espanhol, é necessária uma análise das conexões estabelecidas entre as dimensões da capacidade física, da capacidade cognitiva, dos aspectos identitários, social, além da dimensão da afetividade. Com base nos relatos do aprendiz, entende-se que a dimensão identitária, motivada pelo sentimento de nacionalidade oriundo da dimensão da afetividade, relaciona-se intimamente com sua história de vida, resultando em práticas de linguagem peculiares que caracteriza o nível de realidade a que o aprendiz se insere.

O nível de realidade (Nicolescu, 2010) constroi-se com base na subjetividade do aprendiz Neo frente à realidade de inserção, historicamente traduzida pelo macro contexto que marcou sua infância: a crise econômica do Peru, a qual, como vimos, é resultado do processo de colonização, que incentivou uma série de crises em várias áreas, mais afetando os grupos minoritarizados (Souza; Hashiguti, 2022), dos quais, claramente, Neo era parte.

Para entendermos o nível de realidade de Neo, nos valem do conhecimento referente à colonialidade. Constituindo-se social e historicamente, o aprendiz apresenta uma perspectiva ideológica que se originou da realidade colonial, que foi interpretada e ressignificada a partir das dimensões dos aspectos identitários, social e da capacidade cognitiva, as quais contemplam as percepções, as memórias, a atenção e a recriação dos fatos vividos por ele.

Dessa maneira, para que a professora-pesquisadora tivesse o acesso a todo o conhecimento externalizado por Neo, foi preciso reduzir o distanciamento entre ela como pesquisadora e o sujeito-alvo, construindo um espaço em que o aprendiz se sentisse seguro e acolhido suficientemente para que essa partilha ocorresse. A partir desse momento, retomamos o “cerne da transdisciplinaridade” (Nicolescu, 2008; 2010), cuja inseparabilidade na relação entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado é fundamental para a produção e construção desse conhecimento científico, reforçado pela tríade sujeito, objeto, interação (Freire, 2020), fundamental na pesquisa transdisciplinar.

Portanto, sob um olhar transdisciplinar, não é possível observar um único aspecto nas práticas de linguagem dos aprendizes, tampouco limitar-se a uma única dimensão. É preciso que as lentes da transdisciplinaridade sejam constituídas pela amplitude do conhecimento com toda a complexidade envolvida, como a translíngua, a decolonialidade e a própria forma de se fazer a ciência. Nesse sentido, o conhecimento referente às concepções de repertório linguístico, de espaço translíngua, bem como as reflexões envolvendo a decolonialidade e as maneiras de se produzir conhecimento científico são a base para esse olhar transdisciplinar sobre o sujeito multidimensional. Para tanto, uma abordagem ecológica se faz necessária.

Sob a abordagem ecológica, o sujeito professor-pesquisador estabelece aproximações entre o espaço da aprendizagem e o processo da pesquisa, construindo um ambiente de estudo e de ensino, conforme o exemplo de Gabriela:



Entrevista Inicial 2 – 28 nov. 2017

Profa.: E você gostou dessa atividade? Você acha que ela contribuiu com alguma coisa?

Gabriela: Sí, ela contribuiu para falar sobre os modos subjuntivos, né? A divisão presente, passado, futuro, isso permite para desenvolver-me e conhecer como agora que falo, né, fêmea, macho, que muitas pessoas no falam.

Profa.: E a apresentação?

Gabriela: Ah, apresentação? Que eu falei, é:: é:: (.) como eu escutei agora minha voz eu escutei que as características são mescladas em meu idioma também português mas eu entendi porque eu também humm ah falo português, né, só a entonação, as diferenças, as modificações, así né, que agora vou, alergia que alegria, no sabia isso. Eu falaria alergia né assim (Milozo, 2019, p. 121).

Ao ser questionada, Gabriela expõe criticamente sua perspectiva frente às próprias práticas de linguagem, tornando-as melhor compreendidas pela professora-pesquisadora. Nesse sentido, a integração ensino e pesquisa envolveu as ações acadêmica, profissional e pedagógica, sendo os participantes todos agentes num contexto dinâmico em que foram enunciados aspectos referentes à história de vida (por meio da evocação das memórias de experiências passadas), às relações com o entorno, às questões identitárias (contemplando locais que não somente o país de origem) e aos aspectos cognitivos e emocionais (Van Lier, 2004; 2010).

A perspectiva ecológica valoriza os aspectos interacionais entre o indivíduo e seu ambiente, considerando sua percepção multissensorial e as diversas formas de interação no contexto de imersão. Ao retomarmos as colocações de Van Lier (2010), observamos que a atividade proposta favoreceu a construção de um micro ambiente sociocultural, em que, na proposição de uma atividade significativa, o resultado resultou numa aprendizagem igualmente significativa, em que foi possível, aos aprendizes, a expansão de seu repertório linguístico e de seu repertório patrimonial, oportunizou diferentes formas de uso de linguagem e propiciou reflexões em relação às próprias práticas de linguagem, como aponta Luigi:

Entrevista Inicial 1 – 21 nov. 2017

(56:05) Luigi: Foi legal... Demais porque eu queria é:: tinha que já buscar sobre a Bahia porque /.../ teoricamente tinha que ir na Bahia então fiz as duas coisas junto busquei aonde queria ir e fiz a:: e fiz a apresentação.

Professora: E pro seu português foi bem? Foi bom também?

Luigi: Ach /.../ Foi muito legal que a gente fez agora junto só queria escutar meu sotaque foi um:: [busca construir sentido com apoio no italiano e no inglês] (Milozo, 2019, p. 119).

Luigi afirma que a atividade de escuta de si mesmo foi importante para seu desenvolvimento linguístico, tornando igualmente significativa a atividade da pesquisa como produção de conhecimento. Nesse caso, especificamente, além da pesquisa, o espaço da escuta também proporcionou um momento em que os aprendizes puderam aprender por meio da interação e da construção do conhecimento junto à professora-pesquisadora.

Assim, ao adotar uma abordagem ecológica em seu contexto de ensino-aprendizagem, a professora-pesquisadora enfatizou as relações, as perspectivas e a agentividade de cada sujeito, bem como a diversidade de conhecimento (Van Lier, 2010).

Portanto, é significativa a atividade de preparação e apresentação de um seminário referente a lugares conhecidos ou desconhecidos pelos aprendizes, principalmente quando há um espaço construído para a afetividade. No caso do trabalho de Milozo (2019), foi observado que, durante o desempenho dessa tarefa, os aprendizes ultrapassaram as fronteiras simbólicas e abstratas, implicando num movimento de construção de uma identidade multicultural, de acordo com o grau de imersão nos ambientes e nos diferentes territórios.

Assim, proposições de conteúdo e de atividades que estimulem a criatividade e que estejam relacionadas com a história de vida e com os aspectos culturais dos aprendizes contribuem para a emergência do espaço translíngue, com destaque para a dimensão identitária, que abrange a multiculturalidade. Quando se permitem as manifestações dos aprendizes e a partilha de suas experiências, constroi-se um ambiente acolhedor, seguro e favorável à aprendizagem, em que os aspectos afetivos são acolhidos e trabalhados juntamente com suas atitudes de produção de linguagem, como a exemplo de Neo:

Entrevista Posterior 3 – 10 jul. 2018

(12:30) Neo: O português dele era português [...]

Professora: Mas era melhor...

Neo: Mas era melhor do que espanhol e quando falava espanhol ele misturava. Quando ele falava direto português ele falava português, não misturava nada ou muito poucas palavras mesmo. E ele perguntava, como escreve "sugestão" em espanhol? Esqueci.[...] Achava engraçado mas é a história do porquê eu penso así, né? No ten nada que ver se está ruin o no está ruin é só é depende da ideia das pessoas. Mas en mi experiência foi un momento un poco complicado pra mim de criança entón ficava chateado con essa situação mas era de criança mesmo /.../ eu pensava así todo mundo se vá fora todo mundo esquece que es peruano e aqui eu tô trabalhando aqui desde às cinco horas da manhã e:: fiquei aqui no Peru né? E:: entendió? Entón era un poco essa ideia que eu tinha... Quedó! Quedó até agora rrsr (Milozo, 2019, p. 117)

Tanto na sala de aula quanto no momento da entrevista, Neo construiu um espaço translíngue em que, igualmente aos outros participantes, possibilitou a ele compartilhar informações por meio da linguagem verbal, visual, auditiva e gestual, sobre os locais familiares, mobilizando sentimentos, emoções e afetos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a dimensão afetiva tem influência significativa no estabelecimento de interação e na maneira de o aprendiz utilizar seu repertório linguístico.

Constatamos, ainda, que o pensamento eurocentrizado afeta significativamente as perspectivas individuais, sendo a dimensão afetiva diretamente ligada aos aspectos da colonialidade. Observamos que os aprendizes demonstram uma visão reducionista, com foco no sistema de língua e na concepção de erro, causando-lhe sensações e sentimentos de frustração, decepção, receio e até medo, interferindo em suas práticas de linguagem por meio de constantes pausas e por gestos.

Por outro lado, tais aspectos relacionam-se também ao sentimento de nacionalidade e, com isso, de nostalgia referente à “terra natal”, o que fortalece as fronteiras entre as línguas nomeadas, ao mesmo tempo em que são flexibilizadas para adaptação ao contexto de imersão do outro.

Com isso, podemos concluir que os aprendizes inserem-se no espaço translíngue em que as dicotomias se fazem presentes: colonial/decolonial; passado/presente; individual/social; subjetividade/objetividade; eu/outro; local/global. Tais dicotomias, que se caracterizam como momentos críticos (Wei, 2011), resultam num espaço translíngue dinâmico, em que todas as cinco dimensões estão em contato para gerar um desempenho coordenado e significativo, com funcionamento próprio e que faz sentido para o sujeito, ainda que seu meio nem sempre o acolha dessa maneira. Nesses casos, todavia, a dimensão da afetividade se faz marcante e influente, podendo funcionar como um impulso, uma proteção, ou uma resistência por parte do falante no que diz respeito à sua atitude de interação no seu contexto de imersão.

Tendo em vista essas considerações, é possível que o espaço translíngue seja entendido por meio da metáfora do rizoma. Por intermédio da linguagem, as dimensões conectam-se, organizando-se dinamicamente com base no repertório patrimonial e no repertório linguístico do sujeito multidimensional. Em sua heterogeneidade, as dimensões apresentam pontos em comum vinculados às dicotomias aparentemente contraditórias, sendo conciliadas nas dinâmicas das relações de poder, pautadas na perspectiva da colonialidade.

Nessa dinâmica multidimensional, o sujeito interage com o mundo no sentido de lutar pela sua individualidade em meio a uma coletividade muitas vezes estranha ao seu universo, buscando um rearranjo na sua identidade, para promover sua adaptação bem-sucedida ao meio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das práticas translíngues envolvendo o português nomeadamente língua estrangeira, foi percebido que os aprendizes se inserem num espaço social multidimensional que influencia seu repertório linguístico e, por consequência, suas práticas de linguagem. Esse espaço foi denominado por Wei (2011) de espaço translíngue, cuja constituição é, segundo nossa interpretação com base no autor, por cinco dimensões: capacidade física, capacidade cognitiva, social, aspectos identitários e afetividade. A dimensão da afetividade apresenta impacto significativo, conforme observado por Milozo (2019), uma vez que, ao se referirem ao país de origem e à sua história de vida, os aprendizes demonstraram práticas de linguagem em que se destacava a língua nomeadamente materna.

A chamada “mescla” das línguas nomeadas tornava-se mais marcadamente perceptível no momento em que os aspectos emocionais e afetivos eram mais evidentes. Exemplos são: a empolgação de Luigi ao falar de suas vivências no país de origem e sua frustração ao ouvir a si mesmo; a alegria de Neo num momento em que a seleção de futebol peruana obteve uma vitória após trinta e cinco anos sem participar da Copa do Mundo; o nervosismo de Elkin, traduzido pelas longas e constantes pausas, ao buscar igualar-se a um falante nativo durante uma apresentação no meio acadêmico; a indignação e a tristeza de Gabriela ao mencionar a respeito da corrupção de seu país de origem.

Tais dados deram origem ao problema de pesquisa do presente trabalho: o impacto da dimensão afetiva nas práticas de linguagem dos aprendizes estudados, o que levou à necessidade de uma maior compreensão a respeito da multidimensionalidade do espaço translíngue. Tendo isso em vista, o trabalho justifica-se pelo fato de as emoções, os sentimentos e a afetividade pertencerem aos domínios transculturais, cuja expressão ocorre pela linguagem, sendo ideologicamente situada.

Com o objetivo de compreender, por meio da metodologia da análise secundária, de modo mais detalhado e profundo, as dimensões existentes no espaço translíngue, com especial atenção à dimensão da afetividade, foi feita, junto à fundamentação teórica, uma reflexão sobre os dados de Milozo (2019). Nesse sentido, sob a perspectiva transdisciplinar, temos que o conhecimento pode ser comparado a um rizoma (Deleuze; Guatarri, 1995), sem fronteiras hierarquicamente definidas, envolvendo uma diversidade de perspectivas e de elementos interconectados que originam uma construção de sentidos e uma compreensão mais ampla acerca da realidade.

A aproximação entre os sujeitos envolvidos no trabalho de pesquisa, o pesquisador e o sujeito

pesquisado, promove um entrelaçamento do que Nicolescu (2010) nomeou como nível de realidade, cuja interpretação subjetiva sobre a realidade ampla e objetiva gera ações peculiares sobre o mundo, podendo inclusive ser transformativas, criativas, críticas e reflexivas.

Ainda na visão transdisciplinar, temos que o espaço translíngue é constituído por esses mesmos níveis de realidade, uma vez que, no momento em que o sujeito multidimensional se manifesta linguisticamente e/ou por meio de recursos outros de linguagem, os sentidos construídos perante um macro contexto resultam em perspectivas em relação ao micro universo do sujeito, com seu patrimônio vivencial (Megale e Liberali, 2020), seus aspectos cognitivos, afetivos e ideológicos.

Voltamo-nos às perguntas de pesquisa, com suas respectivas reflexões:

1. De que maneira a afetividade se manifestou no espaço translíngue dos aprendizes estudados?

A capacidade cognitiva dos sujeitos, contemplando a construção de um discurso por meio da reconstrução de memórias de experiências passadas, despertou emoções e sentimentos ligados a uma história pessoal. Os valores e as concepções ideológicas adquiridas sob condições sócio-históricas específicas, compondo uma dimensão cultural e, por consequência, uma perspectiva singular, originaram as condições em que cada participante criou um espaço translíngue em que estabeleceram uma interação em que foi possível a partilha de questões afetivas .

No compartilhamento de informações e de conhecimento, os aprendizes encontraram-se num entrecruzamento de espaços sociais caracterizados pelas dicotomias eu/outro, passado/presente, individual/social, local/global, gerando os “momentos críticos” (Wei, 2011), os quais despertaram emoções e afetos. Essas dicotomias emergiram graças aos relatos e às narrativas concernentes às experiências pessoais, que revelaram a intensidade dessas vivências, levando ao estabelecimento de conexões entre as dimensões que compõem o espaço translíngue: a capacidade cognitiva, em que as memórias, as percepções, as inferências e os demais recursos cognitivos relacionam-se com a produção de linguagem, por consequência, tendo a ver com a dimensão da capacidade física.

Na dimensão da capacidade física, é possível notar a diversidade do repertório linguístico, envolvendo os aspectos estruturais da língua: sons, estruturas lexicais, organização sintática e construções semânticas que são resultantes de uma combinação criativa a partir de todo o conhecimento detido pelo sujeito. Ademais, recursos semióticos, como gestos e expressões do campo da linguagem corporal, ocasionam a expressão de uma infinidade de sensações, sentimentos e emoções,

os quais são parte da dimensão da afetividade.

Nos momentos em que a dimensão da afetividade vincula-se às outras dimensões, como a dimensão cognitiva, a dimensão social e dos aspectos identitários, o aprendiz cria um espaço em que seu repertório linguístico se molda e/ou se expande durante o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que faz uso também de seu patrimônio vivencial. Ainda no entrelaçamento das dimensões, a dimensão da identidade conecta-se à social, principalmente por meio da dimensão afetiva, contando com o afeto em relação ao país de origem e os sentimentos de pertencimento a um território ou cultura específicos.

## 2. Qual a importância de se considerar a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem de língua?

Numa relação com o trabalho de Bottura (2019), Dhokotera (2019), Dovchin (2021) e no relato de experiência de García (2021), faz-se importante considerar a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de entender as dificuldades e potencialidades dos aprendizes no desenvolvimento de suas práticas de linguagem. Nesse sentido, a fluidez no falar e a fluência em língua, bem como os recursos como pausas e momentos de silêncio podem ser indicativos de que a dimensão da afetividade tem marcada influência no processo.

Bottura (2019), Dhokotera (2019) e Dovchin (2021) trazem situações em que os aprendizes denotam resistência devido a aspectos emocionais frente a situações consideradas desagradáveis, as quais lhes causam algum desconforto, constrangimento ou ameaça aos seus aspectos identitários ou ao seu modo de ser. Exemplos importantes são quando, num momento de interação, esses sujeitos sofrem preconceitos com respeito à diversidade de seu repertório, preconceitos os quais geralmente têm bases ideológicas na colonialidade, com suas consequências: o monolinguismo, a subjugação do outro, a super valorização de uma língua em detrimento de outras línguas, e assim por diante.

Sendo assim, García (2021), por meio de sua experiência de vida, convida-nos a uma reflexão sobre a importância de um ambiente acolhedor em sala de aula, em que são promovidas atitudes de respeito ao ser, ao saber e à história do outro, aos seus anseios e à sua motivação em aprender. Dessa maneira, a mediação compreensiva do professor faz dissolver as relações hierárquicas e de poder, tão potencialmente silenciadoras aos aprendizes que mais apresentam dificuldades de adaptação a determinado meio. Ademais, é importante a não rotulação aos aprendizes, como, no caso de García

(2021), os recursos de ensino utilizados no “grupo devagar”, ao qual ela pertencia, não eram interessantes no auxílio à superação das dificuldades dos aprendizes.

### **Objetivos que se ampliam e levam a novas percepções**

Ao retomar o objetivo da pesquisa, que teve como foco destacar a afetividade sobre as dimensões existentes no espaço translíngue emergente de aprendizes de português nomeadamente como língua estrangeira, percebemos que as três dimensões inicialmente propostas por Wei (2011) tornaram-se cinco, sendo ampliadas e entrelaçando-se umas às outras, com significativas influências entre si. Nesse sentido, constatamos que a análise resultante cumpriu o objetivo inicial, como também possibilitou o aprofundamento de como esses entrelaçamentos resultaram nas práticas de linguagem dos aprendizes estudados, bem como as formas de influência da dimensão da afetividade sobre as outras dimensões constituintes do espaço translíngue, contemplando as dicotomias e as questões de maior complexidade, como a decolonialidade.

Tendo em vista que, neste trabalho, os sujeitos são aprendizes de português como língua nomeadamente estrangeira em contexto acadêmico, trata-se de um contexto único, específico, sugerindo encaminhamentos: trabalhos futuros com aprendizes de outras línguas nomeadas, por exemplo, inglês nomeadamente língua estrangeira ou franca; pesquisas em contextos externos à sala de aula, como locais situados em fronteiras geográficas; variação do público-alvo, abrangendo aprendizes de outras faixas etárias e de outros meios profissionais. Quando se trata de translinguagem, há muito a ser explorado, pois os contextos são singulares e diversos.

Por fim, uma das contribuições possíveis deste trabalho para o campo de ensino-aprendizagem é sobre as possibilidades de ampliação da perspectiva dos professores em sala de aula, levando-os à compreensão sobre a existência de um espaço social, o espaço translíngue, que contempla dimensões que influenciam nas práticas de linguagem dos aprendizes de modo geral. Um espaço que se manifesta num ambiente acolhedor de sala de aula, que permite a emergência dos afetos, da partilha segura, da construção conjunta do conhecimento.

No entanto, em quais espaços seria isso possível? É viável a construção desses espaços em contextos nos quais predomina as perspectivas e as atitudes baseadas na colonialidade? E se existe o comprometimento, por parte dos professores, de atuar decolonialmente, como o fazer em contextos em que isso não é conhecido, ou mesmo limitado pelas ações coloniais?

Tais questões são importantes para pensarmos não somente as práticas de ensino-aprendizagem, mas também o fazer pesquisa em Linguística Aplicada, de modo a enfatizar sua importância em relação à compreensão e ao entendimento da(s) realidade(s) de sala de aula que são diversas no que se refere a aprendizes, objetivos, metodologias, instituições, valores socioculturais e ideológicos, entre outros fatores.

Encerramos este trabalho com uma última questão: como estão esses aprendizes, Luigi, Gabriela, Elkin e Neo, após sua participação na pesquisa de mestrado de Milozo (2019)? Lançamos essa questão no sentido de pensarmos sobre as pesquisas longitudinais, no processo contínuo de ensino-aprendizagem e no fato de que o espaço translíngue perdura por toda a vida.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV; V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec. 2009.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.
- BLOMMAERT J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**. Vol. 13, n. 2. 2011. Disponível em: [https://newdiversities.mmg.mpg.de/fileadmin/user\\_upload/2011\\_13-02\\_art1.pdf](https://newdiversities.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/2011_13-02_art1.pdf). Acesso em: 07 set 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador** – Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2013.
- BOTTURA, B. E. **“Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores**. 2019. 247f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. Orientadora: Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11460>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics Advance Access**, Oxford, p. 1-22, out. 2012. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article/33/5/503/170917>. Acesso em: 01 mai 2023.
- CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**. 2011. Disponível em:



- <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110239331.1/html>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice** – Global Englishes and cosmopolitan relations. Londres: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, Suresh. Rethinking Mobility and Language: From the Global South. **The Modern Language Journal**. 2021. p. 570-582. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12726>. Acesso em 1 mai. 2023.
- CHATFIELD, S. L. Recommendations for Secondary Analysis of Qualitative Data. **The Qualitative Report**. v. 25, n. 3. p. 833-842. 2020. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução - Rizoma. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Coleção TRANS: Rio de Janeiro: 34, 1995.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa** - teorias e abordagens. São Paulo: Artemed. Tradução: Sandra Regina Netz. 2ª ed. 2006.
- DHOKOTERA, C. “**Translanguaging practices amongst immigrant learners: implications for decolonised discourses**”. 2019. 93f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Witwatersrand, campus Johannesburg. Orientador(a): Leketi Makalela. 2019. Disponível em: <https://wiredspace.wits.ac.za/items/86d134d9-3c98-4607-af72-12a09c2f8239>. Acesso em: 25 fev. 2024.
- DOVCHIN, S. Translanguaging, emotionality, and English as a Second Language Immigrants: Mongolian background women in Australia. **TESOL Quarterly**. 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.3015> . Acesso em: 03 jan. 2024.
- FREIRE, M.. Linguística Aplicada, complexidade e transdisciplinaridade: tecendo redes de sentido e articulando saberes. **Educação & Linguagem**. n. 1, v. 23. 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/51631371/Lingu%C3%ADstica\\_Aplicada\\_Complexidade\\_e\\_Transdisciplinaridade\\_tecendo\\_redes\\_de\\_sentido\\_e\\_articulando\\_saberes](https://www.academia.edu/51631371/Lingu%C3%ADstica_Aplicada_Complexidade_e_Transdisciplinaridade_tecendo_redes_de_sentido_e_articulando_saberes). Acesso em 21 fev. 2023.
- GARCÍA, O.; FLORES, N. Multilingual pedagogies. In: MARTIN-JONES, M. et al. **The Routledge Handbook of Multilingualism**. New York: Routledge, pp. 232-246. 2012. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/ch-13-multilingual-pedagogies.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.
- GARCÍA, O.; FLORES, N. Linguistic third spaces in education: Teachers’ translanguaging across the

bilingual continuum. In: LITTLE, D. et al. **Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies**. Bristol, UK: Multilingual Matters. p. 243-256. 2013. Disponível em:

<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/01/linguistic-third-spaces-in-education>. Acesso em: 14 nov. 2022.

GARCÍA, O.; FLORES, N.; SELTZER, K.; WEI, L.; OTHEGUY, R.; ROSA, J. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. **Critical Inquiry in Language Studies**. 2021. Disponível em:

[https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2021/09/rejecting\\_abyssal\\_thinking\\_in\\_the\\_language\\_and\\_edu.pdf](https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2021/09/rejecting_abyssal_thinking_in_the_language_and_edu.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. **The translanguaging classroom**: leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Calson, 2017.

GARCÍA, O. Translanguaging, pedagogy and creativity. In ERFURT, J. et al. **Éducation plurilingue et pratiques langagières**: Hommage à Christine Hélot. p.39-56. Berlin: Peter Lang. 2019. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2018/12/Garcia-Translanguaging-pedagogy-and-creativity.pdf> Acesso em: 10 nov. 2022.

GARCÍA, O. Decolonizing foreign, second, heritage and first languages: Implications for education. In: MACEDO, D. **Decolonizing foreign language education**. Nova Iorque: Routledge. p. 152-168. 2019. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/publications/>. Acesso em: 25 set. 2023.

GARCÍA, O. Translanguaging and Latinx bilingual readers. **The Reading Teacher** vol.73, n.5. p.557-562. 2020. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/trtr.1883>. Acesso em: 28 dez. 2022.

GARCÍA, O. Unblocking taponos and finding pleasant places. In: ERICKSON Frederick et al. **Acquired Wisdom/Education Review**: Lessons Learned by Distinguished Researchers. p. 1 - 13. 2021. Disponível em: <https://edrev.asu.edu/index.php/ER/article/view/3243>. Acesso em 13 nov 2022.

GARCÍA, O.; WEI, L. Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. **RELC Journal**. vol. 53, n. 2. p. 1-12. 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00336882221092841>. Acesso em: 26 set. 2023.

GUTIÉRREZ, K. D. Developing a sociocritical literacy. **International Reading Association**. vol. 43, n. 2. p. 148 - 164. 2008. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RRQ.43.2.3> . Acesso em: 22 jan 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e

Guacira Lopes Louro. 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HEATON, J. Secondary analysis of qualitative data: an overview. **Historical Social Research**. v. 33, n. 3. p. 33-45. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.12759/hsr.33.2008.3.33-45>. Acesso em: 10 jul. 2008.

KAWACHI, G. J.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Critical Literacy and Affect in Contemporary Language Education: **Reflections on Educational Proposals at the University**. **Signum**. v. 25, i. 2, p. 36-52. 2022. Disponível em: DOI: 10.5433/2237-4876.2022v25n2p36. Acesso em: 09 jan. 2024.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, Oxford. 1993.

KRAMSCH, C.; STEFFENSEN, S. V. The ecology of second language acquisition and socialization. **Language Socialization**. p. 1-16. 2017. Disponível em: [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-02327-4\\_2-1](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-02327-4_2-1). Acesso em 21 jan. 2024.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. Educational research and evaluation: An international journal on theory and practice. p. 37-41. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>. Acesso em: 12 mai. 2024.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un concepto**. p. 127-167. 2000. Disponível em: <https://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1. p. 75-97. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>. Acesso em: 08 set. 2023.

MEGALE; A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, v.15, n.1, p. 55-74, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979>. Acesso em: 04 jan. 2024.

MIGNOLO, W. D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista Lusófona de Educação**. n. 48, p. 187-224. 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MILOZO, G. N. **Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11064?show=full>. Acesso em 21 out. 2021.

MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M. **Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação - Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papyrus, 2015.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

MORIN, E. O paradigma complexo. In: **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Elaine Lisboa. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina. p. 37 - 77. 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes da educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. Para um pensamento do sul. In: **Para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin**. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional. p. 8-21, 2011. Disponível em:

<https://edgarmorin.sescsp.org.br/categoria/palestra/19-para-um-pensamento-do-sul>. Acesso em: 21 jan. 2024.

NELSON, A. **Descartes on logic and knowledge**. University of North Carolina at Chapel Hill. p. 1-30. 2015. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/45215312>. Acesso em: 21 jan. 2024.

NICOLESCU, B. Methodology of Transdisciplinarity - Levels of Reality, Logic of the Included Middle and Complexity. **Transdisciplinary - Journal of Engineering & Science**. v. 1, p. 17-32. 2010.

Disponível em: <https://www.atlas-tjes.org/index.php/tjes/article/view/9>. Acesso em: 27 dez. 2023.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento - transdisciplinaridade. 1o

**Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP**. Itatiba, São Paulo. 1999. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

PENA-VEGA, A. **O despertar ecológico: Edgar Morin e a ecologia complexa**. Tradução: Renato Carvalheira do Nascimento e Elimar Pinheiro do Nascimento. Rio de Janeiro: Garamond. 2005.

QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua - Uma crítica linguística e educacional**. Campinas: Pontes. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. v. 17, n. 37. 2002.

Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 26 jan. 2024.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd ed. Cambridge University Press. 2014.

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

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>. Acesso em: 27 set 2022.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **DELTA**. Vol 39, n. 2. 2023. p. 1-32. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202339251788>. Acesso em: 7 mai. 2023.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço. **DELTA**.v. 35, n. 4. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Jp88kqFTCLXH7j8XwQW88Gt/> Acesso em: 11 fev. 2024.

ROCHA, C. H. “Escute com seu corpo”: O potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. **Revista X**. v.15, n.4, p.115-125, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76202/41649>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social - Rev. Sociol. USP*, São Paulo. n. 5, v. 1-2. p. 31-52. 1993. Disponível em: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>. Acesso em: 09 nov 2023.

SANTOS, B. S. **Poscolonialismo, Descolonidad y Epistemología del Sur**. Tradução de Lilia Mosconi. 1ª ed. Buenos Aires: CLASCO. 2022.

SACCOL, Z. A. Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria. v. 2, p. 250-269, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198346591555> . Acesso em: 08 ago. 2023.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix. 2006.

SOUZA, L. M. T. M.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) linguística aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia*. v. 29, n. 53. 2002. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 26 jan. 2024.

TAKAKI, N. H. Emotion, Silence and Meaning Making in Translanguaging Towards Social Justice in Strangers. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p.1-19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202322026> . Acesso em: 01/01/2024.

VAN LIER, L. The semiotics and ecology of language learning - perception, voice, identity and democracy. *Utbildning & Demokrati*. v. 13, n. 3, p. 79-103. 2004. Disponível em: <https://journals.oru.se/uod/article/view/783>. Acesso em: 23 set. 2023.

- VAN LIER, L. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. **Procedia**. vol 3. 2010. p. 2-6. Disponível em:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810013790> . Acesso em: 23 set. 2023.
- WALSH, C. "Other" knowledges, "other" critiques: Reflections on the politics and practices of philosophy and decoloniality in the "other" America. **Transmodernity**. v. 1, n. 3, 2012. p. 11 - 27. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3982163>. Acesso em: 17 jun 2023.
- WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83. p. 1-16, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 18 jun. 2023.
- WEI, L.; GARCÍA, O. Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. **RELC Journal**. 2022. Disponível em:  
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00336882221092841>. Acesso em 1 mai 2023.
- WEI, L.; HUA, Z. Translanguaging identities and ideologies: Creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied Linguistics*. v. 34, n. 5. p. 516-535. 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/42132919.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.
- WEI, L. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**. vol 43 n. 05. 2011 p. 1222 - 1235. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216610002535>. Acesso em 14 out. 2022.
- WEI, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**. vol. 39, n. 1. 2017. p. 9-30. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- ZHANG, G. Learning critical literacy in ESL classrooms. **Creative Education**. vol. 6, n. 12. 2015. p. 1376-1321. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.612131>. Acesso: 28 out. 2021.
- ZHOU, V. X.; PILCHER, N. Revisiting the 'third space' in language and intercultural studies. **Language and Intercultural Communication**. vol. 19, n. 1. pp. 1-8. 2019. Disponível em:  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14708477.2018.1553363>. Acesso em: 22 jan 2023.