

LINGUASAGEM

O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E O PENSAMENTO DECOLONIAL COMO PILARES DA TRANSLINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Giovana Nicolini Milozo¹

RESUMO

Enfatizando-se a natureza mutável da língua, cuja evolução *ininterrupta* de suas normas torna-se, para o falante, um sistema aberto, fluido e disponível para a construção de sentidos (Bakhtin; Volochínov, 2009), este artigo² tem o objetivo de discutir a translanguagem, seus pilares (a decolonialidade e o repertório linguístico) e o espaço translíngue na construção do ser. Numa revisão bibliográfica de Maldonado-Torres (2000), Mignolo (2002), Quijano (2002), García (2012; 2015; 2017; 2021), Canagarajah (2011; 2013), Wei (2011; 2017; 2018), Walsh (2012), Queiroz (2020) e Rocha e Megale (2023), discute-se a translanguagem como uma *filosofia* que possibilita o entendimento de “práticas e experiências de linguagens de natureza complexa”, contemplando a “pluralidade linguística, semiótica, sensorial e multimodal” (Rocha; Megale, 2023). Estando a linguagem relacionada à história e à memória individual, buscamos associar as relações de poder a posicionamentos ideológicos os quais podem moldar o repertório linguístico, que constitui um importante recurso na aprendizagem de língua. Nesse sentido, numa perspectiva que diverge do monolinguismo, os aprendizes têm a oportunidade de se constituírem como seres que produzem sentidos a partir de experiências contextuais, resultantes de uma dimensão social historicamente construída, podendo isso ocorrer em sala de aula. Em conclusão, as reflexões sobre o uso do repertório linguístico em contextos de ensino-aprendizagem mostram a importância do entrelaçamento dos diversos sistemas de construção de sentido e de valorização das subjetividades, o que traz implicações políticas e práticas, desafiando velhos entendimentos e estruturas coloniais, o que promove necessária transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Translanguagem; Decolonialidade; Repertório Linguístico; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Emphasizing the changing nature of language, whose *uninterrupted* evolution of its norms becomes, for the speaker, an open, fluid system available for the construction of meanings (Bakhtin; Volochínov, 2009), this article aims to discuss translanguaging, its pillars (decoloniality and linguistic repertoire) and the translingual space in the construction of being. In a bibliographic review by Maldonado-Torres (2000), Mignolo (2002), Quijano (2002), García (2012; 2015; 2017; 2021), Canagarajah (2011; 2013), Wei (2011; 2017; 2018), Walsh (2012), Queiroz (2020) and Rocha and Megale (2023), translanguaging is discussed as a *philosophy* that enables the

¹ Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar; linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua (materna e estrangeira). Orientadora: Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar); co-orientadora: Elaine Ferreira do Vale Borges (UEPG). E-mail: giovana.milozo@gmail.com.

² Baseado na pesquisa de doutorado de Milozo (2024), *A afetividade no espaço translíngue emergente em sala de aula de língua com falantes multilíngues*.

understanding of “practices and experiences of languages of a complex nature”, involving “linguistic, semiotic, sensory and multimodal plurality” (Rocha; Megale, 2023). Since language is related to history and individual memory, we seek to associate power relations with ideological positions that can shape the linguistic repertoire, which constitutes an important resource in language learning. In this sense, from a perspective that diverges from monolingualism, learners have the opportunity to establish themselves as beings who produce meanings from contextual experiences, resulting from a historically constructed social dimension that can occur in the classroom. In conclusion, the reflections on the use of the linguistic repertoire in teaching-learning contexts show the importance of intertwining the various systems of meaning construction and appreciation of subjectivities, which brings political and practical implications, challenging old understandings and colonial structures, which promotes necessary social transformation.

KEYWORDS: Translanguaging; Decoloniality; Linguistic Repertoire; Teaching-Learning.

Introdução

Este artigo é resultante da discussão feita por Milozo (2024), em sua tese de Doutorado, compreendendo a dinamicidade ocasionada pelo multilinguismo em sala de aula, resultando em práticas singulares de linguagem (Canagarajah, 2011; 2013; García, 2012; 2015; 2017; 2021; Wei, 2011; 2017; 2018). Com base no movimento³ dessas práticas, enfatizamos a concepção de translanguagem como algo que está *entre* (*between*) diferentes estruturas linguísticas e modalidades (fala, escrita, canto, escuta, leitura, memória), e *além* (*beyond*) desses sistemas (Wei, 2011). 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 estabelecem relações sociais (Wei, 2011).

Numa compreensão mais abrangente, Rocha e Megale (2023) entendem a translanguagem como uma *filosofia* que possibilita o entendimento de “práticas e experiências de linguagens de natureza complexa”, contemplando a “pluralidade linguística, semiótica, sensorial e multimodal” (Rocha; Megale, 2023, p. 9). Emergindo de modo espaço-temporalmente situado, a translanguagem expõe “os modos de vida e de comunicação humana ao longo de sua história” (Rocha; Megale, 2023, p. 9), estando intimamente relacionada à história e à memória individuais.

A compreensão das práticas de linguagem a partir do lugar entre e além das fronteiras remete ao entendimento da translanguagem como um projeto da

³ 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.

decolonialidade (García; Wei, 2022), a qual se faz como o segundo pilar da própria translanguagem. Tendo em vista seus pilares, a saber, a decolonialidade e o repertório linguístico, buscamos associar 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 constitui um importante recurso na aprendizagem de língua, manifestando-se no espaço translíngue (Wei 2011).

Considerando-se a ideia de linguagem como um repertório unitário, García (2020) entende que os aprendizes, principalmente as crianças e os jovens, não concebem separadamente os sistemas linguísticos, estabelecendo dupla correspondência psicolinguística. Quando encorajados a utilizarem seu repertório completo, ou, como mencionam García e Wei (2022), suas *primeiras línguas*⁴, 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.

A manifestação da linguagem de forma dinâmica e contextual resultou no que Wei (2011) denomina de espaço translíngue, ou *translanguaging space*. Trata-se de um espaço virtual e social 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.

Tendo como fundamento os autores mencionados, este artigo tem o objetivo de discutir a translanguagem, seus pilares de conformação, a saber, a decolonialidade e o repertório linguístico, e a emergência do espaço translíngue na construção do ser em contexto de ensino-aprendizagem. Como metodologia, um levantamento bibliográfico foi feito, em que os conceitos dialogam e se complementam, na construção de uma reflexão sobre as práticas de linguagem na perspectiva de uma natureza fluida e mutável da linguagem.

Translanguagem: linguagem em movimento de *entre e além* das fronteiras simbólicas

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,

⁴ García e Wei (2022) nomeiam *primeiras línguas* aquelas aprendidas pelos falantes principalmente quando crianças. 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.

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, um sistema aberto fluido, disponível para a construção de sentidos. 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).

Tendo em vista a concepção de Bakhtin e Volochínov (2009) sobre linguagem, é possível associá-la à noção de translinguagem, com sua natureza fluida, dinâmica e multimodal.

O termo translinguagem 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. Sob a perspectiva das línguas nomeadas, os estudiosos realizaram a descrição das práticas de linguagem dos aprendizes, observando que o conteúdo era apresentado na língua inglesa, enquanto a produção ocorria 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* (translinguagem em inglês) foi popularizado, particularmente, por meio de duas obras: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, de Baker (1993), e *Bilingual Education in the 21st Century*⁵, de Ofelia García (2009). Com ênfase na ideia de *zonas de contato*, a translinguagem 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 translinguagem têm se dedicado à sua compreensão em diversos

⁵ Tradução direta: *Fundamentos da Educação Bilíngue e do Bilinguismo e Educação Bilíngue no Século XXI*, respectivamente.

contextos e, ainda que haja diferenças entre perspectivas, não há divergência ou oposição, podendo ser vistas como complementações.

Ao refletirmos sobre a origem do termo translinguagem e seu sentido “polissêmico e controverso” (Rocha; Megale, 2023, p. 6), repensamos as práticas de linguagem, tendo em vista os diferentes contextos de manifestação, contemplando as singularidades dos falantes como sujeitos multidimensionais. Inerente à translinguagem, o prefixo *trans*, indicando *atravessamentos*, abrange as identidades e as ideologias dos sujeitos. Na perspectiva das autoras, não há um consenso sobre uma definição específica para a translinguagem, enfatizando-se a compreensão dos fenômenos em consideração a seu contexto de manifestação, que pode ser singular e diverso. Segundo Rocha e Megale (2023, p. 8)⁶,

[...] a translinguagem 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 translinguagem, 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.

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. 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).

Na mobilização de conhecimentos, o uso do repertório linguístico em sua totalidade resulta em práticas criativas de linguagem que se baseiam nas necessidades momentâneas de comunicação. Nesse sentido, no século XXI, com o reconhecimento dos grupos minoritarizados, novos fenômenos linguísticos foram percebidos, e com eles, estabeleceram-se novas nomenclaturas e perspectivas sobre a linguagem (García, 2019).

⁶ 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.

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.

A decolonialidade e sua relação com a translanguagem

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 (Walsh, 2012). São valorizadas a transformação e a justiça social, recuperando as experiências, as memórias e as vivências dos povos historicamente subjugados.

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. A colonialidade é definida por Maldonado-Torres (2000) como um padrão de poder que emerge 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 instala-se 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 ser⁷, 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 deste sobre aquele, perante a diversidade

⁷ 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 transontológico, um projeto que inicia a transformação do mundo humano numa estrutura maniqueísta entre amos, ou senhores, e escravos (Maldonado-Torres, 2000).

cultural. Nessa perspectiva, o genocídio e a morte tornam-se realidades ordinárias (Maldonado-Torres, 2000).

Com um aspecto colonial, o ser insere-se numa nova dinâmica que surgiu com a modernidade, num projeto que transforma o mundo humano em uma estrutura maniqueista entre senhores e escravos (Maldonado-Torres, 2000), dominadores e dominados. Quando é estabelecida a relação entre a colonialidade e a modernidade, com fortalecimento de seus princípios de origem, os avanços modernos e científicos são impulsionados (Mignolo, 2020). Para tanto, a criação de uma ideologia que contemplasse a nacionalidade, a homogeneidade cultural e a ideia de *povo* foi fundamental para as ações colonizadoras, oriundas dos recém-criados estados nacionais.

A “criação” de uma língua para cada um desses estados-nação, cuja unicidade torna-a demarcada e territorializada, reflete as 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, de acordo com Hall (2020), não se trata, apenas, de uma entidade política, mas de uma construção que produz sentidos, um sistema de representação cultural, segundo o autor, 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 estabelecer suas bases por meio de sentimentos de identidade e lealdade, o que se reflete inclusive na nomeação e na demarcação de sua língua, a qual se torna altamente representante e representativa daquela comunidade, independentemente da existência de outras línguas e de pequenas comunidades que guardam diferentes características distintas umas das outras, conforme explicitado por Hall (2020, p. 38):

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.

A identidade nacional, delimitada por traços peculiares de um povo que habitava determinado território e falava uma língua⁸, 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 “eurocentração do capitalismo e da modernidade” (Quijano, 2002, p 5), juntamente com as formas de produção de conhecimento⁹.

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

⁸ 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.

⁹ 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 propensão reducionista e homogeneizante sobretudo na experiência social (Quijano, 2002).

a 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 *et al.* (2018, p. 3) 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.

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 nas conexões com as dimensões genética, existencial e histórica¹⁰ (Maldonado-Torres, 2000).

Com o objetivo de contemplar os locais marginalizados sócio e historicamente, deu-se início à *virada colonial* (Souza; Hashiguti, 2022)¹¹, 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 atuar nos âmbitos científico, social, político e cultural, com suas repercussões e consequências.

¹⁰ 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).

¹¹ Em citação a Quijano (2007, 2000) e Maldonado-Torres (2007).

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. 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; Oliveira; Candau, 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, impostas¹² pelo colonizador. Pensar decolonialmente 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 mundo afora.

Os autores que trabalham com decolonialidade em geral concordam que a lógica do colonialismo¹³ 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.

¹²Ainda 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)).

¹³ 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.

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

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

A fronteira torna-se, assim, não somente um lugar de travessia, mas onde se habita (Queiroz, 2020). Habitar, segundo Queiroz (2020, p. 90), significa “viver e pensar nos interstícios, nas margens, nos entrelugares, nas fissuras da colonialidade de poder”. É o lugar de onde emergem os enunciados e as possibilidades de encontros e desencontros, do múltiplo, da diversidade e das diferenças conciliadas. É viver no *entre* línguas e culturas, nas “brechas”, movendo-se para outras lógicas e pensamentos, produzindo epistemologias na tensão.

O pensamento fronteiriço 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 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. A decolonialidade 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.

No *entre e além* das fronteiras, a translíngua 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.

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 verbal¹⁴ 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 normativas¹⁵, 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), fixou-se e caracterizou um modo de pensar e de se fazer a ciência linguística e o estudo da linguagem. Essa perspectiva associa-se à ideia de que as línguas são distintas e

¹⁴ 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).

¹⁵ 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.

delimitadas de acordo com características próprias estruturais, sendo denominadas de acordo com sua delimitação territorial e política. Isso deu origem à ideologia do monolinguismo ou orientação monolíngue¹⁶, a qual está relacionada às ações de dominação e de colonização do europeu sobre os povos dos continentes americano, africano e asiático, com conseqüente subjugação da língua e da cultura do colonizado.

Tal subjugação levou à disseminação da língua do colonizador, principalmente por meio da criação de instituições, como as escolas regulares, propícias à toda reprodução ideológica referente à língua delimitada territorialmente (Canagarajah, 2013). Os sujeitos colonizados tornaram-se submissos e facilmente controláveis, como aponta García (2019). Nessas instituições, não há um espaço para que os aprendizes, principalmente crianças e jovens, descubram e/ou exercitem seus talentos e suas habilidades linguísticas, colocando em funcionamento todo seu repertório. Ao contrário destacam-se 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).

Com sua visão de língua como um sistema rigidamente delimitado, estável e homogêneo, a orientação monolíngue cede espaço à orientação translíngue (Canagarajah, 2013), que concebe a linguagem em sua dinamicidade e sujeita a mudanças, com referência ao fenômeno da translíngua. Sob a orientação translíngua, a concepção de repertório linguístico relaciona-se a uma organização unitária disponível ao falante para a construção de sentidos, sendo considerada um construto sociopolítico significativo, pois permite a identificação cultural e o resgate histórico dos falantes (García, 2020).

Considerando suas características de amplitude e abrangência, a concepção de repertório linguístico dialoga com o conceito de repertório patrimonial¹⁷ proposto por Megale e Liberali (2020, p. 55), que se refere a “uma congregação da noção de patrimônios de conhecimento e de identidade”. As autoras explicam que, na sua

¹⁶ 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 despreverem 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*.

¹⁷ 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).

mobilização para estabelecer uma interação com o mundo, o repertório linguístico tem relação com a trajetória de vida de cada sujeito. Nessa concepção, não são utilizadas as línguas nomeadas de modo compartimentalizado, uma vez que “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 composto, com base em Moll *et al.* (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.

Estando o repertório linguístico 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 essa dinamicidade, García Johnson e Seltzer (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 (García; Johnson; Seltzer, 2017, p. 21¹⁸).

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 repertório linguístico (García, 2020). No

¹⁸ Tradução livre de: “[...] it runs a changeable course depending on features of the landscape. Likewise, the translanguaging *corriente* 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” (García; Johnson; Seltzer, 2017, p. 21).

exemplo dado por García (2020), a autora mostra o desenvolvimento de crianças bilíngues envolvidas em atividades de compreensão de língua, por exemplo leitura, utilizando-se as duas línguas nomeadas de seu conhecimento. Na produção de língua dos jovens aprendizes, foi observada a utilização de todo o repertório para o entendimento do conteúdo apresentado.

Na integração de seu todo, a translinguagem *corriente* permite aos estudantes bilíngues a combinação de espaços sociais, utilizando-se códigos de linguagem geralmente encontrados separadamente. Por exemplo, diz-se que os estudantes de origem hispânica nos Estados Unidos utilizam o espanhol em casa, enquanto, na escola, falam o inglês. Entretanto, o que ocorre na realidade é uma fluidez maior: 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 utilizado em práticas de leitura ou no ato de assistir à televisão (García; Johnson; Seltzer, 2017).

Em suma, 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*, uma vez que sua conformação, por ser fluida, pode resultar em produções espontâneas que fazem sentido para o usuário. 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. Em outras palavras, 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.

Conclusão: reflexões sobre o repertório linguístico em contextos de ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem envolve uma participação incorporada e de ressemiotização enquanto se constroem novas identidades por meio da aprendizagem que acontece no movimento das interações (Wei, 2017). Nesse sentido, ao combinar recursos híbridos e semióticos em diferentes escalas de tempo, processos e eventos, (Canagarajah, 2013; Wei, 2017), o uso do repertório linguístico estimula o engajamento sociopolítico dos aprendizes, capacitando-os a produzirem o conhecimento em seu *entre mundos* (García, 2023).

Em contextos educacionais onde professores e estudantes transitam na língua socialmente construída, o engajamento de diversos sistemas de construção de sentido e de subjetividades traz implicações políticas e práticas. Com isso, são geradas novas configurações de linguagem e de práticas educativas, além da possibilidade de se desafiar velhos entendimentos e estruturas, promovendo uma necessária transformação (García e Wei, 2014; Wei, 2017, p. 24).

Nessa mesma linha, García (2019) afirma que a concepção separatista¹⁹, que nomeia as línguas e as coloca em posições territorializadas e hierárquicas, traz prejuízos aos falantes de origem latina nos EUA, pois são submetidos a condições de inferiorização por meio do apagamento linguístico e cultural, 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.

Para a autora, tais divisões são artificiais e revelam a ideologia que embasa a constituição dos Estados-nação europeus. Vistas a partir da perspectiva individualizada do falante, as práticas de linguagem 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.

Com respeito ao desempenho acadêmico desses aprendizes, 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 translanguagem para os leitores LatinXs (García, 2020, p. 558²⁰).

García, Johnson e Seltzer (2017) afirmam que os professores e educadores devem pensar em como os estudantes podem utilizar, estrategicamente, o repertório linguístico

¹⁹ A língua é vista como uma entidade que, quando diferenciada política e ideologicamente, pode gerar sobreposição a demais línguas fruto.

²⁰ Tradução livre de: "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" (Garcia, 2020, p. 558).

de modo a promoverem seu engajamento em múltiplas práticas linguísticas, incluindo a adaptação contextual. Como ressalta García (2020), o repertório linguístico é constituído, além do sistema estrutural da língua, por recursos não verbais, isto é, visuais, gestuais, corporais, entre outros que são denominados linguagem²¹.

Assim, as proposições de conteúdo e de atividades que estimulem a criatividade e que tenham a ver com a história de vida e aspectos culturais dos aprendizes contribuem para a emergência do espaço translíngue e, por consequência, para a construção de uma identidade multicultural, uma vez que 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. Isso os auxilia na integração de seus espaços sociais utilizando-se os códigos linguísticos na construção do conhecimento de mundo. Ademais, a construção de um ambiente seguro, acolhedor e propício a essas manifestações 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.

Por fim, a pedagogia translíngue (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. Esse espaço, construído geralmente nas escolas onde são ensinados crianças e jovens multilíngues, oportuniza, aos estudantes, a construção de seu repertório linguístico. Para tanto, é necessário o desafio de engajamento por parte dos professores com a translíngua, demandando envolvimento e incentivo às habilidades para as práticas de linguagem a partir do material que é apresentado pelos estudantes.

Tendo isso em vista, García (2020) sugere que o ensino na orientação monolíngue seja repensado, 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, expandindo-se seu repertório linguístico. García (2019) ainda propõe que sejam revistas outras

²¹ 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.

concepções, como a de língua como entidade autônoma, independente e delimitada geográfica e politicamente²².

Considerações Finais

Ao recuperar as experiências e as memórias dos aprendizes e relacioná-las com suas práticas de linguagem, os professores e educadores, na perspectiva da translíngua e da pedagogia translíngua, assumem uma postura que ultrapassa as fronteiras linguísticas e disciplinares, ampliando a compreensão sobre a influência de outros fatores nas práticas de linguagem dos aprendizes em contexto de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a criação de um espaço em que as reflexões sobre usos de linguagem em contextos adequados, é bastante válida para a aprendizagem, levando o aprendiz ao entendimento de seu lugar no mundo, principalmente na compreensão histórica e social dos acontecimentos, associando-os com as vivências e à memória individual.

Com base nas referências sobre translíngua, cujos pilares se constituem pelo repertório linguístico e pela decolonialidade, este artigo objetivou incitar reflexões sobre essas concepções e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem. Na conformação e na materialização do repertório linguístico, considera-se que os aprendizes, principalmente oriundos da região do sul-global, têm a oportunidade de se constituírem como um ser que produz sentidos a partir de experiências contextuais e resultantes de uma dimensão social historicamente construída.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec. 2009.

²² Para a autora, 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. Nessa mesma lógica, a noção tradicional de bilinguismo 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 translíngua, não há adição de um sistema linguístico ao outro. Lembrando que o repertório linguístico não é uma conformação de várias línguas nomeadas e delimitadas que vão sendo adicionadas conforme sua aquisição, mas um todo que passa por remanejamento constante, estando disponível ao falante para uso interacional (García; Johnson; Seltzer, 2017).

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. Acesso em: 13 mai 2024.

BUSCH, B. **The linguistic repertoire revisited**. Applied Linguistics Advance Access, Oxford, p. 1-22, out. 2012. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/JAFSIA.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, v. 2, n. 2011, p. 1-28, 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.

GARCÍA, O.; FLORES, N. Multilingual pedagogies. In: MARTIN-JONES, M. *et al.* **The Routledge Handbook of Multilingualism**. New York: Routledge, 2012. p. 232-246. 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**, v.18, n.3, 2021. p. 203–228. Disponível em: 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..** Berlin: Peter Lang, 2019. p.39-56. 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. 2019. p. 152-168. Disponível em:

<https://ofeliagarcia.org.wordpress.com/publications/>. Acesso em: 25 set. 2023.

GARCÍA, O. Translanguaging and Latinx bilingual readers. **The Reading Teacher**, v.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.

GARCIA, O. Unblocking tapones and finding pleasant places. **Education Review**, [S. l.], v. 28, 2021. DOI: 10.14507/er.v28.3243. 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**. v. 53, n. 2. p. 1-12. 2022. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00336882221092841>. Acesso em: 26 set. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. **Educational research and evaluation**, v.18, n.7, p. 641–654, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>. Acesso em: 12 mai. 2024.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 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. Acesso em 21 jan. 2024.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la Colonialidad del Ser**: Contribuciones al Desarrollo de un concepto. p. 127-167. 2000. Disponível em: <https://ramwan.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/reducacao/article/view/7324>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MILOZO, G. **A afetividade no espaço translíngue emergente em sala de aula de língua com falantes multilíngues**. Orientadora: Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula. 2024. 160f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2024.

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.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA**, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. 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**, v. 39, n. 2, p. 1-32, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kPFK8kgZYFKQPgZp6hbnZdp/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SANTOS, B. S. **Poscolonialismo, Descolonidad y Epistemología del Sur**. Tradução de Lilia Mosconi. 1ª ed. Buenos Aires: CLASCO. 2022.

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 jan. 2024.

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, p. 11 – 27, 2012. 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**

Políticaseducativas, 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: 01 maio 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**. v. 43, n. 05, p. 1222 – 1235, 2011. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216610002535>. Acesso em 14 out. 2022.

ZHOU, V. X.; PILCHER, N. Revisiting the 'third space' in language and intercultural studies. **Language and Intercultural Communication**, v. 19, n. 1, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14708477.2018.1553363>. Acesso em: 22 jan 2023.

Como referenciar este artigo:

MILOZO, Giovana Nicolini. O repertório linguístico e o pensamento decolonial como pilares da translanguagem e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de língua. **revista Linguagem**, São Carlos, v.46, n.1, p. 156-177, 2024.

Submetido em: 21/06/2024

Aprovado em: 22/11/2024