

NOMENCLATURAS DE LÍNGUAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: UM PANORAMA TEÓRICO-CONCEITUAL

LANGUAGE NOMENCLATURES AND THEIR IMPLICATIONS FOR LANGUAGE EDUCATION: A THEORETICAL AND CONCEPTUAL OVERVIEW

Douglas Freitas dos Santos¹.

João Victor Fiorot².

RESUMO: Fenômenos como a globalização, casos de migração de crise, translanguagem, multilinguismo e outros têm nos feito repensar teorias consolidadas e conceitos que até então eram tidos como óbvios. Nesse cenário, despontam-se diversas nomenclaturas associadas à língua, como materna, estrangeira, dentre outras. Pinto (2023), nesse sentido, evidencia que cada nomenclatura relacionada à língua indica a abordagem esperada no processo educacional. Assim, o/a professor/a de línguas deve saber cada singularidade envolta na nomenclatura indicada não apenas para que esse processo seja mais significativo e exitoso, mas também para que os estudantes tenham suas identidades expandidas e/ou transformadas, mantendo outras preservadas e respeitadas. Destarte, de maneira teórica-conceitual, este trabalho se propõe a apresentar seis terminologias voltadas às línguas, repensar suas definições mais simples face a complexidades emergentes para, finalmente, indicar possíveis desdobramentos para a educação linguística.

Palavras-chave: Nomenclaturas de Línguas. Educação Linguística. Globalização. Translanguagem. Multilinguismo.

ABSTRACT: Phenomena such as globalization, cases of crisis migration, translanguaging, multilingualism, and others have forced us to rethink consolidated theories and concepts once taken for granted as obvious. Within this scenario lie the nomenclatures associated with languages, such as native, foreign, and so on. Pinto (2023), thus, highlights that each language-related nomenclature indicates the specific approach expected to occur in an educational process. Therefore, language teachers must understand the nuances behind each term not only for this process to make sense to those involved and thus be more successful, but also so that learners have their identities expanded and transformed, at the same time others are preserved and respected. Accordingly, from a theoretical and conceptual perspective, this work aims to present six language nomenclatures, rethink their simpler definitions considering emerging complexities, and, finally, point out potential implications for language education.

Keywords: Language Nomenclatures. Language Education. Globalization. Translanguaging. Multilingualism.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. douglfreitas.prof@gmail.com.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. joaovictorfiorot@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Você sabe o que é um sotaque estrangeiro? É um sinal de coragem.

Amy Chua, Battle Hymn of the Tiger Mother

Em discursos educacionais, é pacífico dizer que aulas devem ser desenvolvidas considerando o contexto em que elas ocorrem, tendo em vista fatores como a heterogeneidade linguística e as singularidades de sujeitos inseridos em contextos sociais distintos (Severo; Barbosa, 2025). Considerar o contexto pode também ser entendido como o desenvolvimento de compreensão do entorno geográfico, psicológico, geracional, econômico e social de instituições e de seu alunado para que então o/a educador/a aja a partir de seus limites e possibilidades.

Apesar do valor da ideia, já que a educação não ocorre isoladamente e envolve diversas dimensões, o discurso é tão repetido que, muitas vezes, perde sua essência e se torna vazio. Dessa forma, educadores devem ter, como práxis, as complexidades que a consciência contextual implica, de fato, no processo educacional, para que então possam fomentar suas agências (Landim, 2021) com base na realidade em que se encontram. Isto é, as atitudes docentes precisam ser informadas para que sejam coerentes com o seu contexto.

Em se tratando de aulas de línguas, nomenclaturas como materna/nativa, estrangeira/adicional, de acolhimento, de herança e outras auxiliam no entendimento do que é esperado das aulas, dos/das docentes e de seus/suas estudantes. No entanto, apenas o conhecimento superficial dessas terminologias não é suficiente para que o processo educacional atinja os objetivos propostos, pois ministrar uma língua estrangeira em um curso de idiomas é diferente de ensinar o mesmo idioma no ensino regular, por exemplo. Do mesmo modo, as necessidades de uma pessoa que aprende um idioma estrangeiro podem se distanciar das de uma pessoa que precisa de aulas de uma língua de acolhimento, conforme salientado por Arantes, Deusdará e Brenner (2016). Outrossim, com o avanço dos estudos referentes a identidades, multilinguismo, globalização e translanguagem, percebemos a necessidade de repensarmos os *status* (Garcez; Schulz, 2016; Simões, 2024) que conferimos a certas línguas e a forma possivelmente depreciativa como outras são tratadas. Em outras palavras, é preciso superar a maneira reducionista com a qual as nomenclaturas de línguas são encaradas e debatermos, enquanto educadores, essas nomenclaturas para evocar a consciência da importância que os seus usos desempenham em contextos diversos.

Considerando os pontos elencados, este trabalho busca apresentar um panorama de terminologias voltadas às línguas, alinhando-o aos estudos citados no parágrafo anterior e discutindo implicações diversas para a educação linguística, cujos nossos entendimentos acerca do conceito

convém registrar desde já. Compreendemo-la como uma epistemologia que integra uma visão complexa e transdisciplinar de educação com o ensino e aprendizagem de línguas. Essa última nomenclatura, – ensino e aprendizagem ou ensino-aprendizagem de línguas – mais clássica e consolidada na academia, traz uma ideia de divisão entre ensino e aprendizagem de maneira verticalizada, onde o/a professor/a ensina e o/a aluno/a aprende. Alinhamo-nos a Ferraz e Mendes (2021) quando os autores abraçam a educação linguística propondo que a hierarquia supracitada seja questionada. Espera-se, assim, que na educação linguística as produções de conhecimento sejam construídas de maneira horizontal entre estudantes e professores/as e não que partam apenas dos/das docentes, como a divisão ensino e aprendizagem de línguas pode dar a entender.

Evidentemente, devemos ter em mente que, para além de verbalizar a favor da educação linguística dessa maneira mais horizontalizada, nossa postura em sala de aula tem de agir em conformidade e coerência com esse princípio, qual seja, devemos oportunizar e valorizar a produção discente de conhecimento, pois o estudante não é tábula rasa (Freire, 1987; Ferraz; Mendes, 2021; Merlo, 2022), tampouco professores são “sabe-tudo” (Freitas dos Santos, 2024). Assim, professores e estudantes podem aprender juntos.

Ademais, também recorremos a Cavalcanti (2013) e sua visão ampliada no que diz respeito à educação linguística. A autora elucida a questão defendendo uma visão complexa desse conceito, não reduzindo ou esvaziando o fenômeno, face à potencialidade da qual lhe é pedida, diferentemente da aula de língua que fica restrita a si mesma de maneira impermeável:

(...) essa visão de educação linguística ampliada tem interfaces com outros campos de estudo dentro da Linguística Aplicada e da sociolinguística, e também com outras áreas de conhecimento, incluindo a sociologia e a antropologia, e, com certeza, vai além do conteúdo sobre a língua alvo de ensino. Além disso, é importante lembrar, que essa visão depende da adoção de uma perspectiva crítica – sempre pronta a ser revista – baseada em um compromisso ético (Cavalcanti, 2013, p. 219).

Nesse sentido, a educação linguística vai além de tópicos gramaticais e/ou estruturais (Cavalcanti, 2013; Duboc, 2018; Ferraz; Mendes, 2021; Freitas dos Santos, 2024; Ferraz, 2024). O fenômeno é, conforme defendido pelos autores supracitados, transdisciplinar, tanto em nível *stricto sensu* (sem fronteiras entre as áreas do saber, sendo a língua(gem) o meio para apreender conhecimentos diversos – não o fim) ou *lato sensu* (considerando aspectos que extrapolam o escopo escolar, entendendo que a educação também é composta por questões afetivas, sociais, históricas, culturais, econômicas e assim por diante).

Evidentemente, o/a professor/a, que já tem um rol de demandas incessante, a fim de atuar sob essa concepção, pode encontrar dificuldades para concretizar uma perspectiva de educação a qual ele/a

mesmo/a pode não ter sido contemplado/a na época de seu/sua educação básica e/ou ensino superior, haja vista a segmentação consolidada, por meio do currículo, de campos de saber nas escolas e universidades, a hierarquia sócio histórico cultural entre professor e estudante e outras questões contrárias à educação linguística. Considerando esse desafio, Cavalcanti (2013) nos diz que

Uma educação linguística em sua visão ampliada não vai ser mais simples. Ao contrário, vai exigir muito mais do(a) professor(a) em formação ou em serviço do que a educação de conteúdo linguístico. Demanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. Inclui ainda o observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso, o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina (p. 215).

Não é fácil, portanto, desenvolver a educação linguística por muitas questões, dentre elas a própria formação docente que pode não subsidiar a atuação nessa visão, além do próprio sistema escolar, com a segmentação de disciplinas no currículo, e o sistema capitalista que toma o tempo e a energia de todos, inclusive de docentes com burocracias e a necessidade de acúmulo excessivo de trabalho para geração de renda e sobrevivência. É também esperado que, assim como a educação linguística, o/a professor/a esteja atento/a às suas próprias concepções de mundo e de educação, o que pode ser difícil em um mundo construído para as certezas, completudes e verdades absolutas. Entretanto, não faz mais sentido, no século XXI, em um mundo globalizado, tratar de produções de saberes de maneira isolada ou hierarquizada. Devemos, portanto, abraçar a educação linguística por entendermos que o processo educacional não se dá de maneira simplista e reducionista, como chegou-se a acreditar.

Dando continuidade às discussões, a próxima seção reflete sobre globalização e sua relação com o ensino de línguas. Em seguida, trazemos a definição de nomenclaturas de línguas, posteriormente subdivididas de acordo com as características, especificidades e implicações para o ensino de língua materna/nativa, segunda língua, língua estrangeira/adicional, língua de acolhimento e língua de herança. Tais terminologias, atualmente, configuram maior difusão e consolidação no âmbito do ensino de línguas – razão pela qual elas foram escolhidas para a discussão neste artigo. Finalmente, nas considerações finais, retomamos a importância de nos apropriarmos dos sentidos que emergem a partir das nomenclaturas de línguas e suas implicações às práxis docentes. Com o estudo, esperamos contribuir com educadores linguísticos no que concerne os fenômenos contemporâneos subjacentes ao cotidiano escolar para que, assim, possam certificar-se do contexto em que se encontram juntamente

aos seus trabalhos e discentes a fim de, então, (re)pensarem a maneira de como desenvolvem suas agências.

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS NA GLOBALIZAÇÃO

A globalização é uma realidade inescapável ao atual momento da história. Tornou-se impossível imaginar um retorno ao mundo anterior ao seu advento, tamanha imbricação de suas consequências no tecido social, restando-nos apenas pensar o mundo daqui para frente. Assim, uma pequena reflexão sobre a globalização e qual papel (e desafios) ela representa para a educação linguística é válida e necessária.

Partimos, então, do pressuposto de que a globalização tem afetado o mundo de três maneiras específicas: em relação ao tempo, espaço e fronteiras. As distâncias espaciais e temporais foram diminuídas, uma vez que ações ocorridas em lugares cada vez mais distantes afetam diretamente a vida das pessoas praticamente em tempo real (a Pandemia da Covid-19, por exemplo). Além disso, as fronteiras que costumavam separar o mundo foram diluídas, possibilitando o encontro de realidades que, em outro momento, seria impossível ou, ao menos, extremamente dificultoso. Esse contato, constante através das tecnologias de comunicação, tem possibilitado o intercâmbio contínuo de capital, ideias, culturas etc. Kumaradivelu (2006, p. 131), ciente das trocas entre pessoas e instituições, afirma “que as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes”.

A partir desse panorama, precisamos nos atentar para como as comunicações ocorrem, como as língua(gens) estão sendo articuladas, qual (ou quais) língua(gens) estão sendo desenvolvidas e de que maneira as relações entre língua(gens) e seus praticantes se (des)organizam em todos esses entrelaçamentos promovidos de maneira global. Tais observações importam porque todas essas questões influenciam nas identidades das pessoas, uma vez que a globalização promove uma particularização do “universal” e uma universalização “particular” — o global e o local se confundem e, a partir de sua análise de globalização, Kumaradivelu conclui que o “global está em conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global” (2006, p. 134-135).

Essa percepção é de extrema relevância para os educadores, especialmente de língua(gens), uma vez que todas essas questões aparecerão no âmbito comunicativo no qual professores/as de realidades diversas estão inseridos com um verdadeiro desafio de construir uma educação “em” e “para” um mundo globalizado.

Ademais, Kumaradivelu elenca que, para além da globalização, as correntes do pós-colonialismo e pós-modernismo contribuem com discursos críticos dominantes nas ciências sociais, o que deve

provocar uma reflexão acerca do papel da língua inglesa nesse mundo globalizado. Entendemos nesse trabalho que tal criticidade também pode agregar perspectivas para o ensino de outras línguas. O autor destaca que o inglês tem características tanto “globais” quanto “coloniais”, ilustrando seu argumento com a fala de Crystal (2003, p. 83) sobre o inglês ser “a escolha natural para o progresso”, no sentido de o idioma ter se tornado “a língua franca do mundo” (Kumaradivelu, 2006, p. 135).

O que há, afinal, de tão “natural” nessa “escolha”, pelo inglês? Entendemos que essa questão deve ser uma preocupação para a educação linguística, uma vez que, na argumentação de Crystal, os processos históricos de colonização que também envolvem a língua são registrados como “naturais”. Fazendo uma comparação com outra realidade política, em um contexto mais específico, o artigo “*The English Empire*”, publicado pela revista *The Economist*, versa sobre o crescimento exponencial do uso da língua inglesa no mundo corporativo. Em uma comparação com outros ambientes, em que se assume a existência de uma maior diversidade de línguas, o periódico destaca um gasto elevado com tradutores por parte de instituições como a União Europeia que “fingem não existir uma língua global predominante”³ (*The English Empire*, 2014).

Observar esse tratamento que a língua inglesa recebe e a própria presença desse idioma na academia (autores, cursos, publicações etc.), cultura de massa (livros, filmes, séries etc.), tecnologia (aplicações, empresas, serviços etc.), deve provocar reflexões que se estendam ao seu ensino, como elucidado no estudo de Freitas dos Santos e Kawachi-Furlan (2025). Da mesma maneira, as diferentes relações identitárias, políticas e sociais anteriores a aprendizagem e uso de uma língua podem influenciar de diversas formas na relação que os estudantes desenvolverão com as línguas estudadas.

Dessa forma, no estágio atual de globalização, saber línguas pode ser uma espécie de passaporte para uma cidadania global, uma vez que tanto os meios de comunicação quanto de transporte promovem o contato constante de pessoas com culturas e línguas diferentes com a necessidade iminente de se comunicar – o que torna evidente a relação entre o ensino de línguas e a globalização. Além disso, o contato praticamente ininterrupto das culturas e línguas corporificadas nessas pessoas desestabiliza uma visão de identidade monolítica e essencialista, partindo para construções de si mesmo fragmentadas e fluidas, uma vez que esses contatos podem transformar as pessoas, suas culturas e suas língua(gens). Todas essas questões precisam ser levantadas no desenvolvimento de uma educação contextualizada e respeitosa entre os sujeitos envolvidos nesse processo, suas necessidades, histórias, potencialidades e limitações. Dentro desse contexto, a nomenclatura utilizada durante o ensino de línguas significa mais do que a simples nomeação do objeto de estudo. Com essa compreensão, partimos

³ No trecho completo da revista em inglês lê-se: “Intergovernmental bodies like the European Union, which employs a babbling army of translators costing \$1.5 billion a year, are obliged to pretend that there is no predominant global tongue”.

para reflexões sobre como as nomenclaturas usadas no ensino de línguas não são neutras, contendo ideologias e indicando determinadas posturas em relação ao idioma ensinado, como será discutido nas seções subsequentes.

NOMENCLATURAS DE LÍNGUAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

As nomenclaturas relacionadas a línguas dizem respeito ao papel que elas possuem em determinado contexto. Por ora, voltaremos nossa atenção às terminologias “língua materna/nativa”, “segunda língua”, “língua estrangeira/adicional”, “língua de acolhimento” e “língua de herança”. É importante destacar que o crescimento no campo das terminologias de línguas é um reflexo de fenômenos emergentes e casos complexos envolvendo línguas, identidades e sociedades. Logo, nossas concepções sobre língua, linguagem, educação e suas nomenclaturas precisam estar em constante reflexão. Cabe também dizer que, apesar de reconhecermos a importância de discussões acerca de terminologias como “língua oficial”, “língua cooficial”, “língua de instrução” e “língua para fins específicos”, não nos atentaremos, neste momento, para tais nomenclaturas, considerando o espaço limitado que temos para tratar, qualitativamente, das outras terminologias prometidas, cujas discussões seguem a seguir.

LÍNGUA MATERNA

Também conhecida como “língua nativa” e “L1”, esta nomenclatura refere-se ao idioma com o qual temos contato e desenvolvemos fluência desde o nosso nascimento. Em muitos casos é também a língua oficial de um país, ou seja, o idioma pelo qual instituições e, por sua vez, pessoas, se comunicam com maior frequência. No caso do Brasil, por exemplo, o português é o idioma oficial do país, por isso é a língua ensinada obrigatoriamente nas escolas (Brasil, 1996) e também a língua de comunicação em muitos outros âmbitos institucionais. Dessa forma, as chances de uma criança ouvinte de uma metrópole adotá-la naturalmente (ou por imposição sócio-histórica cultural) como “L1” ou “língua materna” são grandes, dado o nível de exposição ao qual ela será submetida nos mais diversos ambientes de seu entorno geográfico. Assim, o ensino dessa língua pode ter a atenção voltada a estruturas gramaticais e gêneros textuais escritos e orais, já que, considerando o entorno, aprendizes da língua materna ensinada já vão para a escola munidos da fluência no idioma, necessitando uma maior observação, talvez, em relação à forma como se expressam e se informam. Mas, para que esse ensino se transforme em

educação linguística, seu escopo deve ir além de tópicos estruturais, abordando aspectos linguísticos e literários e, também, focalizando questões menos estruturalistas, que possibilitem o desenvolvimento das subjetividades, identidades, criticidade e do caráter humano do ser.

Pode-se ressaltar, ainda, que um desafio de se ensinar a língua materna é a necessidade de trazer conceptualizações para estruturas que, muitas vezes, são enxergadas como “naturais” pelos alunos – uma vez que fazem parte de suas práticas cotidianas –, mas que muitas vezes só tem seus pormenores e implicações explicitados na sala de aula. Outro desafio pode ser encontrar justificativas para o uso prático do que se ensina, sendo o estudante já fluente no idioma e percebendo que o nível de formalidade da língua ensinada, muitas vezes, se distancia das suas realidades imediatas. Em muitos contextos, é possível que educadores/as argumentem em prol de um uso autônomo da língua escrita, valorizada para fins acadêmicos e promoção da cidadania (o conhecimento de textos normativos, por exemplo). Entretanto, em determinadas realidades sociais em que o sujeito nativo se encontra distante da necessidade do uso da língua escrita, torna-se particularmente desafiador optar pelo ensino dessa modalidade negligenciada pelos alunos ou articular a variedade de outros assuntos que podem ser abordados na aula de língua materna junto aos currículos escolares e ao que as avaliações geralmente almejam dos alunos.

Outrossim, faz-se relevante pensarmos que, apesar das diversas tentativas de monolinguismo (Santos, 2017; Duboc, Siqueira, 2020; Krause-Lemke, 2020; Lucena, 2021), o Brasil é um país com diversas línguas (Brasil, 2018; Oliveira; Bulegon, 2019). Estima-se que, atualmente, “existem no Brasil em torno de 250 línguas” (Brasil, 2022, online), ainda que a maioria da população se comunique em português. Não é o caso, contudo, de muitas pessoas surdas, por exemplo, que não têm o português como L1, mas a Língua Brasileira de Sinais – Libras, do mesmo modo que povos indígenas podem ter outra língua materna que não o português. Tais casos são exemplos da urgente necessidade de pensarmos em políticas linguísticas efetivamente inclusivas, que reverberem significativamente nas nossas práxis escolares, levando as língua(gens) discentes a serem respeitadas ao mesmo tempo em que estes possam expandir os seus repertórios linguísticos. Isso definitivamente irá melhorar a relação de nossos estudantes com a diversidade linguística, seja ela composta por quaisquer língua(gens), fazendo-nos, todos, desenvolver a responsabilidade, ética e respeito para com o Outro⁴ e conosco mesmos.

⁴ Apoiamo-nos em Cotrim e Ferraz (2014) e Ferrari (2018) que, assim como nós, adotam a palavra Outro com a inicial maiúscula para representar aquele que é diferente de mim, geralmente parte de minorias sociais e que, assim como eu, também merece respeito por ser quem é.

SEGUNDA LÍNGUA

Os exemplos da seção anterior ilustram bem o que entendemos por segunda língua: um idioma falado no seu entorno, mas que o sujeito, por algum ou diversos motivos, não o tem como materno. Um canadense, por exemplo, pode falar o inglês como língua materna e o francês como segunda língua. Um indiano pode falar o hindi como língua materna e o inglês como segundo idioma. O contrário nos exemplos anteriores também é uma possibilidade. Tal terminologia é complexa por lidar com bi/multilinguismo, identidades e geografia, revelando a impossibilidade de se pensar línguas como um vácuo ou de maneira monolítica.

Com tais complexidades, pode-se ocorrer uma sobreposição na classificação da primeira e segunda língua do sujeito, sendo este, suas fluências e sentimentos diante dos idiomas em questão decisivos para compreendermos o lugar das línguas no repertório linguístico da pessoa. Oliveira e Bulegon (2019), valendo-se de diferentes autores, contribuem com as afirmações a seguir:

De acordo com Zimmer, Finger e Scherer (2008), sujeitos bi/multilíngues podem ser compreendidos como 'pessoas com diferentes graus de competência nas línguas que usam. Assim, os bilíngues e multilíngues podem ter mais ou menos fluência numa língua do que em outra; podem ter desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo' (p.5). As autoras complementam também a ideia de não linearidade da competência bi/multilíngue, pois ela varia através do tempo de vida de cada pessoa, dependendo de fatores externos e internos. Em outra definição de falantes bilíngues/multilíngues, Edwards (2006), argumenta que 'Todo mundo é bilíngue. Ou seja, não há ninguém no mundo (nenhum adulto) que não saiba pelo menos algumas palavras em línguas que não a materna' (p. 7) (Oliveira; Bulegon, 2019, p. 435).

Superadas as ideias de competências e desempenhos equivalentes para se definir uma pessoa como mono/bi/multilíngue, vemos a não padronização e, por consequência, diversidades em pessoas com repertórios linguísticos plurais. Ora, se não há uma linearidade ou um padrão para o desenvolvimento de domínio e fluência das língua(gens), podendo esse desenvolvimento variar a depender de casos, consideramos relevante incluir nessa conversa as contribuições de Hall (2003) quanto a identidades. Segundo o autor, na era pós-moderna, o sujeito é multifacetado, móvel e suscetível a mudanças. Diferentemente do sujeito unificado do Iluminismo que iria morrer com as mesmas características das quais nasceu e viveu, o sujeito pós-moderno é composto por complexidades e traços que permitem mudar suas identidades constantemente, agregando, refutando e revisitando-as, graças às grandes mobilidades de culturas, povos e língua(gens) possibilitadas pela globalização. O autor ainda afirma que este sujeito pode ter identidades contraditórias, como uma pessoa que aprecia a língua francesa, mas não a cultura de povos que a falam, por exemplo. Ao trazermos Hall (2003) para a

conversa, acreditamos que as identidades mono/bi/multilíngue são construções sociais, históricas e culturais se desenvolvendo perenemente.

Destarte, torna-se complexo, em alguns casos, identificar a primeira ou segunda língua do sujeito. O que não pode ser difícil, por parte dos professores, das competências responsáveis e, por conseguinte, dos alunos, é a compreensão do que se espera deles quando precisam aprender uma segunda língua na escola. Muitas vezes, como é o caso do Canadá, da Índia, do Brasil com crianças surdas e de povos indígenas, a aprendizagem de uma segunda língua é o retrato vivo do colonialismo, evidenciando a colonialidade presente no sistema educacional. Nesse cenário, há uma língua em comum a ser aprendida (escolhida, em sua origem, por conta do colonialismo e criação dos Estados-nações e hoje mantida pela colonialidade corporificada em figuras de poder). E, caso o/a aprendiz não se comunique por meio dessa língua, sua participação social e política pode ser cessada, haja vista a exigência da língua oficial do país. Este aprendiz poderia, por exemplo, ter dificuldades para estudar, trabalhar, publicar artigos, dentre outros obstáculos.

Assim, não podemos privar jamais os estudantes dos conhecimentos (extra)linguísticos, pois eles oportunizam a cidadania, criticidade e formação enquanto ser humano. Isso não significa, entretanto, que necessitemos nos alinhar com o mito do monolinguismo e ser coloniais, violentos e opressores com nossos aprendizes. Precisamos, enquanto educadores que trabalham para que alunos desenvolvam e atinjam suas potencialidades, considerar e respeitar suas língua(gens), epistemologias e ontologias, que estarão expressas em suas identidades. Precisamos, da mesma forma, transgredir, das maneiras que forem possíveis, na sociedade e na educação para que esta seja transformadora e, assim, diferentemente de políticas em prol da manutenção e/ou reprodução de desigualdades, nossos atos sejam sementes para a transformação do mundo, tal como esperançado por Paulo Freire. O primeiro passo para isso, acreditamos, é acolher os/as estudantes e o que eles/as já bem desenvolvem para que, a partir da educação, eles possam expandir seus horizontes com maneiras plurais de agir, tal como ventilado pelo grande Evanildo Bechara (2001) quando defendia que um falante deve ser poliglota em sua própria língua (ou segunda, terceira, quarta...).

LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

A discussão em torno do termo língua estrangeira/adicional é extensa no campo da Linguística Aplicada. De um lado, temos a expressão “língua estrangeira”, adotada por documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Base de 1996, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006, e a Base Nacional Comum Curricular de 2017/18. Língua estrangeira, portanto, é o termo mais tradicional para se

referir a um idioma novo que aprendemos por lazer, motivos neoliberais e/ou coloniais (Freitas dos Santos; Kawachi, 2025).

Pensemos, no entanto, nos sentidos associados ao adjetivo “estrangeiro”, que geralmente se associa ao que é alheio, de fora, de algo que não é “meu” (Freitas dos Santos, 2024; Freitas dos Santos, 2025), o que pode dar a entender que determinadas línguas têm donos e que ninguém mais, a não ser os ditos falantes nativos, pode se apropriar delas. No estágio avançado da globalização, chamar a língua inglesa – tão disseminada mundialmente –, de estrangeira é algo que certamente nos faz pensar em todo o conhecimento que alunos brasileiros têm dela sem nem ao menos se esforçar para procurar, dada a onipresença do inglês em contextos múltiplos (Freitas dos Santos, 2024; Freitas dos Santos; Kawachi-Furlan, 2025). Pensando nisso, uma alternativa para o termo estrangeiro é “língua adicional”, já adotada por grupos de pesquisa como o Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças⁵, desenvolvido por participantes da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Federal do Espírito Santo. Os defensores dessa nomenclatura argumentam que o conhecimento de uma língua pode ser agregado a saberes já existentes, em vez da denotação de “estranho/a” que o adjetivo “estrangeiro/a” pode empregar.

Mais importante que a adoção do termo “línguas adicionais” ou a manutenção do adjetivo “estrangeira” é saber que a aprendizagem de um novo idioma na vida de uma pessoa requer dinâmicas diferentes do processo da educação da língua materna, visto que inevitavelmente a fluência será diferente por uma série de motivos (*e.g.* a quantidade de aulas de língua materna na escola versus a quantidade de aulas de língua estrangeira, *input* e *output* na escola e fora dela por conta da localização geográfica), fato que não pode ser negligenciado no planejamento e condução das aulas de língua estrangeira/adicional.

Ademais, o conhecimento de L1 pode interferir na caminhada do aprendizado de uma nova língua. Professores de línguas estrangeiras/adicionais, por conseguinte, devem esperar influências da L1 no discurso de estudantes da língua-alvo e saber lidar, respeitosamente, com essas interferências, dada a manifestação não só da L1 do/a estudante, mas de suas próprias identidades negociando sentidos em uma nova língua.

A ciência desses cenários é importante quando nos defrontamos com a força superpotente do monolinguismo e as inúmeras tentativas por um purismo idealizado, conforme podem ser vistos em pesquisas como a de Santos (2017) e a de Milozo e Gattolin (2019). Trabalhando com dados gerados para seus respectivos estudos, as autoras mostram a necessidade colonial que as pessoas têm de tentar separar seus repertórios linguísticos, evidentemente por conta das tentativas eficazes de vender o mito

⁵ Informações sobre o grupo podem ser encontradas aqui: <https://feliceuel.wordpress.com/>

do monolingüismo, desde a era colonial. Santos (2017) se debruça sobre uma estudante de Letras Português/Espanhol cujo país de nascença e vivência foi o Paraguai, mas que veio estudar o ensino superior no Brasil, país de seus pais. Falante do guarani, espanhol, português e jopará⁶, a estudante permite à pesquisadora usar seu texto escrito em formato de transcrição de uma canção em português, mas que, nas mãos da estudante, se transformou em uma reunião das língua(gens) faladas por ela.

A translinguagem desempenhada pela estudante nos mostra a destreza que ela tem em atravessar língua(gens) diversas. O sistema escolar, contudo, não aparenta ver tal destreza da mesma maneira, tendo negligenciado a educação da estudante e impedido o avanço que ela merecia.

O trabalho de Milozo e Gattolin (2019) é distante do de Santos (2017) em muitos quesitos, mas, ao focalizar um estudante italiano aprendendo português, demonstra uma vez mais a força do monolingüismo. Neste caso, o falante também reunia, em seu bojo linguístico, o domínio das línguas inglesa e espanhola. Ao ouvir o áudio de sua própria apresentação em uma dinâmica organizada pela professora no curso de português para estrangeiros, o estudante se mostra decepcionado, com os dizeres “Meu sotaque é muito pior do que eu achei.” (Milozo; Gattolin, 2019, p. 116). O estudante não consegue perceber as misturas que faz do português e do espanhol, o que evidencia sua prática translíngue como estratégia para a negociação de sentidos; contudo, conforme evidenciado pelas autoras, parece que o estudante se decepciona por ele ter, como referência, o falante nativo, ou, por inevitavelmente deixar escapar marcas que salientam sua identidade de não nativo.

Vemos, com os dados e trabalho de Silva (2017), que o sistema educacional é cruel com quem transgredir as normas do monolingüismo, fazendo com que suas vítimas desenvolvam sentimentos de culpa e fracasso, conforme podem ser elucidados nos depoimentos da estudante. A frustração do estudante do trabalho de Milozo e Gattolin (2019) também é um exemplo dessa cobrança interna construída sócio-histórico culturalmente de se tentar isolar língua(gens), fazendo-o se esquecer que fala quatro línguas, conhecimento, por si só, muito superior ao de se falar uma única língua ou tentar separá-las.

Diante desses cenários, o/a professor/a precisa acolher todas as língua(gens) de seus estudantes por meio de uma pedagogia translíngue que permita todos se constituírem por meio das mais diversas língua(gens) com que se depararem; é papel também deste/a professor/a acolher seus estudantes e fazê-los ver a beleza que têm suas falas singulares e plurais, ao mesmo tempo em que conscientizam-se do mito do monolingüismo e lutam para desmantelá-lo enquanto usam todos os seus

⁶ Silva (2017) explica que jopará é uma translinguagem resultante da hibridização entre guarani e o castelhano, utilizado como prática social no Paraguai. A autora afirma ainda que frequentemente o jopará é entendido pejorativamente como “guarani errado” ou “castelhano errado”.

recursos de língua(gens), mesmo quando são exigidos padrões e normas monolíngues. Lembramos, uma vez mais, dos ensinamentos já compartilhados de Bechara.

Adotar uma pedagogia ancorada na translinguagem, dessa forma, é permitir que as diversidades linguísticas sejam possíveis na educação, superando o mito do monolinguismo e das próprias ideias de bi/multilinguismo que, apesar dos nomes, podem apenas servir ao monolinguismo por terem múltiplas línguas separadas e não atravessadas (cf. Krause-Lemke, 2020). A translinguagem que defendemos aqui compreende língua(gens) de maneira muito mais abrangente: ela reconhece línguas nomeadas, mas também se apropria do conceito de semiótica e multimodalidade (cf. Rocha; Maciel, 2015; Maciel; Ferrari, 2019; Lucena, 2021). Na aula de língua estrangeira/adicional, destarte, é fulcral darmos espaço para que essas língua(gens) se manifestem e discentes saibam construí-las de modo a desenvolver, com êxito e sem constrangimento, suas negociações de sentidos. Dessa maneira, diferentemente do que o monolinguismo prega, pesquisas como a de Rocha e Maciel (2015), Ferrari (2016); Santos (2017), Oliveira e Bulegon (2019), Maciel e Ferrari (2019), Milozo e Gattolin (2019), Krause-Lemke (2020), Lucena (2021), escancaram a necessidade de nos abirmos e possibilitarmos as práticas translíngues dentro e fora de sala de aula. Essa abertura às língua(gens) oportunizadas em sala de aula é o que especialistas do tema translinguagem chamam de justiça social.

Ademais, é necessário saber o motivo pelo qual o/a estudante quer aprender a língua, conforme frisado por Rajagopalan (2003). Muitas crianças, por exemplo, não o sabem (Tomlinson, 2015). Seus pais, entretanto, têm muita clareza quanto ao porquê de colocar seus filhos, cada vez mais cedo, nos cursos livres de inglês e muitos vão indicar respostas relacionadas ao neoliberalismo. Especialistas nesse assunto (Cavatti; Kawachi-Furlan, 2022; Malta, 2022; Oliveira *et al.*, 2022; Merlo; Souza, 2025) advogam por uma educação que se veja e veja língua para além da instrumentalização desenvolvida por meio de ensino e aprendizagem de vocabulário, gramática e outros tópicos estruturais. Segundo as autoras, a formação cultural, ética e humanizadora também devem constituir um fenômeno na educação linguística com crianças, o que, evidentemente, também podem ser características no processo educacional com outros públicos.

Contudo, vivemos em uma sociedade capitalista, neoliberal e colonial, o que nos faz entender a compreensão dos pais e da sociedade de uma maneira geral do que deve haver no escopo da aula de língua(gens). O acesso à língua, dessa forma, quando desenvolvido com êxito em várias instâncias (sociais, culturais, políticas, e outras que não só a educacional) permite que o/a estudante participe ativamente de vários contextos e, assim, tenha a sua cidadania global e local garantida. Logo, a educação linguística não pode privar estudantes da aprendizagem da língua, como já não o faz, dado a característica de já prever o estudo de estruturas (Ferraz, 2024) – a diferença aqui é que esta perspectiva não se limita ao código (Freitas dos Santos, 2024), pois a educação linguística vai além da

instrumentalização tanto da língua como da educação – educação linguística é, sobretudo, formação por meio das e nas língua(gens).

Entretanto, um público de Idiomas para Fins Específicos, como o evidenciado por Freitas dos Santos e Kawachi-Furlan (2025), por exemplo, pode se mostrar pouco interessado na formação anteriormente citada, dadas as suas expectativas em aprender um idioma para elevar seus títulos e conquistas profissionais e/ou acadêmicas. A educação linguística neste caso pode acontecer não por meio de exercícios ou materiais didáticos visados à ética e cidadania da forma como muitos educadores linguísticos desejam, mas a epistemologia pode aparecer de maneira menos mensurável, como a postura adotada pelo/a professor/a, o que fará com que a aula não seja centrada em si, mas nos próprios alunos e no que eles têm a dizer. Superar a dicotomia e embaralhar os papéis envoltos na sala de aula permitirá que alunos se sintam à vontade para contribuir e assumir o protagonismo que lhes é de direito. Além disso, a carga sócio-histórica e cultural imposta ao professor como uma figura que sabe tudo e não pode jamais errar (Freitas dos Santos, 2024) lhe é retirada, possibilitando o desenvolvimento da educação linguística com professores e estudantes aprendendo e ensinando juntos, sem uma divisão em pares.

Igualmente, precisamos considerar o contexto e o objetivo dos nossos estudantes para que não cobremos deles os mesmos resultados que esperamos de falantes de uma língua materna, cujo contato e cuja prática devem ser superiores ao do/a estrangeiro/a. Tanto na língua materna como estrangeira/adicional, os discentes terão visões de mundo nas língua(gens) a que se disporem e desenvolverão elas com níveis variados de distância entre uma e outra(s). Não é justo, em muitos casos, exigir o mesmo nível de proficiência de uma língua estrangeira/adicional em comparação com a língua materna. Em outros casos, os estudantes de língua estrangeira/adicional surpreenderão ao mostrar uma fluência ou conhecimento elevado de língua maior que dos nativos ou da sua própria língua materna por motivos diversos (socioeconômicos, históricos, culturais, educacionais) ou desconhecidos.

Do mesmo modo, não podemos mais retroceder e ter o/a nativo/a como parâmetro, conforme clamado por diversas pesquisas, tais como a do professor e pesquisador Rajagopalan (2003). Estrangeiros criarão a sua singularidade ao se expressarem na língua-alvo e contribuirão para a disseminação e evolução da língua, que é viva e em constante mudança.

LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Um idioma precisa do *status* de acolhimento em casos de migrações de crise (Zambrano, 2024), qual seja, quando imigrantes forçados adentram um país cuja língua oficial não é a sua língua materna.

Esta nomenclatura tem sido tema de muitos estudos voltados ao português, como as pesquisas de Arantes, Deusdará e Brenner (2016), Fontana, Camargo e Nunes (2022), Pinto (2023) e Zambrano (2024). Estudos como os apontados revelam que imigrações são fenômenos constantes no Brasil e que, por conta disso, devemos ter um olhar aguçado para as implicações em torno das língua(gens), especialmente as que devem ser de acolhimento. Arantes, Deusdará e Brenner (2016), por exemplo, clamam pela urgência de enxergarmos as especificidades que o ensino de língua como acolhimento deve ter para quem é forçado/a a aprender tal língua a fim de que os seus direitos sejam assegurados.

Tal realidade é muito diferente de quem aprende uma língua por diversão ou até mesmo por motivos neoliberais – ainda que também colonial, aprender uma língua para promoção de emprego, *status* sociais e difusão de conhecimento acadêmico, o grau de violência na urgência de se aprender essa língua é muito menor que o da pessoa forçada a sair de seu país natal por questões prementes de sobrevivência.

Os professores que atuam neste cenário precisam ter ciência da complexidade social, política e histórica dos envolvidos para que sejam respeitosos com as pessoas e suas histórias, além de ter ciência das possíveis dificuldades tanto por parte dos estudantes como por parte do/a próprio/a professor/a em ter seu trabalho desenvolvido com êxito.

LÍNGUA DE HERANÇA

É caracterizado como língua de herança o idioma não oficial que faz parte do entorno do/a estudante, podendo ser falada no âmbito familiar, motivo pelo qual se quer aprender a língua – para se reconectar ao seu passado, ancestralidade, raízes, sua identidade, ou mesmo para retornar ao convívio de sua família. Não que nos outros casos o tom humanizador não devesse guiar cada contexto, mas, neste caso especificamente, o olhar humano não pode se perder, dadas às questões inerentes ao típico desejo em aprender, aprimorar ou revisitar a língua. Assim, para além do ensino do idioma enquanto estrutura, educadores linguísticos devem considerar a história, a literatura e outras epistemologias que façam alusão à historicidade que as língua(gens) podem fazer emergir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo apresentamos as nomenclaturas de línguas mais em voga atualmente e discutimos suas implicações frente a uma educação linguística que se preste respeitosa aos mais diversos contextos e seus sujeitos. Partimos do pressuposto de que o contexto é muito importante para agirmos

enquanto docentes, sendo papel das nomenclaturas ajudarem nesse quesito, mas reforçando o dever da educação, seus professores e gestores em conhecerem cada especificidade, garantindo o respeito e identidades dos envolvidos.

Esperamos que, após estudos como este, o conhecimento acerca das nomenclaturas de línguas e os conceitos inerentes a elas, tais como globalização, identidades, translinguagem e multilinguismo tenham encontrado novos/as pesquisadores/as interessados/as em expandir os debates aqui trazidos. Em conformidade com o que foi sinalizado na parte introdutória deste trabalho, convidamos cientistas a continuarem investigando as terminologias aqui estudadas e outras – como língua oficial, língua cooficial, língua de instrução, língua para fins específicos –, e contribuam para a expansão do conhecimento acadêmico e a circulação desses assuntos nas diversas salas de aula espalhadas no mundo. Mais importante que conhecimento acadêmico, esperamos que o respeito e a tolerância pelo Outro, suas língua(gens), epistemologias e identidades estejam em constante promoção e sejam preservadas para que o mundo jamais testemunhe novas guerras por conta do diferente e daquilo com que não se consegue lidar.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Poliana Coeli Costa.; DEUSDARÁ, Bruno.; BRENNER, Ana Karina. K. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. *Fórum*, v. 13, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1196>. Acesso em: 28 mar. 2026.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Diversidade linguística*. Brasília, DF: IPHAN, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/iphane/pt-br/patrimonio-cultural/patrimonio-imaterial/diversidade-linguistica>. Acesso em: 28 mar. 2026.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 mar. 2026.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211- 226.
- CAVATTI, Giuliana S.; KAWACHI-FURLAN; Cláudia Jotto. (Re)pensando as subjetividades de crianças em uma educação linguística afetiva e crítica. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R.

B. (Orgs.). *Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos*. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v.1, p. 93-106.

COTRIM, Andréa Antonieta.; FERRAZ, Daniel de Mello. Representações violentas do outro no cinema: perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 43-67, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1929>. Acesso em: 02 abr. 2026.

CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DUBOC, Ana Paula. Prefácio. In: FERRAZ, Daniel de Mello.; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 09-12.

DUBOC, Ana Paula.; SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestionis*, v. 19, p. 297-331, 2020. Disponível em: https://rosa.uniroma1.it/rosa03/status_quaestionis/article/view/17135. Acesso em: 28 mar. 2026.

FERRARI, Lorene Fernández Dall Negro. As práticas translíngues emergentes nas aulas de escola da fronteira Brasil-Bolívia: negociação de sentidos e justiça social. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA, 6; COLOQUIO UNBRAL DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS*, 1., 2016, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: UEMS, 2016. Disponível em: https://eventos.uems.br/assets/uploads/eventos/88a59795508e69486b5c940014affe2c/anais/3_2016-11-13_15-01-19.pdf. Acesso em: 28 mar. 2026.

FERRARI, Luciana. Letramento crítico e formação de professores: uma conversa necessária. *PERCursos Linguísticos*, Vitória, ES, v. 8, n. 20, p. 105-116, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21658/15614>. Acesso em: 02 abr. 2026.

FERRAZ, Daniel de Mello. *Língua-linguagem, educação e educação linguística*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FERRAZ, Daniel de Mello.; MENDES, Maria Cecília Soares de Paula. Filosofias da linguagem pós-estruturalistas e decolonialidades: contribuições para a formação docente? *Odisseia*, Natal, RN, v. 6, n. 2, p. 107-126, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/23227>. Acesso em: 28 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Recife: Paz e Terra, 1987. E-book. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 28 mar. 2026.

FONTANA, Ana Carolina; CAMARGO, Bruna da Silva.; NUNES, Maria Isabel Lopez. Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. *Revista de Estudos de Português Língua Internacional*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-10, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/repli/article/view/63298>. Acesso em: 28 mar. 2026.

FREITAS DOS SANTOS, Douglas.; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Praxiologias (de)coloniais em cenário de inglês para fins específicos: Olhares autoetnográficos de professores de língua(gem)s. *Pensares em revista*, São Gonçalo, v. 33, 2025, p. 180-205. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/89467>. Acesso em: 28 mar. 2026.

FREITAS DOS SANTOS, Douglas. *O tio de inglês nos meandros da autoetnografia*. decolonialidades e representatividades por meio do trabalho com material didático. 168 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/8aa30a5c-926f-4a10-949c-ef8cd9a58a4b>. Acesso em: 28 mar. 2026.

FREITAS DOS SANTOS, Douglas. Trazendo o corpo para a sala de aula de língua(gens): entre desafios e possibilidades. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURA*, 11., 2025, Teresina. Anais [...]. Teresina: Editora Realize, 2025. p. 1-10. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/123207>. Acesso em: 28 mar. 2025.

GARCEZ, Pedro de Moraes.; SCHULZ, Lia. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DF&A, 2003.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. Translinguagem: uma abordagem aos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2071-2101, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pWQK3Q5r9bcNQfsnmrFkyGb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2026.

KUMARADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LANDIM, D. S. P. Agência de professores de línguas sob a ótica dos novos letramentos. In: EGIDO, Alex Alves.; BROSSI, Giuliana Castro.; SILVA, Valdilene Elisa da.; ROSA-DA-SILVA, Valéria. *Linguagens em tempos inéditos*. desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas. Goiânia: Scotti, 2021, p. 99 – 119.

LUCENA, Maria Inês Probst. O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 25-43, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i2.1565.

MACIEL, Ruberval Franco.; FERRARI, Lorene Fernández Dall Negro. Miradas situadas sobre translenguaje en una escuela en la frontera Brasil-Bolivia. *Raído*, Dourados, MS – Brasil, v. 13, n. 33, p. 102-122, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/9933>. Acesso em: 28 mar. 2026.

MALTA, Liliane Salera. Reflexões iniciais de pesquisa sobre formação docente e educação linguística em inglês com crianças numa perspectiva decolonial. In: KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, J.R.A.; GATTOLIN, S.R.B. (org.). *Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos*. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v.1, p. 127-146.

MERLO, Mariana Cardoso Reis. *Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação*. 396 fls. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/0e454a6f-0f0a-4386-b335-01cfe984d574>. Acesso em: 28 mar. 2026.

MERLO, Mariana Cardoso Reis.; SOUZA, Renata Silva. Contribuições da autoetnografia para a educação linguística com crianças. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 33, p. 132-154, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/88904>. Acesso em: 28 mar. 2026.

MILOZO, Giovana Nicolini.; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. "Eles começam sanguear": translinguagem como prática criativa e de construção de conhecimento em Português Língua Estrangeira. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, RJ, n. 15, p. 109-125, 2019. DOI: 10.12957/pr.2019.41987.

OLIVEIRA, Bruna Souza de; BULEGON, Mariana. Reflexões sobre o ensino de português como língua de acolhimento pelo viés da pedagogia translinguaging. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 430-445, jul./dez. 2019. DOI: 10.29051/el.v5i2.12958.

OLIVEIRA, Marilene Pereira de.; SILVA, Kely Cristina.; SILVA, Márcia Cristina Ferreira.; VALE, Rosilene Silva. A (re)significação de si e de práticas na construção de reexistências na formação de professores de LI na e para infância: relatos, experiências e saídas singulares. In: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (Orgs.). *Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos*. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v.1, p 171-192.

PINTO, Bruna de Arruda. *Nomenclaturas relacionadas ao ensino de língua portuguesa e o trabalho docente em Corbélia/PR*. Trabalho de Conclusão de Curso. 72 fls. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2023. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/76b4060d-8c46-4a6a-9943-4f01b29c8c2f>. Acesso em: 28 mar. 2026.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Língua estrangeira e auto-estima. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica*. linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 65-70.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf.; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *Revista DELTA*, São Paulo, v. 31, n.2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26388>. Acesso em: 28 mar. 2026.

SANTOS, Maria Elena Pires. "Portunhol Selvagem": translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. *Gragoatá*, Niterói, v.22, n. 42, p. 523-539, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33483>. Acesso em: 02 abr. 2025.

SEVERO, Cristine Gorski.; BARBOSA, Maria Luiza Rosa. Apresentação. In: SEVERO, Cristine Gorski; BARBOSA, Maria Luiza Rosa. *Políticas linguísticas educacionais: teoria e prática*. Araraquara, SP: Letraria, 2025, p. 10-15.

SIMÕES, Pedro Henrique Oliveira. Direitos linguísticos e plurilinguismo no Brasil: entre políticas, ciências e pedagogias. *Caderno de Letras*, n. 49, p. 17-32, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/27385>. Acesso em: 28 mar. 2026.

THE ECONOMIST. *The English Empire*. The Economist, 15 fev. 2014. Disponível em: <https://www.economist.com/business/2014/02/15/the-english-empire>. Acesso em: 02 abr. 2026.

TOMLINSON, Brian. Developing principled materials for young learners of English as a foreign language. In: BLAND, Janice. (Ed.). *Teaching English to young learners*. critical issues in language teaching with 3-12 year olds. London: Bloomsbury, 2015. p. 279-293.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Políticas linguísticas e educacionais para acolhimento entre línguas. *DELTA*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440362842>. Acesso em: 28 mar. 2026.