

SIMPÓSIO 54  
GLOBALIZAÇÃO LINGUÍSTICA, MOBILIDADE E  
METAREFLEXIVIDADE

COORDENADORES

Inês Signorini  
(Universidade Estadual de Campinas)

Luiz Paulo da Moita Lopes  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Marilda Cavalcanti  
(Universidade Estadual de Campinas)



## CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

Inês SIGNORINI<sup>1</sup>

### RESUMO

Dividido em duas partes, o trabalho situa em primeiro lugar o campo dos estudos da língua(gem) que, no Brasil, é designado genericamente por Linguística Aplicada e, em segundo lugar, aponta duas principais contribuições desses estudos para o ensino de português, tanto em nível nacional, quanto em nível transnacional. Chama a atenção para o comprometimento de estudos transdisciplinares inscritos nesse campo com a construção de um objeto de estudo não purificado e independente, autoconsistente, nos termos da tradição analítica clássica, e para o foco nas realidades concretas e “moventes”, ou seja, na mobilidade e na fluidez próprias dos usos da língua(gem) nas práticas sociais. E em função desse comprometimento e desse foco, atribui aos estudos aplicados o papel de trazer para os participantes das pesquisas sobre o ensino de português, e também para os aprendizes de português de modo geral, alguns dos elementos necessários para que melhor compreendam e possam participar de processos de indexicalização escalar que os posicionem mais favoravelmente nos espaços-tempos em que atuam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Aplicada; português; ensino de português; Brasil.

### Linguística Aplicada no Brasil

Gostaria, em primeiro lugar, de situar muito rapidamente o campo de estudos que me serve de referência nas reflexões que me proponho a apresentar aqui. Isso porque, no Brasil, o campo aplicado dos estudos da língua(gem) é um campo não unificado, tanto do ponto de vista teórico-metodológico, ou seja, do ponto de vista dos modos de se produzir conhecimento, quanto do ponto de vista curricular em instituições de ensino, ou seja, do ponto de vista das disciplinas filiadas a esse campo nos currículos de graduação e pós-graduação.

---

<sup>1</sup> UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada. Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, CEP 13083-859 Campinas-SP, Brasil. Endereço eletrônico: [signor@iel.unicamp.br](mailto:signor@iel.unicamp.br)

Mas apesar de ser um campo não unificado, a denominação genérica dada a esse campo continua sendo a que foi criada nos anos 1940-50 nos Estados Unidos para designar uma disciplina específica destinada à aplicação de teorias linguísticas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Desde então, a disciplina Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira e, posteriormente, ao ensino de línguas, com a inclusão da língua materna, tem dado nome a esse campo no círculo mais restrito dos estudos linguísticos (no sentido de estudos inscritos no campo da ciência Linguística).

Mas, paralelamente, sob essa mesma denominação genérica - “Linguística Aplicada” - têm-se desenvolvido no Brasil estudos que sistematicamente atravessam a fronteira disciplinar dos estudos aplicados em Linguística para, sobretudo a partir dos anos 1990, atenderem a uma vocação outra, específica e diferenciada em relação à da disciplina de origem. Ou seja, uma vocação específica e diferenciada em relação à da disciplina originalmente voltada à aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas.

De fato, desde os anos 1990, diferentes autores brasileiros têm caracterizado essa vocação outra como eminentemente metareflexiva e crítica da tradição dita “modernista” dos estudos linguísticos (teorias da gramática, do texto e do discurso), por um lado, e, por outro lado, como comprometida com a construção de um objeto de estudo espaço-temporalmente situado, isto é, não isolável de configurações espaço-temporais específicas e dinâmicas, próprias da vida social ativa, no sentido de não estagnada.

Nessa perspectiva, o campo aplicado tem se constituído no Brasil como um campo de estudo dos processos, mais que dos produtos de entextualização/des-recontextualização dos recursos linguístico-discursivos na vida social. Vale dizer, como um campo de estudo dos processos de produção de sentidos, de subjetividades e de ações em que a língua(gem) é um elemento constitutivo, mas não isolável de outros recursos, que também são constitutivos desses processos, como os imagéticos, os gestuais e os proxêmicos, além dos sócio e psicocognitivos, sociointeracionais e também materiais, como o tipo e natureza da mediação tecnológica, por exemplo. E como as configurações espaço-temporais em que se dão tais processos não são homogêneas e nem estáticas, os recursos linguístico-discursivos se articulam aos demais de diferentes modos e segundo diferentes ordens e escalas de indexicalidade.

Sendo assim, variáveis como a heterogeneidade, a mobilidade, a fluidez e, por conseguinte, a complexidade deixam de ser externas ou contextuais ao objeto língua(gem) nesse campo de estudos, para serem constitutivas desse objeto. E esse me

parece ser o grande interesse, e também o grande desafio, das investigações contemporâneas que buscam elementos teóricos e metodológicos que lhes permitam avançar nessa direção.

E em função dessa busca, justamente, tais investigações têm explorado as fronteiras disciplinares dos estudos linguísticos já constituídos, como a sócio-pragmática (Mey, 1985; Rajagopalan, 1999) e, mais recentemente, a sociolinguística da globalização (Blommaert, 2010; Blommaert e Rampton, 2011), por exemplo. Mas tem também explorado transversalmente discussões em curso fora do quadro disciplinar da Linguística, sobretudo em subáreas e disciplinas híbridas, que exploram elementos novos através de práticas inter/transdisciplinares de produção de conhecimento, como é o caso dos estudos sobre contexto e contextualização em Antropologia Linguística desde os anos 1990 (Duranti, 1997; Hanks, 2000; Jacquemet, 2005; Bauman, 2011) e, mais recentemente, dos estudos pós-feministas sobre linguagem e produção de subjetividades (Butler, 2004), dos estudos pós-humanistas sobre semiosis e “modos de existência” (Latour, 2012) e dos estudos em Etnografia e realidade virtual (Hine, 2008, Pink, 2012), por exemplo.

Mas são muitas as consequências desse comprometimento com a construção de um objeto de estudo não purificado e independente, autoconsistente, nos termos da tradição analítica clássica, e desse foco nas realidades concretas e “moventes”, ou seja, na mobilidade e na fluidez próprias dos usos da língua(gem) nas práticas sociais.

A primeira delas é que não se tem mais um objeto propriamente linguístico, isto é, genérico, abstrato e sistêmico como o das construções produzidas pelo núcleo disciplinar da Linguística (em suas diferentes vertentes). Da mesma forma que não se tem mais uma disciplina delimitada em termos convencionais e complementar a esse núcleo, como ocorre no caso da disciplina Linguística Aplicada ao ensino de línguas que integra o quadro disciplinar convencional dos estudos linguísticos.

Uma outra consequência também importante, é que o campo aplicado assim compreendido é um campo transversalmente compartilhado com outras áreas de investigação, além da Linguística, o que explica a relevância e frequência de discussões sobre inter/transdisciplinaridade no campo aplicado dos estudos brasileiros sobre língua(gem) desde o final dos anos 1990 (Signorini e Cavalcanti, 1998; Moita Lopes, 2006, entre outros).

Nesse sentido, o que se tem verificado nesse campo de estudos no Brasil e que tentei descrever em linhas gerais até aqui é o que apontava no início dos anos 2000 a

filósofa portuguesa Olga Pombo, em seu estudo sobre inter/transdisciplinaridade e os processos de reorganização dos quadros disciplinares na ciência de modo geral. Ela dizia o seguinte:

No fundo, estamos a passar de um esquema arborescente, em que havia uma raiz, um tronco cartesiano que se elevava, majestoso, acima de nós, que se dividia em ramos e pequenos galhos dos quais saíam vários e suculentos frutos, todos ligados por uma espécie de harmoniosa e fecunda hierarquia e a avançar para um modelo em rede, em complexíssima constelação, em que deixa de haver hierarquias, ligações privilegiadas: por exemplo, nas ciências cognitivas, qual é a ciência fundamental? (Pombo, 2003: 11)

A mesma pergunta feita para o caso das ciências cognitivas de então, poderia ser feita no âmbito de muitos trabalhos produzidos no Brasil e filiados à Linguística Aplicada trans/indisciplinar contemporânea. E o fato de grande parte das instituições reguladoras brasileiras só preverem o modelo anterior – o do “esquema arborescente” e da “fecunda hierarquia”, nos termos de Pombo – toda resposta que fuja a esse modelo torna-se inaceitável, inapropriada ou suspeita.

O que significa dizer que toda resposta à pergunta – qual é a ciência fundamental no campo aplicado dos estudos da língua(gem) hoje no Brasil? – que não seja condizente com o modelo herdado da tradição disciplinar dos anos 1940-50 ainda é vista como inaceitável, inapropriada ou suspeita em muitos contextos institucionais chave. A tensão daí advinda é mais um traço a ser considerado, quando se quer melhor compreender o campo aplicado em suas configurações e reconfigurações sob a denominação genérica oficial de “Linguística Aplicada” no Brasil de hoje.

### **Contribuições para o ensino do português**

Dito isso, volto à questão colocada para a mesa: que contribuições o campo aplicado assim compreendido tem trazido para o ensino do português? Eu diria duas principais contribuições interrelacionadas: uma visada ou inflexão metareflexiva e crítica dada às políticas (oficiais e não oficiais) e aos objetos de ensino (o que está sendo ensinado? em nome de quê?), por um lado; e, por outro lado, um compromisso político e ético com a questão da diversificação e valoração dos repertórios linguísticos diversificados e heterogêneos que constituem a língua(gem) em uso.

Essa visada metareflexiva e crítica sobre as políticas e os objetos de ensino do português (e de outras línguas) tem se traduzido na prática pela insistência com perguntas do tipo: a que tipo de fenômenos se tem dado visibilidade pela objetivação teórico-metodológica em nossas pesquisas e em nossas salas de aula, em nossos materiais didáticos? Com base em quê? E em benefício (ou prejuízo) de quem?

O exemplo mais banalizado no caso do ensino do português como língua nacional é o das pesquisas sobre produção textual em práticas de letramento escolar, em que o foco tem sido posto nos processos de interlocução em rede (presencial e não presencial; monolíngue e multilíngue; intertextual e transmídia, por exemplo) que constituem essas práticas e vão além da interlocução em sala de aula, e não na produção escrita enquanto objeto isolável e autoconsistente. Sendo assim, busca-se contemplar variáveis que são constitutivas dos processos de ensino, como a variedade e heterogeneidade dos recursos em jogo, além do caráter processual e complexo das apropriações que se concretizam de alguma forma na produção final do aluno, mas que só ganham visibilidade e legitimidade em função do conjunto de elementos abrangidos pela investigação.

No caso do ensino do português como língua transnacional, essa mesma atenção dada aos fenômenos que adquirem visibilidade e legitimidade pela objetivação teórico-metodológica tem produzido resultados relevantes, como os dos estudos mais recentes sobre usos da língua na internet e em contextos de desterritorialização e reterritorialização do falante. Isso porque esses estudos têm focado fenômenos antes submersos, embora corriqueiros em contextos multilíngues, como o de translíngua (García, 2009), *crossing* (Rampton, 1995), truncamento (Blommaert, 2008) e transidioma (Jacquemet, 2005), por exemplo. Associados a recursos de capital social variável nas situações e contextos estudados, tais fenômenos saem, portanto, da condição de sintoma da falta ou do déficit, para o de recurso comunicativo integrado a repertórios individuais específicos.

Quanto ao compromisso político e ético com a questão da diversificação e valorização dos repertórios linguísticos, a contribuição dos estudos no campo aplicado está, a meu ver, na concepção plural do linguístico enquanto recurso sociosemiótico articulado a outros recursos em processos conjuntos de diversificação de repertórios e também em processos conjuntos de indexicalização desses repertórios. Nesse sentido, tanto os repertórios, quanto o valor indexical atribuído aos recursos linguísticos que vão compor esses repertórios são objeto de reflexão e crítica por parte dos participantes da

pesquisa e dos aprendizes de língua. Não se coloca, pois, uma ordem indexical pré-estabelecida, como a de taxonomias sociolinguísticas que associam marcas linguísticas discretas a distinções contextuais ou regionais, por exemplo. Os participantes tanto devem se dar conta da variedade dos repertórios individuais de comunicação, quanto dos processos de (des)valorização desses repertórios em diferentes contextos e estruturas de participação em redes sociointeracionais.

Um exemplo significativo é o da ressignificação do conceito de preconceito linguístico quando o foco é posto na engenharia dos processos sociais de construção e manutenção de ordens e escalas de indexicalização em práticas específicas e que têm a participação dos envolvidos na pesquisa ou no ensino. Sem essa reflexão e esse envolvimento, a questão do preconceito linguístico vai continuar sendo tratada como fato pré-estabelecido e alheio às ações de pesquisadores, professores e aprendizes.

Considerando as duas contribuições mencionadas, eu acredito que os estudos aplicados podem trazer para os participantes das pesquisas sobre o ensino de português, e também para os aprendizes de português de modo geral, alguns dos elementos necessários para que melhor compreendam e possam participar de processos de indexicalização escalar que os posicionem mais favoravelmente nos espaços-tempos em que atuam.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bauman, Richard. 2011. "Commentary: Foundations in performance." *Journal of Sociolinguistics* 15.5 (2011), p. 707-720.

Blommaert, J. 2008. *Grassroots Literacy*. London: Routledge.

Blommaert, Jan. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, Jan & Rampton, Ben. 2011. *Language and Superdiversity*. *Diversities* vol. 13, No. 2.

Butler, Judith 2004. *Undoing Gender*. New York: Routledge.

Duranti, Antonio. 1997. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>



- Hanks, William F. 2000. *Intertexts: Writings on language, utterance, and context*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Hine, Christine. 2008. "Virtual ethnography: Modes, varieties, affordances." *The SAGE Handbook of Online Research Methods* (2008), p. 257-270.
- Jacquemet, Marco. 2005. Transidiomatic practices: Language and Power in the age of globalization. *Language & Communication* 25, p. 257–277.
- Latour, Bruno. 2012. *Enquête sur les modes d’existence. Une anthropologie des Modernes*. Paris: La Découverte.
- Mey, Jacob L. 1985. *Whose Language? A Study in Linguistic Pragmatics*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Moita lopes, Luiz Paulo. 2006. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Pink, Sarah (ed). 2012. *Advances in Visual Methodology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, p. 113-130.
- Pombo, Olga 2003. Epistemologia da interdisciplinaridade. Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 a 14 de Novembro 2003. Disponível em: [http://www.uesc.br/cpa/artigos/epistemologia\\_interdisciplinaridade.pdf](http://www.uesc.br/cpa/artigos/epistemologia_interdisciplinaridade.pdf) . Acesso em 08.10.2015.
- Rajagopalan, Kanavillil 1999. Os caminhos da Pragmática no Brasil. *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, no. especial, 1999, p. 323-338.
- Rampton, Ben (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London, UK: Longman.
- Signorini, Inês e Cavalcanti, Marilda C. (orgs.). 1998. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.



## **SUPERDIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR DE FRONTEIRA: DIÁLOGO DE SABERES**

Maria Inêz Probst LUCENA<sup>2</sup>  
Maria Elena PIRES-SANTOS<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Embora nos últimos anos tenham-se ampliado as pesquisas e publicações que rompem com a visão do Brasil como um país monolíngue, é fato inegável que, no contexto escolar, ainda persiste fortemente esse mito, mesmo em contextos de fronteira em que a ‘superdiversidade’ (Vertovec, 2007; Blommaert; Rampton, 2011) salta aos olhos. A Linguística Aplicada, em sua vertente ‘indisciplinar’ e transcultural (Moita Lopes, 2006, 2013; Cavalcanti, 2013; Signorini, 2013, entre outros), no âmbito das novas epistemologias que propiciem a apreensão de fenômenos ou eventos compartilhados em que todos são participantes, contribui para a interconexão entre os saberes acadêmicos e os saberes locais, abrindo espaço para a discussão e/ou a solução de problemas relacionados a práticas de linguagem situadas. É sob esse enfoque que se coloca como objetivo apresentar, nessa comunicação, os encontros entre o letramento escolar e os ‘multiletramentos’ (Rojo, 2012), como forma de legitimação dos saberes locais e da superdiversidade, no contexto escolar transfronteiriço, na divisa entre Brasil, Paraguai e Argentina. Para tanto, apresentamos exemplos provenientes de uma pesquisa etnográfica, focando em um evento na sala de aula de Língua Portuguesa em que professora e alunos trabalham colaborativamente na construção de uma peça teatral. Com a finalidade de contar a história do bairro, colocando seus moradores como protagonistas da própria história, evidenciou-se a importância da negociação entre os saberes escolares institucionalizados e os saberes locais da vida vivida.

**PALAVRAS-CHAVE:** superdiversidade; letramento; práticas translíngues

---

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Programa de Pós-Graduação em Linguística. E-mail: [lucena.inez@gmail.com](mailto:lucena.inez@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Programa de Pós-Graduação em Letras e Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. E-mail: [mepires@gmail.com](mailto:mepires@gmail.com)

## **Introdução**

É fato que a pluralidade linguística e cultural da atualidade contribui para que novos modos potenciais de socialização entre os indivíduos emerja. No entanto, é fato também que, especialmente na escola, os participantes tendem a reproduzir as práticas de linguagem legitimadas, reforçando aquelas condizentes com um cenário monolíngue. Prima-se, no contexto escolar, por uma linguagem padrão que não contempla as abordagens transculturais e translíngues que os indivíduos utilizam para dar cabo as suas necessidades comunicativas. Essa estrutura purista rege o sistema educacional e reina impiedosa também no cenário plurilíngue e pluricultural da fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, virando as costas para a realidade heteroglósica desse campo situado.

Tecer algumas reflexões feitas a partir dos resultados de um projeto de letramento desenvolvido no cenário sociolinguisticamente complexo da Tríplice Fronteira, em uma escola estadual na Cidade de Foz do Iguaçu torna-se, então, o interesse central desse texto. Não pretendemos focar no projeto em si, mas sim, em um dado proveniente de uma peça de teatro, evento colaborativo que foi desenvolvido como uma de suas atividades. Abordaremos como a ideologia monolíngue ainda se mantém forte nesse cenário transfronteiriço, em que a criatividade e a profusão linguística aparecem de modo tão intenso. Discutiremos o significado do mundo dos alunos, diante da revisão do texto da peça de teatro, destacando como eles agiram de modo crítico e criativo ao reivindicar o uso de práticas translíngues naquele espaço. Porém, antes de tudo, importa-nos situar e mostrar o cenário de que estamos falando.

## **A superdiversidade da fronteira: os processos sociais e linguísticos no cenário transfronteiriço**

O termo ‘superdiversidade’, cunhado por Vertovec (2007:1), referindo-se à ‘diversificação da diversidade’ para significar uma visão ampliada da complexidade que vem perpassando os diferentes contextos sociais, desde os globais aos locais, nos parece útil para discutir a realidade das práticas sociais e linguísticas daqueles que atuam na

fronteira, frente ao desafio de observar as complexas configurações da atualidade em termos de condições sociais, geográficas e econômicas desse cenário transfronteiriço.

Tal cenário, dentre as muitas tríplices fronteiras da América do Sul, encontra-se no extremo oeste do Paraná a Tríplice Fronteira, formada pelas cidades de Foz do Iguaçu, no território brasileiro; de Puerto Iguazú, no território argentino e por Ciudad del Este, no território paraguaio. Somadas, as populações das três cidades passam de 700.000 habitantes, além de um grande número de pessoas que vêm para a região, atraídos pelo turismo e pelo comércio. Do lado argentino, o comércio é visitado atualmente por brasileiros para a compra de queijos, vinhos, azeitonas, além de perfumes e produtos derivados do couro, como roupas e bolsas. No sentido inverso, o comércio brasileiro atrai compradores de produtos como calçados, alimentos e também roupas. Do lado paraguaio, os produtos agrícolas são a prioridade e o intenso trânsito de brasileiros para o Paraguai deve-se, principalmente, ao comércio de produtos importados dos mais diferentes países, principalmente eletrônicos. A circulação de pessoas é extremamente alta e também é muito elevado o número de trabalhadores, formais ou informais, que diariamente se deslocam de um lado para o outro.

Compondo ainda o cenário, encontram-se as Cataratas do Iguaçu – entre Brasil e Argentina – que atraíram, por exemplo, em 2014, 1,5 milhão<sup>4</sup> de visitantes de diferentes países e regiões brasileiras. Também nesse espaço está a Hidrelétrica Binacional de Itaipu – construída em parceria entre Brasil e Paraguai – contribuindo sobremaneira para a superdiversidade neste cenário. Com o início de sua construção, a cidade de Foz do Iguaçu passou de 33.970, em 1970, para 136.320 habitantes<sup>5</sup> na década de 1980, sendo que os novos residentes vieram de diferentes países e de diversas regiões brasileiras.

Também o setor educacional se ampliou consideravelmente na região, principalmente o ensino superior. A cidade conta, atualmente, com uma Universidade Estadual, uma Universidade Federal, um Instituto Federal, além de seis faculdades privadas. No ensino básico, há ainda 157 escolas que atendem o ensino Fundamental e Médio, sendo 75 municipais, 51 privadas e 31 estaduais<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.brasil.gov.br/turismo/2015/01/parque-de-foz-do-iguacu-recebe-recorde-de-visitantes-em-2014>, acesso em 15/02/2015.

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.pmfi.pr.gov.br/conteudo/?idMenu=1007>, acesso em 15/02/2015.

<sup>6</sup> Disponível em <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>, acesso em 27/09/2015.

Assim, nesse espaço urbano, indivíduos das três cidades transitam e ‘reinventam a vida local em suas performances cotidianas’ (Moita Lopes, 2008: 309) em um fluxo contínuo, como se as cidades fossem amalgamadas. Mesmo que a vida institucional e burocrática insista em lhes separar e impor uma suposta territorialidade definida, línguas e culturas se entrelaçam na ‘dinamicidade [territorial] da fronteira’ (Frasson; Szumilo Schlosser, 2015: 70).

Nesse cenário, a vida apresenta imensas complexidades. Segundo dados da Unicef, uma grande proporção da população da Tríplice Fronteira é formada por crianças e adolescentes, sendo que muitos deles vivem em situação de risco e estão vulneráveis à exploração de trabalho infantil, à exploração sexual, a drogas, e a todo tipo de violência. Com indicadores econômicos não muito favoráveis, o emprego informal, como, por exemplo, servir de ‘laranja’, aparece como um modo de compensação financeira para os jovens que vivem em situação de pobreza.

Essa complexidade social e também política e linguística, intensificada pelas complexidades do mundo contemporâneo, direcionam nossos olhares para o modo como a escola e a sala de aula de línguas vem lidando com a configuração do espaço fronteiriço em tempos de um mundo desterritorializado. Se o acesso à norma padrão representa uma possibilidade de reorganização espacial e de movimento de ‘escalas’ locais (Blommaert, 2007) para escalas translocais, para que esse movimento seja possível, torna-se central o deslocamento de perspectivas pedagógicas voltadas apenas para detalhes das variações de uma língua, para perspectivas centradas nas complexidades dos processos sociais, culturais, políticos e históricos que nos possibilitam entender as diferenças não como ameaça, mas como criatividade e riqueza. E, nessa perspectiva, os saberes locais têm um papel central. Embora imperativa e urgente no ensino de línguas, pesquisar, entender e discutir essas práticas de linguagem criativas e inovadoras e também como suas normas de uso vão sendo questionadas ou alteradas, não é tarefa fácil (Blommaert; Rampton, 2011).

Na sequência, então, para entendermos como os alunos reivindicaram o protagonismo de suas práticas em um espaço periférico apresentamos, ainda que brevemente, algumas etapas da etnografia acerca do projeto de letramento. Adicionalmente, descrevemos o Bairro Iguazu, o Colégio Iguazu e o Projeto Memória,

com a intenção de apresentar o cenário em que a pesquisa, geradora das reflexões aqui apresentadas, foi desenvolvida.

### **Marginalização do espaço: a etnografia como recurso para compreender práticas de linguagem situadas**

A etnografia desenvolvida no Colégio Iguazu permitiu o entendimento das práticas de linguagem situadas (Garcez, 1998; Garcez; Schulz, 2015; Cavalcanti, 2006; 2015; Signorini, 2008; Rampton; Bloomaert, 2015; Pires-Santos *et al.*, 2015, entre outros). Entendida aqui como um movimento epistemológico, no qual o pesquisador gera teoria em colaboração com seus participantes, essa perspectiva de pesquisa tem possibilitado o alcance de práticas situadas e o entendimento de “perspectivas circunstanciadas do cotidiano escolar e aproximadas [d]as percepções que os participantes das atividades têm sobre o que acontece ali” (Garcez; Schulz, 2015:2). Entendemos que as múltiplas ações dos indivíduos, resultantes de suas relações com a cultura, excedem as estruturas normatizadoras e, portanto, a pesquisa situada permite um ‘entendimento do cotidiano e das relações sociais e afasta-nos da “soberania estipulada por epistemologias que postulam unicamente a racionalidade do pesquisador” (Lucena, 2015:70). O foco na voz dos agentes sociais e no engajamento social dos participantes no trabalho de pesquisa, desenvolvida a partir de uma perspectiva transdisciplinar, é esperado no intuito de esclarecer conflitos nas práticas sociais da comunidade. Assim, os resultados tornam-se relevantes para as pessoas envolvidas nos contextos investigados e a pesquisa desafia o conhecimento científico hegemônico. Lidar com as contingências de instituições como a escola pública em bairros periféricos contribui para diminuir o grande distanciamento que ainda persiste entre a Universidade e o cotidiano escolar. No caso do Bairro Iguazu, tanto professores como alunos e demais moradores se sentiam estigmatizados pela comunidade do entorno, o que nos permite argumentar que projetos situados aproximam universidade, comunidade escolar e comunidade externa e podem contribuir sobremaneira para a valorização da cultura local. A possibilidade de discutir o modo como sujeitos sócio-históricos que, com suas ações, redimensionam e interferem

em suas próprias vidas, faz com que a importância de um distanciamento das ações isoladas e individuais seja redimensionada, para que ações interdisciplinares e coletivas sejam construídas.

O Bairro Iguaçu nasceu de uma iniciativa de desfavelamento de famílias que viviam em condições de pobreza extrema às margens do rio Paraná. As negociações para o reassentamento dessas famílias em um novo local envolveu a negociação e resistência dos futuros moradores que não aceitavam os possíveis lugares e casas oferecidos pelos governantes. O processo foi de luta e de agência daquelas famílias e após muitas reuniões, foi feito um acordo sobre o local onde seria formado o bairro Iguaçu. A construção das casas foi iniciada em 1999 e nesse bairro foi construído e inaugurado, em 2002, o colégio Iguaçu, para atender as crianças e adolescentes das famílias que ali moram.

Dada a sua origem inicial, o bairro passou a ser estigmatizado pela sociedade do entorno, por considerá-lo local de violência e, por isso, perigoso. Assim também passou a ser visto o Colégio Iguaçu, como pode ser observado pelo relato de uma das professoras.

*Encontrei uma colega que eu não via há muito tempo e ela me perguntou onde eu estava trabalhando. Eu disse que era no Colégio Iguaçu e ela fez o seguinte comentário: – Nossa, você foi rebaixada?*  
(Diário de Campo, abril/2011).

A correlação estabelecida entre o local de trabalho da professora com o desprestígio profissional revela a marginalização daquele espaço, visto como periférico. As dificuldades econômicas dos moradores de lá, cuja renda mensal da maioria das famílias dos alunos é de até dois salários mínimos, as quais lutam pela sobrevivência por meio de atividades informais ou até mesmo de risco, facilitadas e impulsionadas pela configuração social, econômica e política do cenário de fronteira reifica-os, homogeneizando-os e desqualificando-os culturalmente.

E foi nesse cenário demográfico e sócio-econômico que pesquisadores iniciaram um projeto radical no Colégio Iguaçu, cujos resultados parciais foram utilizados para fins deste artigo como já mencionado anteriormente. A premissa do projeto – batizado pelos professores daquela instituição como “Projeto Memória” – de trabalhar colaborativamente com os participantes foi alcançada, justamente por se ancorar nas reflexões sobre práticas de multiletramentos. Desde o início das atividades (novembro/2010 a janeiro/2014),



participaram do projeto Memória: 12 professores da Unioeste; 02 professores colaboradores externos; 04 professoras que fazem parte da Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação; 07 acadêmicas dos cursos de Letras da Unioeste; 25 professores do Colégio Estadual onde foi realizado o projeto; 02 alunas do Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras; alunos do Colégio Iguaçu, pais de alunos e moradores do Bairro Iguaçu.

Esse projeto de letramento buscou trabalhar com os alunos e com a comunidade do entorno o orgulho e auto estima local por meio da reconstrução das histórias de formação do bairro e do protagonismo de seus habitantes originários. Uma das atividades do projeto foi a produção de uma peça de teatro e é a partir de um relato da professora sobre o modo como os alunos reagiram ao modo como ela revisou o texto que haviam escrito para a peça de teatro que pretendemos discutir aqui o protagonismo dos alunos do colégio Iguaçu. Para tanto, apresentamos na sequência, o conceito de multiletramentos (Rojo, 2012) utilizado originalmente no projeto e uma visão redefinida de letramento proposta por Menezes de Souza (2011).

### **Letramento crítico no contexto superdiverso de fronteira**

Entendemos que os ‘multiletramentos’ e uma visão ampliada do conceito de letramento crítico conseguem abarcar, do nosso ponto de vista, a realidade superdiversificada das escolas na Tríplice Fronteira.

Na perspectiva de Rojo (2012), o conceito de multiletramentos nos permite compreender “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a população se informa e se comunica” (Rojo, 2012:13) e o conceito de letramento crítico redefinido, no sentido utilizado por Menezes de Souza (2011), nos permite entender o letramento como “um processo de *revelar ou desvelar* (grifos do autor) as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto”. Nas palavras do autor, esse processo

envolve *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e

diferenças de hoje – *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a *se ouvir escutando* (grifos do autor) (MENEZES DE SOUZA, 2011: s/n).

Remetendo-nos à reflexão de Menezes de Souza, podemos dizer que pesquisadores e professores do Colégio Iguazu buscaram, como objetivo pedagógico, alternativas para que alunos e alunas pudessem ‘ler criticamente suas posturas [...] preparando-os para confrontos com diferenças de toda espécie’ (Menezes de Souza, 2011:s/n). Ecoando Freire, Menezes de Souza argumenta que o objetivo da acepção do letramento pós-crítico do letramento crítico é desenvolver no aluno a percepção de que seu mundo, sua palavra, seus valores e seus significados não podem estar dissociados do próprio contexto em que vivem e dos significados originados a partir dele (Menezes de Souza, 2011:s/n). Como o autor defende, ainda com base no pensamento freiriano e no conceito de genealogia, que traz de Nietzsche e Foucault, ao se engajar em sua auto-genealogia para produzir um texto, o autor passa a perceber a ‘conexão entre o eu e sua origem no “não-eu”’ (Menezes de Souza, 2011:s/n). Nesse caso, podemos dizer que o projeto buscou a construção local dos significados dos participantes a partir de temporalidades diferentes da comunidade que, dadas suas histórias anteriores de resistência e de produção de significação, fez com que os autores agissem como produtores de significação, entendendo que as diferenças não poderiam ser eliminadas e tampouco a complexidade do conflito negligenciada.

Essa proposta de letramento crítico redefinida é discutida aqui a partir da perspectiva de educação linguística em que se entende a diversidade como um recurso. A fluidez das práticas de linguagem a partir de uma abordagem pedagógica que visa reconhecer práticas de linguagem inovadoras e criativas, importa para nós na medida em que nos possibilita examinar o potencial do uso dessas práticas que os alunos trazem de suas casas, de modo a entender como eles criavam os textos em ambas as línguas.

Para entender esses usos, uma educação de línguas avessa a homogeneizações pode nos ajudar a entender o significado social das práticas de linguagem. A Linguística Aplicada nos ajuda no entendimento dos conflitos e na discussão sobre o modo como sujeitos socio-históricos redimensionam suas próprias vidas a partir das perspectivas circunstanciadas do cotidiano escolar (Garcez; Schulz, 2015).

O uso da linguagem popular que, a partir da agência dos protagonistas, se sobrepõe às estruturas da língua padrão nacional, desafia a pesquisa a entender que a diversidade pluraliza a interpretação indexical e limita a ideia de negociação de significados no processo de produção da linguagem local. Como Bloomaert e Rampton (2011) evocam, nesses encontros em que recursos comunicativos precisam ser compartilhados, não basta pensarmos somente em termos de negociação, mas também em termos de desigualdade e da hierarquização dos falantes (Signorini, 2014) nas relações assimétricas na escola e no espaço da fronteira. Portanto, importa compartilhar e problematizar o conhecimento de modo que a reflexividade metapragmática seja discutida em termos de regimes de poder. Assim, quando indivíduos refletem e percebem que suas produções linguísticas são válidas como um ato de expressão, e não apenas como uma mistura de formas linguísticas, há uma desestabilização das estruturas de poder.

### **Trajetórias desiguais – modos de escolarização *versus* o protagonismo dos alunos**

A partir de um evento de letramento na sala de aula, na fronteira, buscamos aqui teorizar o que entendemos como práticas e contextos satisfatórios de produção de conhecimento. Nesse sentido, nos perguntamos: o que as experiências de alunos de fronteira, em um projeto de letramento que recolocou a vida dos alunos da periferia para o centro, podem nos ensinar em termos de realizações de projetos contra-hegemônicos na educação de línguas?

Para entender essa pergunta, focalizamos a ampliação, pelos alunos, dos objetivos iniciais de escrita da peça teatral, que previam as seguintes atividades: como compreender o que é Memória; entrevistar pessoas da comunidade; analisar documentos oficiais e textos jornalísticos sobre o bairro; ler e interpretar textos teatrais; identificar e analisar as características do gênero teatral; observar nos diálogos do texto teatral elementos como: cenário, figurino, expressões faciais; compreender o modo de organização e função social do gênero discursivo teatro; encenar uma peça teatral sobre o

Bairro Iguazu na Semana Interativa da Escola. Assim, estudaram e prepararam-se para compreender os elementos necessários para a encenação de uma peça, e após essa etapa, escreveram o texto, em que foram utilizados todos os registros já arquivados pelo Projeto Memória. Por outro lado, os objetivos dos alunos estavam mais focados em trazer para a produção do teatro mais criatividade e mais crítica. Assim, elaboraram o texto utilizando os falares próprios dos moradores locais. No entanto, diante da refacção do texto em que a professora havia inicialmente utilizado a linguagem padrão, os alunos reagem em relação a esse procedimento e, na tentativa de fazer valer a fluidez da própria linguagem, reivindicaram que o texto fosse escrito de acordo com a língua da comunidade. Conforme as palavras dos alunos:

*Professora, os moradores daqui não falam assim não [...] nós, os filhos, que estamos estudando, é que usamos mais concordâncias e uma linguagem mais formal [...], temos que representar a voz do povo do bairro e essa voz do texto não pertence a eles (Anotação em Diário de Campo, junho de 2012).*

Como se evidencia na fala dos alunos, a escola ainda é uma forte defensora da linguagem padrão, contribuindo para o fortalecimento e manutenção de uma ideologia monolíngue. Assim, não consegue ainda ser um ‘locus’ chave de formação de identidade’ (Wang *et al.* 2013:36) conectada com a superdiversidade do mundo contemporâneo, porque tem dificuldades de desconectar a projeção de identidades do espaço escolar. Mesmo a professora estando completamente envolvida com o projeto de multiletramentos, é o princípio inquestionável de nação-estado linguisticamente homogêneo que vem à baila (Bloomaert; Rampton, 2011), quando se discute linguagem no espaço escolar.

Para ilustrar o que os alunos estão significando com a afirmação de que *os moradores daqui não falam assim não*, trazemos aqui um exemplo do modo como eles representaram os moradores do bairro, no texto teatral originalmente escrito por eles. A fala abaixo se refere, então, à personagem Joana como uma moradora do bairro Iguazu:

***JOANA*** – *É verdade, José. Eles procurava solução para o problema de casa, os tal dos problema habitacional, elaboraram algumas propostas para a remoção da nossa comunidade.*

Os alunos optaram, portanto, por manter **Eles procurava / os tal dos problema**, ao lado de **elaboraram algumas propostas**. Dessa forma, eles mantiveram a alternância em que a concordância verbal se aproxima das práticas de linguagem locais e também os momentos em que a concordância se estabelece de acordo com a norma de prestígio que, conforme manifestado por uma aluna *nós os filhos, que estamos estudando, é que usamos mais concordâncias e uma linguagem mais formal*. A fluidez local reivindicada na produção do texto pelos alunos, não definida por regras fixas, mostra que a finalidade não é caricaturizar as vozes mas, ao contrário, evidenciar a dimensão ‘performativa’ (Pennycook, 2010) que possibilita a autenticação e legitima falares, no contexto escolar.

Ao explicar a mudança feita na refacção do texto e diante da observação dos alunos, a professora, diante do fato de os alunos buscarem romper com a naturalização das práticas escolares, reflete sobre sua própria ação, destacando que:

*Ao escrever, tentei usar uma linguagem mais formal, como uma voz de um narrador que representasse a comunidade, mas que estivesse de fora (Diário de campo da Ana, professora do Colégio Estadual).*

Alinhada a pedagogia dominante de ensino de línguas nesse primeiro momento, a professora procurou conduzir a refacção do texto, seguindo a forma padrão da língua e, somente a partir da agentividade dos alunos, ela se dá conta da importância de tal protagonismo para legitimar suas falas naquele cenário.

Mesmo a professora estando completamente envolvida com o projeto de multiletramentos e mesmo em um tempo-espço de escutar o outro, os modos de escolarização tendem a ver a linguagem dos alunos em termos deficitários e há um movimento naturalizado de a escola “querer impor ao outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança do nosso eu” (Menezes de Souza, 2011). É o princípio de ‘língua pura’, linguisticamente homogênea, ainda perpetuado na escola, que vem à baila (Rampton; Bloomaert, 2011) quando se discute linguagem no espaço escolar. No entanto, no caso desses alunos, a ideologia linguística da língua padronizada nacionalmente é contestada por eles.

Nesse caso, o projeto de multiletramentos contribuiu para que a “linguagem local pass[asse] a ser social e politicamente construída como objeto de orgulho local e como um índice de identidade” (Wang *et al.*, 2013:36) para aqueles alunos e o que antes era visto, negativamente, como atraso linguístico da comunidade, passou a ser visto como

traço identitário legítimo. Os jovens no Colégio Iguaçu parecem entender com mais propriedade como as variedades linguísticas são utilizadas e com que propósitos, em sua comunidade. Eles conseguiram perceber com sensibilidade como a sua língua importa para marcar quem fala e quem fala o que, e demonstraram não sentir a ‘vergonha linguística’ (McCarty, 2009:138). Segundo MacCarty, ao explicar tal conceito, argumenta que as habilidades linguísticas de indivíduos podem ser escondidas quando não consideradas adequadas diante da norma padrão, explicando que a ‘vergonha linguística’ não é uma “função por si só, mas é fruto de discursos sociais mais amplos que marginalizam [...] línguas e seus falantes, associando-os com pobreza, tradicionalismo e atraso” (McCarty, 2009:138).

A escola como um cenário de disputas de usos da língua que também marginaliza, envolve ajustes das estruturas postas em movimento pela ação dos sujeitos naquele espaço. Os modos de escolarização tentam podar o aluno de ‘indexicalizar posições, papéis e identidades sociointeracionais’ (Signorini, 2008:141). No entanto os alunos, como no caso específico deste estudo, podem avaliar a adequação referencial e a compreensibilidade da fala, mostrando sua consciência metapragmática e reivindicando a igualdade de condições entre os falantes. Como mostraram os alunos do colégio Iguaçu, sua falas puderam ser representadas na peça de teatro, “sem anular a diferença numa dada ordem sociolinguística” (Signorini, 2008:142).

Ao contrário de vergonha, os alunos mostraram resistência, colocando-se como protagonistas ao reivindicar o direito de utilizar a língua da comunidade nas falas da peça de teatro. Em um espaço em que reivindicam o uso da translíngua, suas práticas de linguagem passam a trazer para a peça de teatro mais criatividade e crítica. Nesse sentido, como Wei e Garcia explicam, a translíngua pode transformar o espaço em termos de valores e práticas. De acordo com os autores, tal prática dá vazão a duas vertentes: a da criatividade e a da criticidade. Em relação à primeira, os alunos criam novos usos diferenciados da norma e, em relação à segunda, os alunos agem, “utilizando as evidências para questionar, problematizar e expressar seus pontos de vista” (Garcia; Wei, 2014: 24).

A contingência local da tríplice fronteira revela práticas sociolinguísticas de pessoas de carne e osso, evidenciando que a sala de aula de línguas precisa ser entendida

na perspectiva de uma realidade plurilíngue e de uma contemporaneidade que exige uma abertura teórico-metodológica “socio-histórica e culturalmente situada” (Cavalcanti, 2013:212).

### **Considerações finais**

Procuramos mostrar aqui como os alunos do Colégio Iguaçu assumiram seu protagonismo e iniciaram revoluções significantes ao reivindicar o uso da translíngua, mostrando que as desigualdades e as relações de poder não podem ser totalizantes. Os alunos continuam querendo manter e valorizar o espaço da comunidade. Parece claro para eles que não precisam escolher entre a ‘língua padrão’ como sinônimo de sucesso ou o uso do vernáculo como sinônimo de insucesso. Ao contrário, eles parecem tranquilos em usar a heteroglossia como parte de seu letramento.

Consideramos que os alunos do Colégio Iguaçu perceberam, em colaboração com o Projeto Memória, que a normatividade não podia dar conta das complexas condições de produção de significados daquela comunidade. Ou seja, eles recusaram a “normatividade universal e a crença em verdades universais e não sócio-históricas que [poderiam servir] para fundamentar de forma ‘objetiva’ (isto é a-temporal e não social) leituras “‘certas’ ou ‘erradas’” (Menezes de Souza, 2011:s/n). Da perspectiva de pesquisas acerca do reposicionamento de educação minoritária das margens para o centro, esse movimento pode ser considerado revolucionário uma vez que, ao invés de uma condição de educação de língua subtrativa, de apagamento do modo de falar da comunidade.

Os dados apresentados nos permitiram reconhecer e refletir acerca de fenômenos linguísticos e educacionais, especialmente aqueles voltados para as dinâmicas políticas e educativas de ensino de línguas, naquele contexto situado. Nesse sentido, importa destacar que o rompimento da dicotomização da noção de certo x errado ou de variedades de prestígio x variedade popular são questões que ainda merecem muita atenção em contextos escolares, principalmente em espaços transfronteiriços e superdiversos. A efetividade da escola enquanto agente de mudanças nas práticas de linguagem, nesses

espaços, nos parece bastante ambígua e difícil. O protagonismo dos participantes, a partir da valoração dos saberes locais, no entanto, mostra-se um caminho interessante, desde que eles consigam conquistar espaço para exercer suas agências. A escola, portanto, ao aceitar que os alunos não são descorporificados nem desvinculados de laços afetivos, possibilita o deslocamento das histórias de passividade para histórias de agentividade, de criatividade e de criticidade.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blommaert, Jan. 2007. On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistic*. 11/5, p. 682-688.
- Blommaert, Jan; Rampton, Ben. 2011. Language and superdiversity. *Diversities*. Vol. 13, no. 2, p. 1-21.
- Blommaert, Jan; Maly, Ico. 2014. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: a case study. In: *Working papers in Urban language & literacies*. Paper 133. Tilburg University.
- Canagarajah, Suresch. 2013. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London/New York: Routledge.
- Cavalcanti, Marilda C. 2006. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 233-252.
- Cavalcanti, Marilda C. 2013. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: Moita Lopes, Luiz P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.
- Cavalcanti, Marilda C. 2015. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: Zilles, Ana M. S.; Faraco, Carlos A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, p. 287-302.
- Frasson, Margarete; Schlosser Szumilo, Marli T. 2015. *Fronteiras na fronteira: a trajetória dos migrantes brasiguaios e a influência econômico-jurídico-político-ideológica dos estados nacionais (BR e PY), a origem do aluno brasiguai*. Cadernos de Geografia. Vol.25, no. 44, p. 70-96.
- Garcia, Ofelia; Wei, Li. 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave.



Garcez, P. M. 1998. Invisible culture and cultural variation in language use: Why language educators should care. In: *Linguagem & Ensino*, v.1, no1. Pelotas: Educat, 1998.

Garcez, Pedro M.; Schulz, Lia. 2015. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada. *DELTA*. v. 31, número especial, p. 1-34.

Lucena, Maria Inêz P. 2015. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *DELTA*. v. 31, número especial, p. 67-96.

Mccarty, Teresa, L. 2009. Empowering indigenous languages – What can be learned from native American experiences? In: Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert; Mohanty, Ajit K.; Panda, Minati. (eds). *Social justice through multilingual education*. Toronto: Multilingual Matters, p. 125-139.

Menezes de Souza, Lynn M. T. 2011. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, Ruberval F. & Araújo, Vanessa de A. (orgs.) *Formação de professores de línguas – Ampliando perspectivas*. Jundiaí: Pacto Editorial.

Moita Lopes, Luiz P. 2006. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, Luiz P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 13-44.

Moita Lopes, Luiz P. 2008. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*. Vol. 24, no. 2, p. 309-340.

Moita Lopes, Luiz P. 2013. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: Moita Lopes, Luiz P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, p. 227-248.

Pennycook, Alastair. 2006. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: Moita Lopes, Luiz P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 67-84.

Pires-Santos, Maria Elena; Lunardelli, Mariangela G.; Jung, Neiva M.; Silva, Regina C. M. 2015. “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. *DELTA*. v. 31, número especial, p. 36-66.

Rojo, Roxane. 2012. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; Moura, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, p. 11-34.

Signorini, Inês. 2008. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: Signorini, Inês. (org.). *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola, p. 117-148.

Signorini, Inês. 2013. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: Moita Lopes, Luiz P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, p. 197-210.

Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*. Vol. 30, no. 6, p. 1024-1054.

Wang, Xuan; Spotti, Massimiliano; Juffermans, Kasper; Cornips, Leonie; Kroon, Sjaak; Blommaert, Jan. 2014. Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. *Applied Linguistics Review*. 5(1), p. 23-44.