



**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,**  
**EXTENSÃO E CULTURA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU – CURSO**  
**DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FRANCÊS**

**NAYARA MONIQUE FERNANDES ALVES**

**QUANDO EU ERA OUTRA: DESLOCAMENTOS**  
**LINGÜÍSTICOS E IDENTITÁRIOS NA FORMAÇÃO DE**  
**SUJEITOS TRANSCULTURAIS**

A translinguagem como ferramenta na prática decolonial

Rio de Janeiro

2025

**NAYARA MONIQUE FERNANDES ALVES**

**QUANDO EU ERA OUTRA: DESLOCAMENTOS LINGUÍSTICOS E IDENTITÁRIOS  
NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS TRANSCULTURAIS**

A translinguagem como ferramenta na prática decolonial

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Ensino de Francês do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Orientadora: Dra. Cláudia Maria Pereira de Almeida.

Rio de Janeiro

2025

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

A474 Alves, Nayara Monique Fernandes  
Quando eu era outra : deslocamentos linguísticos e identitários na formação de sujeitos transculturais a translinguagem como ferramenta na prática decolonial / Nayara Monique Fernandes Alves. - Rio de Janeiro, 2025.

31 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Claudia Maria Pereira de Almeida.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Translinguagem (Linguística). 3. Identidade cultural. 4. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 5. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 6. Decolonialidade. I. Almeida, Claudia Maria Pereira de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 440

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

**NAYARA MONIQUE FERNANDES ALVES**

**QUANDO EU ERA OUTRA: DESLOCAMENTOS LINGUÍSTICOS E IDENTITÁRIOS  
NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS TRANSCULTURAIS**

A translinguagem como ferramenta na prática decolonial

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Ensino de Francês do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Aprovado em 19 de maio de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Claudia Maria Pereira de Almeida  
Colégio Pedro II  
Orientadora

---

Prof. Dr. Luciano Passos Moraes  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro  
2025

## **AGRADECIMENTOS**

De coração aberto, agradeço aos colegas da primeira turma da EEFRA e aos professores do CII, que nos acolheram com generosidade e compartilharam ideias na construção de um ensino de francês mais humano — com a licença poética de Ailton Krenak, na tentativa de adiar o fim do mundo.

Agradeço especialmente ao professor Luciano Moraes, por me apresentar a obra literária que tocou meu coração e por cuidadosamente avaliar o trabalho fruto deste encantamento, e à professora Claudia Almeida, cuja leitura atenta e paciente sustentou cada linha deste trabalho.

*On meurt dans sa langue maternelle. Mais moi, je n'en ai pas. Ma mère ne m'a pas parlé ma langue maternelle. C'était pour me protéger. Je suis toute protégée et j'ai peur de ne mourir jamais.*

Sylvie Laliberté

## RESUMO

ALVES, Nayara Monique Fernandes. **Quando eu era outra: deslocamentos linguísticos e identitários na formação de sujeitos transculturais.** A translanguagem como ferramenta na prática decolonial. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

Este trabalho investiga os processos de aquisição de uma língua adicional a partir da perspectiva da translanguagem e da transculturalidade, com foco nas transformações identitárias que ocorrem nesse percurso. Parte-se da noção de *jeu de rôles* para compreender como os sujeitos mobilizam arquétipos do inconsciente coletivo ao habitar o Terceiro Espaço entre línguas e culturas. São discutidos os conceitos de interlíngua, interculturalidade e translanguagem como práticas que dissolvem fronteiras linguísticas e culturais, favorecendo o surgimento de identidades híbridas. A pesquisa aborda o contexto da sala de aula, analisando as assimetrias linguísticas e o apagamento das línguas maternas nos processos de ensino. O texto *Quand j'étais italienne*, de Sylvie Laliberté, ilustra, pelo viés da literatura, os efeitos da aculturação e a constituição do sujeito transculturado. A conclusão aponta para a importância de uma abordagem crítica e decolonial no ensino de línguas, que valorize a pluralidade identitária e o repertório linguístico dos aprendizes.

**Palavras-chave:** translanguagem; identidade cultural; interlíngua; ensino de línguas; decolonialidade.

## RÉSUMÉ

ALVES, Nayara Monique Fernandes. **Quando eu era outra: deslocamentos linguísticos e identitários na formação de sujeitos transculturais.** A translanguagem como ferramenta na prática decolonial. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

Ce travail de recherche examine les processus d'acquisition d'une langue additionnelle à travers les prismes du translangage et de la transculturalité, en mettant l'accent sur les transformations identitaires qui se produisent dans ce parcours. La notion de *jeu de rôles* est le point de départ pour comprendre comment les apprenant·e·s activent des archétypes de l'inconscient collectif en habitant un « troisième espace » entre langues et cultures. Les concepts d'interlangue, d'interculturalité et de translangage sont discutés comme des pratiques qui dissolvent les frontières linguistiques et culturelles, favorisant l'émergence d'identités hybrides. Notre réflexion traite le contexte de la salle de classe, tout en analysant les asymétries linguistiques et l'effacement des langues maternelles. Le texte *Quand j'étais italienne*, de Sylvie Laliberté, illustre, par le biais de la littérature, les effets de l'acculturation et la construction du sujet transculturel. La conclusion souligne l'importance d'une approche critique et décoloniale dans l'enseignement des langues, qui mette en valeur la pluralité identitaire et les ressources linguistiques des apprenant·e·s.

**Mots-clés:** translangage; identité culturelle; interlangue; enseignement des langues; décolonialité.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. O <i>JEU DE RÔLES</i> DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ADICIONAL.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1. Inconsciente coletivo: os arquétipos atuantes na translinguagem .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2. Interlíngua e interculturalidade: o Terceiro Espaço .....</b>	<b>13</b>
<b>2.3. Translinguagem e transculturalidade: identidades culturais e fronteiras dissolvidas .....</b>	<b>18</b>
<b>3. NA SALA DE AULA: O SUJEITO TRANSCULTURAL COMO OBJETIVO .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Assimetria e apagamento da língua materna .....</b>	<b>22</b>
<b>3.2. Transculturação e sujeitos desculturados na literatura: <i>Quand j'étais italienne</i>, de Sylvie Laliberté.....</b>	<b>25</b>
<b>4. CONCLUSÃO .....</b>	<b>28</b>
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>30</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua adicional, graças às inúmeras evoluções em se tratando de metodologias e aplicações, parece caminhar para práticas cada vez mais acolhedoras e humanizadas. Algumas delas fazem pouca mobilização dos conhecimentos prévios dos aprendizes, resultando num processo de ensino e aprendizagem menos diversificado e construtivo no que concerne às referências e experiências de mundo, além do apagamento de língua e cultura maternas em prol de língua e cultura alvos.

Por outro lado, há práticas que se mostram mais ricas e complexas por possibilitarem a criação de pontes entre os conhecimentos já adquiridos, abrindo caminhos para a criação de novas aprendizagens. Essa via de ensino propicia o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio, por e para criar estruturas de expressão do sujeito, em se tratando de processos históricos, sociais e cognitivos, que favorecem a construção do ser e do agir no e sobre o mundo e a sociedade, através, principalmente, da linguagem.

Este trabalho tem como objetivo investigar as dinâmicas do contato ou do distanciamento de língua e culturas maternas (L1) no processo de aquisição de língua adicional (L2), analisando como esses fenômenos afetam as identidades culturais e linguísticas dos aprendizes. Para isso, busca-se compreender como a interlíngua e a interculturalidade se articulam em relação à translinguagem e à transculturalidade no desenvolvimento de sujeitos transculturais, analisando-se as tensões entre o apagamento da língua materna e a construção de novas identidades linguísticas.

Para enriquecer esta análise, a obra *Quand j'étais italienne*, de Sylvie Laliberté, fará uma ponte ilustrativa com a literatura ficcional, permitindo uma reflexão sobre as experiências de sujeitos em situação de migração geográfica, linguística e cultural, cujas vivências revelam os desafios e as potencialidades do plurilinguismo.

O problema central deste estudo reside, portanto, na compreensão dos mecanismos de aquisição e ressignificação linguística através da translinguagem, explorando como os aprendizes negociam suas identidades entre diferentes sistemas linguísticos e culturais.

A justificativa para a escolha do tema está na necessidade de aprofundar a discussão sobre abordagens pedagógicas que valorizem metodologias dinâmicas e integrativas como recurso para a aprendizagem de línguas adicionais. Em um mundo cada vez mais globalizado, em que fronteiras linguísticas se tornam mais fluidas, é fundamental repensar práticas de ensino que promovam um olhar mais inclusivo sobre o plurilinguismo e as identidades em construção, através de abordagens pedagógicas alinhadas às realidades linguísticas dos aprendizes em

contextos plurilíngues.

Metodologicamente, este estudo se apoia em conceitos centrais como *translinguagem* (García e Li Wei), *transculturação* (Ortiz), *transculturalidade* (Welsh) e *entre-lugar* e identidade híbrida (Bhabha), que oferecem o referencial teórico para compreender os papéis dos sujeitos na aprendizagem de uma língua adicional e as fronteiras linguísticas e culturais envolvidas. Tais conceitos possibilitam investigar como a aquisição e associação de conhecimentos da L1 para e na L2 impulsionam a apropriação da língua, em contraposição a abordagens pedagógicas excludentes e ao apagamento do sujeito em favor da construção de um outro Eu.

## 2. O JEU DE RÔLES DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ADICIONAL

### 2.1. Inconsciente coletivo: os arquétipos atuantes na translinguagem

A identidade, longe de ser uma construção individual isolada, está intrinsecamente conectada a um tecido simbólico compartilhado. Carl Gustav Jung, psiquiatra e psicólogo suíço, fundador da psicologia analítica, em sua teoria do inconsciente coletivo, sugere que a psique humana não se limita às experiências individuais, mas se enraíza em padrões arquetípicos comuns a toda a humanidade (Jung, 2012, p.53). Esses arquétipos — imagens primordiais que estruturam nossa percepção do mundo — também se manifestam na linguagem e na forma como construímos e reconhecemos nossa identidade.

Um indivíduo assume múltiplos arquétipos ao longo da vida, tendo seus comportamentos, emoções e desenvolvimento psicológico influenciados. O contato desses padrões complexifica a experiência do ser, de forma a levá-la a ter desdobramentos que a ampliam. Pode-se indicar, como exemplo, a tensão existente entre os arquétipos do Eu e da Sombra.

O Eu, na psicologia analítica de Jung, é o centro da consciência e da identidade individual. Ele organiza a experiência do sujeito e cria uma noção de "quem sou eu". Já a Sombra está mais intimamente relacionada à alteridade: representa os aspectos rejeitados ou não reconhecidos da psique, muitas vezes projetados sobre o outro. Na questão da identidade linguística e cultural, vê-se essa dinâmica na maneira como certos grupos são excluídos ou silenciados porque não pertencem à língua ou à cultura dominante. O medo do outro (xenofobia, rejeição da diferença) pode ser visto como uma projeção da Sombra coletiva.

A tensão que se cria entre esses dois aspectos pode ser entendida por, em se tratando da aquisição de língua adicional (L2), um Eu que tenta integrar-se à nova cultura, dominar a nova língua e criar uma identidade coerente, mas que entra em embate com uma Sombra, representada pelo passado, pela língua materna (L1) e pelas memórias da origem, criando uma luta interna e social entre pertencimento e exclusão.

Esse uso dicotômico das línguas — que separa conhecimentos adquiridos em uma e em outra de forma compartimentalizada — é contrário à ideia de translinguagem (*translanguaging*), cunhada por Cen Williams, educador galês, como *trawsieithu* em 1994. Esta ideia foi usada para descrever uma prática pedagógica em que alunos bilíngues alternavam entre as línguas para maximizar a aprendizagem. Posteriormente, essa noção foi expandida por Ofelia García, linguista e pesquisadora cubano-americana, e Li Wei, linguista britânico, para além do ensino, desenvolvendo-a como uma perspectiva teórica que vê as línguas não como sistemas separados,

mas como parte de um repertório linguístico integrado do falante.

Na perspectiva de Ofelia García e Li Wei (2014, p.3), a translanguagem não se caracteriza apenas como uma alternância entre línguas, mas sim como um modo dinâmico e integrado de usar todos os recursos linguísticos disponíveis para comunicar e aprender. Essa abordagem vai de encontro às de visões mais tradicionais, cuja concepção separa línguas como sistemas distintos.

Ao longo do tempo, as teorias sobre aquisição de línguas passaram por muitas transformações, acompanhando mudanças na compreensão da linguagem e do processo de aprendizagem. Essas concepções evoluíram de processos que enfatizavam estruturas fixas e processos mecanicistas para perspectivas que entendem a aprendizagem como prática social e dinâmica. A compreensão atual incorpora dimensões cognitivas, interacionais e contextuais e destaca a mobilização de diversos recursos linguísticos e semióticos, como proposto nas abordagens de translanguagem e multimodalidade.

Em suma, em contraposição à tradição, que trata línguas como códigos fechados e autônomos, García e Wei defendem que falantes bilíngues não operam com duas línguas separadas, mas sim com um repertório linguístico único e flexível, através de um processo cognitivo e social no qual indivíduos bilíngues mobilizam sua competência linguística completa para se expressar, compreender e interagir.

Essa pedagogia mediadora considera, então, o conhecimento prévio — de mundo e linguístico — do aprendiz, que, através do estabelecimento de relações, consegue construir e consolidar novos conhecimentos em novas línguas para interpretar e atribuir significado.

Dessa forma, a pedagogia da translanguagem pode ser comparada, na teoria psicanalítica de Jung, à dissolução da tensão entre Eu e Sombra. Para o autor, o caminho para a realização pessoal passa pelo processo de individuação, que envolve integrar a Sombra em vez de negá-la. Assim, também o ensino de língua adicional — que passe pela perspectiva da translanguagem —, trata de integração: humaniza e suaviza o processo de aprendizagem, porque valoriza língua e cultura maternas, utilizando não só língua e cultura alvos, mas as novas conexões criadas para sua construção e, simultaneamente, para a multiplicação de camadas de sentido possibilitadas em L1. Não há, assim, sobreposição de uma língua sobre a outra, já que ambas coexistem e são produtoras de sentido, não sendo, portanto, compartimentalizadas.

Jung acreditava que a individuação — o processo de autoconhecimento e integração da psique — envolvia reconhecer e equilibrar esses diferentes arquétipos, em vez de ser dominado por um único padrão, da mesma forma que a translanguagem opera associando as línguas do aluno bilíngue e/ou aprendiz.

## 2.2. Interlíngua e interculturalidade: o Terceiro Espaço

Um sistema de linguagem provisório: foi assim que Larry Selinker (1972), linguista norte-americano, definiu a “língua intermediária” resultante do processo de aprendizagem de uma língua adicional. Essa língua de transitoriedade, que teria todas as propriedades das línguas naturais — entendidas aqui como formas sistemáticas e regidas por regras —, se formaria a partir de três sistemas linguísticos produtivos: (1) o da língua materna, (2) o da competência efetiva, até o momento, da segunda língua — denominado por Selinker como interlíngua (*interlanguage*) — e (3) o sistema da língua alvo (Selinker, 1972, p. 280). O sistema da interlíngua evolui à medida que o aprendiz aumenta sua exposição e prática na língua em processo de aquisição.

Embora a definição de Selinker dialogue com uma concepção de língua como sistema fechado e autônomo, essa visão tem sido contestada por perspectivas mais recentes, como a de García e Li Wei, que defendem a ideia de que as línguas não são entidades separadas, mas práticas translíngues em constante negociação. Assim, ao mesmo tempo em que recuperamos a noção de interlíngua como ferramenta analítica, buscamos interpretá-la aqui como uma zona de trânsito e de criação linguística, marcada tanto por regularidades quanto por fluidez e movimento identitário.

Nesse sentido, a interlíngua deixa de ser compreendida unicamente como um “erro” ou “desvio” em relação a uma norma alvo, como nos modelos tradicionais de aquisição de segunda língua, e passa a ser vista como uma prática legítima de significação e construção de sentido, uma vez que o sujeito em processo de aprendizagem mobiliza recursos diversos de seu repertório linguístico — o que inclui elementos da língua materna, da língua adicional, bem como estratégias comunicativas próprias — para atuar no mundo.

Selinker (1972) identificou cinco processos que influenciam na formação da interlíngua. O primeiro é a transferência da L1, quando estruturas da língua materna são aplicadas à L2. O segundo, a supergeneralização de regras, ocorre quando o aprendiz aplica de forma excessiva uma regra recém-adquirida. O terceiro processo é a transferência de treinamento, que evidencia a influência dos padrões específicos do material didático e das práticas pedagógicas na construção da interlíngua. O quarto envolve as estratégias de comunicação, por meio das quais o aprendiz cria soluções para se expressar com os recursos de que dispõe. Por fim, o quinto processo consiste nas estratégias de aprendizagem, isto é, as técnicas individuais utilizadas pelo sujeito para assimilar e organizar o novo sistema linguístico.

Segundo o autor, para além do que outros teóricos assumiram sobre a aquisição de língua

adicional, haveria a necessidade de se compreender os aspectos linguísticos que atuavam na psicologia do aprendizado de segunda língua. Nessa perspectiva, Selinker (2020) argumenta, então, que esse espaço de transitoriedade linguística seria permeado por “[...] eventos comportamentais que conduziram a uma compreensão das estruturas e dos processos psicolinguísticos subjacentes às ‘tentativas de performance com sentido’ em uma segunda língua” (Selinker, 2020, p. 276).

Para o linguista, algumas teorias precedentes, como a de Werinreich, linguista polonês-americano, pioneiro nos estudos de bilinguismo, buscam entender a forma como bilíngues experienciam a aquisição de língua adicional partindo de um pressuposto de “identificações interlinguais”, como a de um fonema em duas línguas, a de uma relação gramatical entre duas línguas ou a de uma característica semântica em duas línguas, que foram possíveis para o indivíduo em uma situação de contato linguístico. Por outro lado, Selinker assume que há, para além disso, uma necessidade de se aprofundar sobre a estrutura psicológica que compreenderia essas identificações interlinguais latentes no cérebro, sendo ativada quando alguém tenta aprender uma segunda língua.

Ainda assim, ao tratar a interlíngua como um sistema separado, essa visão mantém uma lógica normativa e orientada por um modelo final, segundo a qual o falante está sempre a caminho de uma proficiência idealizada. Esses sistemas separados são atravessados pelas ideias de multiculturalidade, que, aceitando o contato umas com as outras, pensam mantê-las em separadas sem que haja, a priori, troca ou assimilação, ou seja, as culturas coexistem lado a lado em uma sociedade e mantêm suas fronteiras e sua identidade própria: A multiculturalidade, enquanto perspectiva, propõe a convivência de culturas distintas dentro de uma mesma sociedade, enfatizando o reconhecimento e a preservação das diferenças culturais (Kymlicka, 1995; Parekh, 2000).

Essa perspectiva distancia-se da noção de translinguagem proposta por García e Li Wei (2014), na qual as fronteiras entre línguas (e seus supostos sistemas) são diluídas em favor de uma abordagem que prioriza o repertório linguístico integrado do falante, em sua dimensão situada, histórica e social. Ao olhar para a interlíngua por esse viés, é possível reconhecer não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também os processos identitários e culturais que atravessam o uso da linguagem em contextos de aprendizagem.

Essa abordagem propõe uma ruptura com as antigas perspectivas de erro e língua alvo, ao entenderem que o uso linguístico do aprendiz é legítimo em si, e não uma preparação para algo futuro. Nesse modelo, o foco deixa de ser o “desvio” em relação a um sistema alvo, e passa a ser a agência do sujeito ao mobilizar repertórios múltiplos para produzir sentido em contextos

reais.

Quem diz língua diz culturas. Patrick Charaudeau, linguista francês e teórico da Análise do Discurso e comunicação, conhecido por suas contribuições para a compreensão das relações entre linguagem, poder e identidade cultural, destaca a importância de se refletir sobre as questões de identidade social e cultural sobre as quais as sociedades modernas enfrentam crises.

Dentre todas as abordagens que tratam dessa identidade, consideremos a das ciências da linguagem, uma vez que a linguagem está no coração da construção de sentido, tanto da individualidade quanto da coletividade do sujeito, dentro dos três domínios da atividade humana: o da socialização, já que é a linguagem que estabelece a relação entre o eu e o outro; o domínio do pensamento, no qual conceitualizamos, ou seja, extraímos o mundo de sua realidade empírica para criar significado; e o domínio dos valores, já que eles precisam ser ditos para existirem por nossos atos de linguagem: são os atos de linguagem que os materializam e os inscrevem nas ações dos sujeitos (Charaudeau, 1990).

Assim sendo, pode-se depreender que a interlíngua seria simultaneamente criadora e veículo de uma cultura também terceira, que habita o espaço entre a cultura materna, veiculada pela língua materna, e a cultura adicional, veiculada, por sua vez, pela língua adicional, promovendo uma transformação na identidade cultural dos sujeitos.

Para Homi K. Bhabha, teórico pós-colonial indiano, cujo trabalho nos estudos pós-coloniais explora a resistência cultural e a negociação identitária, há uma “emergência dos interstícios”, na qual a cultura não é uma entidade fixa e homogênea, mas algo que se forma nos entre-lugares (ou interstícios):

Esses 'entre-lugares' fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (Bhabha, 1998, p. 20).

O autor trabalha com o conceito de “Terceiro Espaço”, para explicar identidades e culturas híbridas, que surgem da interconexão de elementos culturais: um território intermediário, situado entre diferentes espaços, nos cruzamentos de culturas que se confrontam e geram algo inédito, um campo a ser explorado, que não se enquadra nem como pertencente à cultura de origem nem à do contato.

O Terceiro Espaço cultural existente na interlíngua reitera a questão da inevitável *interculturalidade*, que, segundo Charaudeau (1990), não é a coexistência isolada de identidades culturais auto-referentes, mas sim um processo ativo de encontro entre culturas, marcado por troca recíproca, compartilhamento de sentidos e transformação mútua das identidades em interação. Essa abordagem não se limita apenas ao contato ou ao encontro entre

culturas diferentes, porque envolve processos de negociação e construção de significados por sujeitos de diferentes repertórios culturais e de como esses repertórios são mediados, interpretados e ressignificados nas interações sociais.

Podemos dizer que a interculturalidade tem origem na mesma problemática que a interlíngua busca remediar: o desafio da *negociação* cultural, que surge da necessidade de ajuste dos discursos para possibilitar a compreensão do que existe entre o Eu e o Outro, seus conflitos e atravessamentos.

A validação da existência da interlíngua e seu caráter de interstício contribui para diminuir a tensão nesse processo, uma vez que é o próprio espaço da negociação, o intermédio, o interstício diplomático, que possibilita a experiência da interculturalidade e gera estruturas culturais, linguísticas e identitárias híbridas que evidenciam o caráter dinâmico da aquisição da língua.

No ensino de línguas, essa coexistência é atravessada por diferentes estereótipos e imaginários que influenciam a construção de sentido dos aprendizes e podem ser associados aos diferentes arquétipos universais da teoria de Jung, considerados estruturas simbólicas e profundas da cultura, moldando as representações culturais e as formas de significação que afetam a forma como os imaginários são percebidos e incorporados.

Os arquétipos culturais influenciam diretamente a forma como os povos percebem o mundo, constroem suas narrativas e formam suas identidades coletivas. Esses arquétipos se associam mais às representações simbólicas compartilhadas socialmente do que à subjetividade individual de cada falante. O espaço intercultural, por sua própria natureza, é um espaço de encontros e negociações entre diferentes sistemas simbólicos — aqueles da cultura de origem e os da cultura alvo. Nesse processo, emergem identificações e rejeições que alimentam uma dinâmica contínua de alteridade. À luz da psicologia analítica de Jung, é possível compreender que esse confronto de imaginários ativa arquétipos que moldam nossas percepções do “nós” e do “outro”, operando como estruturas profundas que atravessam a experiência cultural.

Alguns arquétipos que podem ser associados à interculturalidade são o arquétipo do Velho Sábio, visto na figura dos mediadores culturais que auxiliam na construção de pontes entre diferentes contextos e o arquétipo do Herói, que pode ser encontrado na narrativa do migrante que se adapta a uma nova cultura.

Nesse sentido, o prefixo *trans* é de grande relevância nos termos translinguagem e transculturalidade, pois explicita a ideia de ir além: não se trata apenas de negociar entre dois sistemas culturais fixos, mas de habitar espaços híbridos onde as línguas e as identidades se constroem de forma simultânea e interdependente. Nesses espaços, os arquétipos não

desaparecem, mas se reorganizam, atravessando fronteiras, se reconfigurando e adquirindo novos significados à medida que os sujeitos transitam por múltiplos repertórios linguísticos e culturais.

O conceito de transculturação foi criado pelo intelectual cubano Fernando Ortiz, para se atentar à história de Cuba e seus violentos processos de apagamento e assimilação cultural. Wolfgang Welsh, filósofo e teórico da cultura alemã, propôs uma reformulação filosófica contemporânea desse conceito, tendo como resultado o termo “transculturalidade”, que identifica os sujeitos contemporâneos como não inseridos em culturas “puras” ou delimitadas territorialmente: suas identidades são formadas por referências híbridas, móveis e sobrepostas, o que é um reflexo da intensa circulação simbólica proporcionada pela mundialização. Essa perspectiva amplia a noção de sujeito transcultural como alguém que atua criticamente nesse entre-lugar:

Transculturalidade é, em primeiro lugar, uma conseqüência da diferenciação interna e da complexidade das culturas modernas. Estas abrangem – como expliquei antes – um número de modos de vida e culturas, que também se interpenetram ou emergem uma das outras" (Welsch, 2004, p. 22).

Essa perspectiva vai ao encontro da do Terceiro Espaço de Bhabha, para quem há negociação e articulação cultural, gerando novas formas de identidade que não pertencem exclusivamente a nenhuma das culturas de origem

Pode-se compreender, então, que a transculturalidade enfatiza o processo de mobilidade e fluidez entre culturas, no qual há a ideia de trânsito e mobilidade entre culturas, podendo ter um caráter neutro ou positivo. Esse processo cria sujeitos transculturais.

Dessa forma, a transculturalidade e a translinguagem manifestam a diluição das fronteiras e a capacidade dos sujeitos de navegar entre diferentes sistemas simbólicos e culturais. mobilizando imagens, afetos e estruturas arquetípicas descritas por Jung. Esses arquétipos, concebidos como formas universais do inconsciente coletivo, emergem nas práticas linguísticas e culturais híbridas como expressões profundas da condição humana compartilhada. Assim, a translinguagem não apenas evidencia a interculturalidade — entendida como o diálogo entre diferentes culturas —, mas também revela camadas inconscientes que unem os sujeitos para além das diferenças de idioma e cultura, reafirmando a linguagem como espaço de criação simbólica e negociação de identidades.

Algumas ideias descritas pela psicologia analítica de Jung (2012) que podem se aproximar do processo da translinguagem são, por exemplo, um impulso arquetípico de aventura, busca e descoberta, ligado a dinâmicas encontradas no arquétipo mítico do Herói e no processo de individuação (conceituado no final do século XX e XXI como arquétipo do

Explorador), que desafia o conforto do conhecido para buscar novas perspectivas e realidades; o Mago ou o Transformador, arquétipo da transformação e da criação de pontes, capaz de moldar realidades e traduzir diferentes elementos em algo novo. No âmbito da translinguagem, ele pode ser associado à habilidade de modificar e reinventar o sentido ao fluir entre diferentes linguagens e símbolos culturais; a Sombra representa tudo o que é rejeitado ou não reconhecido, geralmente o inconsciente pessoal e coletivo, que pode representar o desafio de lidar com o desconhecido e destacar aspectos reprimidos da identidade, e que, nesse contexto, pode se manifestar quando um falante se sente marginalizado por não corresponder às normas de uma língua dominante — situação que a translinguagem busca evitar, validando a integração e a assimilação de todos os repertórios.

### **2.3. Translinguagem e transculturalidade: identidades culturais e fronteiras dissolvidas**

A translinguagem, compreendida como prática discursiva que atravessa e subverte os limites convencionais entre as línguas, vincula-se de maneira intrínseca à noção de transculturalidade, o transitar entre culturas. Ambas operam no entrelugar das fronteiras, recusando essencialismos identitários e propondo uma visão dinâmica e relacional das culturas e dos sujeitos. Nesse cenário, as identidades culturais deixam de ser vistas como blocos estáticos e homogêneos, para se revelarem múltiplas, móveis e constituídas em trânsito — atravessadas por memórias, afetos, deslocamentos e experiências linguísticas plurais.

Segundo Homi K. Bhabha (2005, p. 55), é no Terceiro Espaço — espaço de negociação e hibridez — que se produzem novas formas de pertencimento e significação cultural, desestabilizando os discursos de identidade e cultura fixa e pura. A partir dessa perspectiva, o sujeito da translinguagem não apenas transita entre códigos, mas reinscreve-se continuamente em práticas culturais heterogêneas, negociando sentidos e remarcando fronteiras.

Ofelia García e Angel Lin (2016), ao discutirem a translinguagem como prática pedagógica e social, reforçam essa visão ao destacar que falantes bilíngues não operam com “duas línguas” separadas, mas com um repertório integrado e dinâmico, que desafia as divisões impostas pelos sistemas normativos e pelas ideologias linguísticas dominantes. A translinguagem, portanto, não é apenas uma estratégia linguística, mas uma forma de resistência simbólica e de afirmação identitária frente a políticas linguísticas excludentes e de uma só cultura.

Nos estudos de educação bilíngue, muitas metodologias são aplicadas com o objetivo final do domínio da língua alvo. Ao longo da história, como afirmam García e Lin (2016),

bilíngues incentivaram o bilinguismo “aditivo” para as maiorias linguísticas, em que uma segunda língua era simplesmente adicionada separadamente à primeira, vivenciando as línguas como sistemas separados. No entanto, para pessoas pertencentes a grupos linguísticos minoritários, as escolas tendiam a promover um bilinguismo subtrativo, eliminando a língua materna, que teve de ser revisto em meados do século XX, com o aumento das demandas dos grupos minoritários por direitos civis. A educação bilíngue passou, então, a ser vista como um meio de desenvolver o bilinguismo dessas populações, especialmente daquelas que haviam passado por processos de deslocamento e perda linguística.

Cen Williams, educador e pesquisador de práticas pedagógicas em escolas bilíngues, concluiu que a prática de *trawsieithu*, translíngagem, ajudava os alunos a construir significados, estruturar compreensões e adquirir conhecimento, além de promover uma compreensão mais profunda e completa do conteúdo e ajudar no desenvolvimento da língua mais fraca (Williams, 2011, p. 1234)<sup>1</sup>. Ademais, o exercício refletia, ainda, no desenvolvimento da questão social, interativa e comunicacional dos aprendizes, facilitando a conexão e a cooperação entre a escola e a família e auxiliando na integração de falantes fluentes com aprendizes iniciantes.

Estas aplicações corroboram a concepção do espaço de translíngagem proposta por Li Wei (2014), em que a interação de indivíduos multilíngues “contesta as dicotomias tradicionais entre as dimensões macro e micro, social e individual, e cognitiva e sociocultural do uso da língua”

Nesse sentido, o espaço de translíngagem pode também ser compreendido como um espaço simbólico, em que se manifestam elementos profundos da psique — tais como os arquétipos descritos por Jung. Ao considerar que a linguagem não apenas comunica, mas também estrutura a consciência e mobiliza imagens arquetípicas compartilhadas culturalmente, é possível pensar que os sujeitos multilíngues atualizam, em suas práticas linguísticas, figuras do inconsciente coletivo que podem ser entendidas como expressões simbólicas que emergem na construção das identidades em trânsito. Tais arquétipos ativam memórias culturais e afetivas que operam no entrelaçamento da experiência individual com os imaginários coletivos, conferindo densidade subjetiva ao fenômeno da translíngagem.

A vivência multilíngue, que reconhece a diferença e acredita na preservação das culturas, é atravessada por deslocamentos simbólicos, afetivos e sociais e ultrapassa os limites da língua para se inscrever em experiências culturais heterogêneas. É nesse ponto que a noção de

---

<sup>1</sup> “[Translanguaging] [...] challenges the traditional dichotomies of micro and macro, individual and social, and cognitive and sociocultural dimensions of language use.” Salvo indicação, as traduções foram feitas por mim.

*transculturalidade* se torna fundamental, porque rompe com a ideia de culturas delimitadas e autossuficientes, proposta pelo multiculturalismo, defendendo uma concepção de cultura como processo híbrido, em constante movimento e transformação.

Para além da multiculturalidade, que apenas justapõe diferentes culturas, e da interculturalidade, que supõe um diálogo entre partes relativamente fixas, a transculturalidade reconhece a dissolução das fronteiras identitárias e culturais, assumindo a complexidade de sujeitos cujas referências são múltiplas e, por vezes, contraditórias.

Para o poeta, romancista e pensador martinicano da pós-colonialidade, Édouard Glissant, criador do conceito de pensamento da relação, que enfatiza a interdependência das identidades culturais e a resistência à totalização colonial por meio da valorização da diversidade e do pluralismo, o que caracteriza nosso tempo é a convivência simultânea de diversas línguas e culturas, num processo que chamou de crioulização (*créolisation*), em sua obra *Poética da Relação*: “a crioulização é a entrada de uma nova civilização. Não como uma simples fusão de culturas, mas como um movimento em que as identidades, ao se cruzarem, se tornam outras” (Glissant, 1997, p. 9). Em entrevista a Lise Gauvin — linguista e pesquisadora canadense especializada em didática do francês e ensino de línguas —, Glissant complementa que se trata de um processo que transcende as línguas, transformando também costumes, comportamentos e formas de vida (Glissant; Gauvin, 2010, p. 29).

Essa concepção de crioulização permite ampliar a compreensão das transformações culturais e linguísticas contemporâneas. Glissant observa, por exemplo, que a noção de transcultura pode ser limitada por pressupor a fusão de elementos com resultados mais ou menos previsíveis. Como contraponto, a crioulização apresenta-se como um processo aberto, imprevisível e contínuo de trocas entre culturas (Glissant; Gauvin, 2010, p. 32). Ainda que não seja o foco central desta discussão, essa perspectiva oferece um horizonte teórico relevante para pensar os efeitos dos contatos linguísticos e culturais que escapam a sínteses simplificadoras

Para Glissant (2010, p.15)<sup>2</sup>, há o que ele chama de “solidariedade entre todas as línguas do mundo e que o que faz a beleza do caos-mundo hoje é a beleza desse encontro”, que seria, para Glissant, o mundo contemporâneo como um espaço de inter-relações múltiplas, imprevisíveis e criativas entre culturas, línguas e identidades. A ideia do caos não representa, aqui, desordem negativa, mas sim um caos fértil e criador, onde a multiplicidade gera novas formas de existência e pensamento, fora de modelos únicos ou universalizantes, não ordenada por um centro dominante.

---

<sup>2</sup> solidarité de toutes les langues du monde et que ce qui fait la beauté du chaos-monde aujourd’hui c’est cette rencontre...

Essas novas formas de coexistência passam pela translinguagem e pela transculturalidade, que operam de forma interdependente: ambas desestabilizam categorias normativas, revelando práticas de significação que escapam aos modelos estabelecidos. O sujeito transcultural, assim como o sujeito translinguante, é marcado por uma constante negociação de si — entre línguas, entre códigos, entre mundos. Sua identidade não é algo a ser fixado, mas um processo em curso, em que o movimento e a contradição são constitutivos. Como no Terceiro Espaço de Bhabha, trata-se de habitar o entre, de assumir a instabilidade como potência criadora e pedagógica.

Entretanto, no contexto da aula de língua adicional, busca-se, como resultado, estabilidade nas negociações linguísticas e culturais, para que o aprendiz desenvolva competências e habilidades comunicacionais necessárias para se expressar na nova língua, mesmo que permeada por imaginários e outras línguas. Em resumo, na instabilidade do Terceiro Espaço, deve-se destacar sua característica translinguística e transcultural, permitindo ao aluno usar seus conhecimentos prévios para adquirir a nova língua.

### 3. NA SALA DE AULA: O SUJEITO TRANSCULTURAL COMO OBJETIVO

#### 3.1 Assimetria e apagamento da língua materna

O padre jesuíta Dominique Bouhours, em sua obra *Les entretiens d'Ariste et d'Eugène*, uma série de diálogos filosófico-literários entre dois personagens fictícios, Ariste e Eugène, cria conversas sobre uma ampla gama de temas ligados à linguagem, ao gosto literário, à moral, à religião e à sociedade da França do século XVII. Um trecho dessas conversas, sobre a correção e o (bom) uso da língua francesa, citado por Lise Gauvin em *La fabrique de la langue* (2014), discorre sobre a universalidade da língua francesa, que é falada “[...] não somente em todas as cortes da Europa, mas também ‘entre os selvagens da América e entre as nações mais civilizadas da Ásia’” (Bouhours, 1671 *apud* Gauvin, 2004, p. 79)<sup>3</sup>, e que se não era ainda a língua de todos os povos do mundo, merecia sê-lo.

Na mesma obra, Lise Gauvin cita, ainda, outro trecho que mostra o quanto Bouhours pretende superiorizar a língua francesa sobre as demais, numa valorização da clareza, da lógica e da ordem — características associadas à *belle langue*, já no século XVII: “A língua francesa é talvez a única que segue exatamente a ordem natural e que expressa os pensamentos da maneira como eles nascem na mente.” (Bouhours *apud* Gauvin, 2004, p.80)<sup>4</sup>

A ideia de que o francês seria uma língua naturalmente clara, lógica e ordenada, como propõe Bouhours, insere-se no que Louis-Jean Calvet chama *mitologia linguística* (2002), que seria um conjunto de crenças socialmente construídas que atribuem a uma determinada língua (a francesa, para Bouhours), um status excepcional, muitas vezes apresentado como neutro ou universal.

Essa mitologia, segundo Calvet, legitima uma hierarquia fantasiosa entre línguas ao promover o francês como língua do bom gosto, da razão e da civilização, enquanto desvaloriza outras línguas — especialmente aquelas marcadas pela oralidade, pela diversidade interna ou por heranças coloniais. Nesse contexto, a promoção do francês como “língua perfeita” não é apenas uma questão estética, mas uma ferramenta simbólica de dominação cultural e política, que invisibiliza a pluralidade linguística e os outros modos de organização do discurso.

O ensino de língua adicional, sobretudo nos contextos marcados por heranças coloniais, pode reproduzir essas assimetrias que colocam algumas línguas em posição de prestígio e legitimidade, enquanto outras são silenciadas ou apagadas. Nesse cenário, a língua materna do

---

<sup>3</sup> [...] non seulement dans toutes les cours d'Europe, mais aussi ‘parmi les sauvages d'Amérique et parmi les nations les plus civilisées de l'Asie.

<sup>4</sup> [...] la langue française est peut-être la seule qui suive exactement l'ordre naturel, et qui exprime les pensées en la manière qu'elles naissent dans l'esprit.

aprendiz, especialmente quando não corresponde às línguas hegemônicas do mercado global (como o inglês ou o francês), pode ser vista como um obstáculo ou como ruído, num silenciamento ao mesmo tempo pedagógico e epistêmico.

Walter Mignolo, filósofo e teórico argentino que desenvolve uma crítica à modernidade ocidental a partir da perspectiva decolonial, denuncia a dinâmica chamada por ele de colonialidade do saber, que se refere ao controle da produção e disseminação do conhecimento, estabelecido durante o processo de expansão colonial europeia, que continua a moldar os modos de produção e legitimação do conhecimento, em que a imposição de uma língua dominante representa também a imposição de um modo de pensar e de estar no mundo: “Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais [...], narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada” (Mignolo, 2003, p.41).

Assim, o sujeito falante de uma língua não hegemônica vive um apagamento identitário, sendo forçado a se adaptar a estruturas linguísticas e culturais que não refletem sua vivência. É o que defende Ngũgĩ wa Thiong’o, escritor, dramaturgo e teórico queniano, reconhecido por sua defesa da descolonização das línguas e das práticas culturais na África. Para o autor, a dominação colonial não se deu apenas por meios econômicos ou militares, mas sobretudo por meio de uma imposição linguística que afetou profundamente a identidade cultural dos colonizados: “A escolha da língua e o uso que se faz dela são centrais para a definição que um povo faz de si mesmo em relação ao seu ambiente natural e social — e, de fato, em relação ao universo como um todo.” (Thiong’o, 1986, p.4)<sup>5</sup>

Essa assimetria se agrava quando não se reconhece o aprendiz como um sujeito transcultural, como alguém que vive em trânsito entre diferentes culturas e repertórios linguísticos, no caos-mundo. No entanto, práticas pedagógicas normativas tendem a ignorar essa multiplicidade, reafirmando o ideal de um falante “nativo”, “puro” e monolíngue.

Nesse sentido, a translíngua de García e Wei (2014) propõe uma atualização na forma de entender o uso da linguagem: o aprendiz não alterna entre línguas, mas as mistura, reinventa, recria a partir de suas experiências. Essa perspectiva desafia a visão tradicional de erro, interlíngua ou interferência, mostrando que o uso de múltiplas línguas é expressão legítima de identidade.

Luiz Paulo da Moita Lopes, linguista brasileiro que atua no campo dos estudos críticos da linguagem, com foco nas relações entre identidade, interculturalidade e práticas discursivas,

---

<sup>5</sup>The choice of language and the use to which language is put is central to a people’s definition of themselves in relation to their natural and social environment, indeed in relation to the entire universe.

aponta que se percebe a atitude de professores de língua estrangeira (no caso, o inglês) como muito colonizada (Moita Lopes, 1998, p. 36.). Essa colonização se deve a aspectos históricos, políticos e sociais. Em se tratando dessa atitude colonizada, teóricos do ensino de língua estrangeira, segundo Moita Lopes, sugerem a fuga do ensino de língua e de cultura munido de estereótipos, além de afirmarem que não é possível um aluno tornar-se bilingue sem se tornar bicultural. Entretanto, para o autor, essa abordagem pode ser descabida, em se tratando dos objetivos individualizados do aprendizado da língua estrangeira, além de elitizante, uma vez que a maior parte dos alunos, principalmente os do terceiro mundo, não terá oportunidades de vivenciar essa cultura.

Moita Lopes (1998) explica que há uma admiração dos alunos brasileiros pelo que é estrangeiro— ainda que haja o contraste de que o inverso não é real: os estrangeiros não têm a mesma admiração pelo que é brasileiro — excluindo-se o caráter exótico e folclórico dos imaginários, explicado por Glissant como mais um resultado dos conflitos de linguagem (Glissant; Gauvin, 2010).

O apagamento da língua materna pode ser compreendido, sob a ótica junguiana, como um movimento simbólico de negação do arquétipo das origens — aquilo que remete às raízes identitárias e culturais do sujeito. Para "ascender" simbolicamente na nova cultura, o sujeito pode inconscientemente tentar encarnar o arquétipo do Herói, renegando sua língua primeira como se ela fosse um obstáculo à integração.

É necessário, então, planejar um ensino de língua estrangeira sem fomentar preconceitos em relação ao Brasil, de modo que haja a preservação da identidade cultural brasileira do aluno, para que o conhecimento da língua estrangeira reflita os interesses do Brasil. Essa visão reestabelece a intenção política do ensino de língua estrangeira diante de professores que podem ter anulado essa necessidade, sem se dar conta de que seus trabalhos, vistos como atividades não-políticas, transmitem uma visão colonizada do Brasil — que também é política. Leffa (2006) propõe: “A mesma língua que é usada para colonizar pode também ser usada para descolonizar.” (Leffa, 2006, p.3).

Um espaço de translinguagem permite que indivíduos multilíngues integrem espaços sociais que anteriormente eram praticados separadamente em diferentes lugares. Para Li Wei (2011), a translinguagem envolve tanto a passagem entre diferentes estruturas e sistemas linguísticos e modalidades quanto a superação dessas fronteiras e trabalha a favor do que Moita Lopes entende por educação, no sentido que “todas as disciplinas devem colaborar para fazer o educando chegar mais perto de si mesmo, isto é, entender melhor o seu papel político, social e histórico.” (Li Wei, 2011, p. 43)

Dessa forma, a aquisição do francês por sujeitos transculturais se dá em um espaço de negociação discursiva, em que a interculturalidade desempenha um papel essencial na construção do sentido. Tanto a interlíngua quanto a translíngua evidenciam que aprender uma língua não significa apenas dominar um código, mas também articular significados a partir de arquétipos culturais híbridos, que influenciam a forma como os sujeitos interagem com a língua e sua cultura.

É relevante retomar, com base em Glissant (1990), que o mundo contemporâneo — o que ele chama de *chaos-monde*, o caos-mundo — exige uma escuta do “diverso em relação”, que seria a ideia de que as diferenças culturais não existem isoladamente: só fazem sentido em relação umas com as outras. Para o autor, o “diverso” é um convite à aceitação e à alteridade, sem absorver ou dominar o outro: é uma abertura para os fluxos linguísticos e culturais que compõem os sujeitos, ao mesmo tempo em que há reivindicação do direito à opacidade e à diferença. Em resumo, pode-se compreender que o *chaos-monde* é o cenário vivo e imprevisível onde acontece o diverso em relação.

### 3.2. Transculturação e sujeitos desculturados na literatura: *Quand j'étais italienne*, de Sylvie Laliberté

O ensino colonizador de uma língua hegemônica pressupõe a desculturação, que implica a substituição de uma cultura sobre a outra — de forma unidirecional, imposta —, principalmente em se tratando de contextos marcados por assimetrias históricas e sociais, como explica Fernando Ortiz (2002), antropólogo, sociólogo e ensaísta cubano. A criação de um novo conceito derivado de “aculturação” nasceu, segundo Ortiz (2002) —, da necessidade de sistematizar e compreender a história de Cuba, à consideração dos violentos processos de apagamento e assimilação culturais:

Este fenômeno de transculturação, que na América tem sido constante e dos mais diversos matizes, requer um termo próprio que o distinga e o defina. Propus o vocábulo "transculturação" para expressar o processo mediante o qual se produzem em um grupo social determinadas mudanças em suas instituições culturais, resultantes do contato direto e continuado com outra cultura, e que dá lugar a uma reestruturação ou reelaboração de sua cultura anterior em novas formas. [...] A palavra "aculturação", empregada pelos etnólogos, não expressa exatamente esse processo, pois apenas indica a aquisição de uma cultura; mas não abarca a perda ou desenraizamento de uma cultura anterior, o que pode ser chamado de "desculturação" (Ortiz, 2002, p. 100).

O processo de transculturação pode ter, portanto, como resultado, um sujeito desculturado, que é produto da experiência vivida em conjunturas de dominação ou migração,

geralmente marcados por assimetrias de poder. Ele se constrói com a perda de traços da cultura original e com a incorporação de elementos de outra cultura e é identificado, normalmente, em contextos coloniais, migratórios ou de ensino de línguas hegemônicas. (Ortiz, 2002).

A obra de Sylvie Laliberté, artista canadense multidisciplinar, reconhecida por explorar temas de identidade e memória em suas obras e autora de *Quand j'étais italienne* (2013), é uma ilustração do processo de transculturação, no qual o indivíduo ou o grupo não consegue se integrar nem à cultura de origem nem à dominante e perde sua identidade cultural e o sentimento de pertencimento, deslocando-se no entre-lugar de Bhabha (1998).

*Quand j'étais italienne* (Laliberté, 2013) é uma narrativa de caráter autobiográfico que explora questões de identidade, imigração e pertencimento caras à própria autora: criada por uma mãe de origem italiana, a artista/autora Sylvie Laliberté revela, na obra, uma parte de sua vida familiar. Durante a Segunda Guerra Mundial, seu avô, Pardo, foi preso sem qualquer forma de julgamento em um campo de internamento, como muitos outros imigrantes italianos da época. O medo de que isso se repetisse, somado ao racismo predominante, corroeu a esperança de uma vida plenamente feliz na terra de acolhimento. A vergonha das origens traçou seu caminho de forma desleal e permanente.

A narrativa se concentra no processo de formação da identidade, à medida que a protagonista tenta conciliar sua herança cultural com a adaptação a um novo país e a uma nova sociedade. Ao longo do texto, a narradora aborda também temas como a memória da imigração, o impacto do exílio e os esforços e desafios para preservar a cultura de origem enquanto se integra a um novo contexto social, além de fazer uma reflexão profunda sobre os conflitos internos que surgem quando se vive em uma realidade de duplo pertencimento.

Algumas passagens do texto de Laliberté ilustram seu tom crítico ao expor a questão linguística no contexto da história de sua família:

Meu avô, já moço, disse ao pai: 'Não gosto de ser rico e ver todos os pobres trabalhando para nós. Não acho isso bonito, então vou embora.' Eu escrevo isso em francês, mas ele disse em italiano. (p.6)<sup>6</sup>

Pardo pegou um navio, chegou a Montreal e procurou uma escola para aprender francês. Mas todas as escolas francófonas e católicas lhe diziam: 'Não queremos um jovem italiano e católico.' Ele ficou muito triste. No fim, foi um colégio protestante que o aceitou. Era em Montreal-Oeste, e ele ficou decepcionado porque queria aprender o belo falar francês. [...] Durante toda a sua vida, ele pedirá desculpas por destruir o francês. (p.7)<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Mon grand-père, devenu jeune homme, a dit à son père : « Je n'aime pas être riche et voir tous les pauvres qui travaillent pour nous. Je ne trouve pas ça beau, alors je m'en vais. » Je l'écris en français, mais lui l'a dit en italien.

<sup>7</sup> Pardo a pris un bateau, il est arrivé à Montréal et il a cherché une école pour apprendre le français. Mais toutes les écoles francophones et catholiques lui disaient : « Non, on ne veut pas d'un jeune homme italien et catholique. » Il était bien triste. Finalement, c'est un collège protestant qui l'a accepté. C'était à Montréal-Ouest, et il était déçu

Aqui, há um exemplo do que Moita Lopes considera como primeiro sintoma da alienação da identidade materna: cair na falácia da “exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo”, que “não pode ter outro motivo senão o de domínio cultural.” (Moita Lopes, 1998, p.43)

Em se tratando dos conceitos de alteridade e formação de identidade, explicitados por Charaudeau, há, na obra, exemplos sensíveis da tomada de consciência de si que só vem à tona a partir do reconhecimento do outro:

A irmã-mãe, a grandona, a irmã-chefe, chamou minha tia Rosina ao seu escritório e lhe disse: “Você não pode se chamar assim, esse nome não existe no Canadá e vamos mudá-lo, será mais apropriado<sup>8</sup>. Vamos te chamar de Rosine.” Rosina me disse que não sabia que era italiana antes de ir à escola. Mas a escola é feita para aprender.<sup>9</sup>

O nome “corrigido” de Rosina para “Rosine” exemplifica a violência simbólica de apagamento cultural em nome de uma suposta purificação identitária. Essa prática, aparentemente banal, revela tensões profundas ligadas à imposição de normas linguísticas e culturais. Nesse sentido, os trechos analisados permitem entrever tanto o conceito de unhomeliness, de Homi K. Bhabha (2013), no qual o sujeito não se sente plenamente pertencente nem ao espaço de origem nem ao de chegada, quanto o de transculturação, de Ortiz (2002), que implica negociações identitárias complexas. Trata-se da vivência de um entre-lugar — anterior, inclusive, à ideia de ausência de lar — onde se confrontam pertença e exclusão, memória e esquecimento, fala autorizada e silêncio imposto, muitas vezes acentuado pela barreira linguística.

Assim, a experiência linguística narrada por Laliberté está longe de ser neutra: ela evidencia como a escola e a língua podem funcionar como recursos de normalização e exclusão, permeados por violências simbólicas e/ou outras, à medida que os sujeitos incorporam o papel de desculturados, isto é, no processo de transculturação marcado pela perda ou pelo desenraizamento da cultura de origem, e não de transculturais, que, ao contrário, não abandonam sua cultura de origem, mas a ressignificam em diálogo com outras referências culturais, construindo identidades híbridas, complexas e dinâmicas.

---

parce qu’il voulait apprendre le beau parler français. Et ce collègue, bien que francophone, encourageait vivement la langue anglaise afin que les étudiants puissent poursuivre de grandes études dans les grandes écoles anglophones. Toute sa vie, il s’excusera de briser le français.

<sup>8</sup> O original em francês usa a palavra *propre*, que pode ser traduzida como “apropriado” e, também, como “limpo”. Inegavelmente, a obra comporta as duas interpretações, uma vez que a xenofobia e o racismo estão presentes no contexto: mudar o nome de Rosina seria mais apropriado e a faria “mais limpa”.

<sup>9</sup> La sœur-mère, la très grande, la chef sœur, a fait venir ma tante Rosina dans son bureau et lui a dit : « Vous ne pouvez pas vous appeler comme ça, c’est un prénom qui n’existe pas au Canada et on va vous le changer, ce sera plus propre. On vous appellera Rosine. » Rosina m’a dit qu’elle ne le savait pas qu’elle était Italienne avant d’aller à l’école. Mais l’école, c’est fait pour apprendre.

#### 4. CONCLUSÃO

A obra literária de Laliberté ilustra os processos envolvidos no ensino e na aprendizagem de língua adicional: trazê-la como ilustração do cenário da sala de aula parece um movimento pertinente.

A análise das práticas pedagógicas e das representações identitárias revelou que o ensino da língua francesa, frequentemente centrado em um ideal de francofonia eurocêntrica, tende a silenciar trajetórias outras — especialmente aquelas marcadas por experiências de migração, colonialidade ou mestiçagem cultural.

O contexto de assimetria histórica e social está instaurado no imaginário coletivo brasileiro, de forma que o senso comum valida, sem se dar conta, a noção de inferioridade cultural do Brasil em relação aos demais povos (do hemisfério Norte). Além disso, o ensino de língua adicional, especificamente de francês — dados os imaginários mantidos desde as definições de Bouhours (Gauvin, 2004. p. 80) — num país do Sul Global, pode funcionar como reforço de estereótipos colonizadores, o que acaba por promover a desvalorização da cultura original, incitando o desejo da transculturação e da desculturação em detrimento da transculturalidade.

Nesse contexto, a translinguagem foi compreendida não apenas como fenômeno linguístico, mas como prática decolonial e pedagógica, que rompe com a compartimentalização entre línguas e legitima repertórios híbridos e marginais. Essa abordagem permite que os aprendizes sejam reconhecidos como sujeitos históricos e linguísticos complexos, cuja fala carrega memórias, deslocamentos e formas de resistência que questionam a colonialidade e seus efeitos. A perspectiva da descolonização, então, pode ser entendida como uma forma de existência e reflexão que rompe com os paradigmas da epistemologia moderna, especialmente com a separação entre sujeito e objeto do conhecimento. A decolonialidade, nesse sentido, envolve práticas de viver e agir que resistem às imposições do discurso moderno de progresso e desenvolvimento, como explica Mignolo:

[...] uma maneira de pensar e de estar no mundo, e não um método para estudar. Pensar decolonialmente significa desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseados na diferença entre sujeito cognoscente e objeto a conhecer. [...] A decolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar, desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos (Mignolo, 2014, s. p.).

À luz dessa abordagem, o ensino “translinguístico”, propiciado pela translinguagem, deve buscar a formação do sujeito transcultural, que agencia de forma crítica referências

múltiplas. Diferentemente do sujeito intercultural, que se mantém entre culturas buscando conciliar diferenças sem necessariamente integrá-las, e do sujeito transculturado, que tende à assimilação e à perda de seus referenciais originários, o sujeito transcultural se constitui a partir da articulação ativa e criativa de múltiplas pertencas, produzindo novos sentidos e formas de existência que escapam às lógicas binárias de pertencimento.

Convém lembrar, em vista disso, a importância de se trabalhar a favor de um ensino crítico de língua adicional que crie ferramentas de acesso e de compreensão do mundo para uma transformação social que preserve a identidade do aluno e questione as desigualdades, como explica Moita Lopes (1998): “O alvo central... é a preservação da identidade brasileira do aluno, ou seja, uma exigência de se pensar a língua estrangeira de um ponto de vista que reflita os interesses do Brasil (identifica-se o ensino de línguas estrangeiras com interesses políticos).” (Moita Lopes 1998, p.43)

Para isso, a translinguagem mostra-se pertinente e produtiva, estabelecendo um ensino socialmente engajado ao valorizar o processo de aquisição de língua adicional como existente nele mesmo, reconhecendo a interlíngua e valorizando as pontes de conhecimento que se criam nesse processo a partir do estímulo ao uso de conhecimentos prévios, no dinâmico e infinito enriquecimento de um vasto repertório linguístico e cultural do qual o aprendiz saberá se servir e onde poderá acessar recursos de enunciação e de expressão de sua subjetividade.

O ensino de línguas adicionais, quando orientado pela translinguagem, propõe mais do que o desenvolvimento de competências comunicativas: ele se coloca como prática crítica, voltada à desnaturalização das violências simbólicas que atravessam o cotidiano — muitas vezes sustentadas por estruturas do Estado, herdadas de processos coloniais. Trata-se de favorecer a formação de sujeitos capazes de transitar entre culturas — sujeitos transculturais — com consciência crítica, mobilizando repertórios linguísticos, culturais e sociais para intervir em seus contextos. Esse movimento exige o reconhecimento de que a colonização operou — e ainda opera — também no plano do pensamento.

Assim, a perspectiva da translinguagem, ao desestabilizar fronteiras linguísticas, reconfigura as relações de poder que estruturam o mundo, apontando para práticas pedagógicas mais justas, plurais e emancipadoras, comprometidas com a justiça social e a transformação.

## 5. REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renates Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CALVET, Louis-Jean. **Linguagem e colonialismo: pequena história da glotofagia**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. *L'interculturel entre mythe et réalité*. Revue Le Français dans le Monde, n. 230, Paris: Hachette-Édicef, 1990. Disponível em: <https://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-entre-mythe-et-realite.html>. Acesso em: 2 maio 2025.

GARCÍA, Ofelia e WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCIA, Ofelia; LIN, Angel M. Y. Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. In: GARCIA, Ofelia; LIN, Angel M. Y.; MAY, Stephen (eds.). **Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education, Vol. 10)**. 3. ed. Cham, Switzerland: Springer, 2017. p. 117-130. Disponível em: <http://www.canal.com/uploads/1/2/0/8/120881056/bilingual.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel M. Y. Translanguaging in bilingual education. In: GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson; MAY, Stephen (eds.). **Bilingual and multilingual education (Encyclopedia of Language and Education)**. 3. ed. Switzerland: Springer International Publishing, 2016. Disponível em: <https://ofeliagarcia.org.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/translanguaging-in-bilingual-education.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

GAUVIN, Lise. **La fabrique de la langue: de François Rabelais à Réjean Ducharme**. Montréal: Boréal, 2004.

GLISSANT, Édouard. **Le discours antillais**. Paris: Gallimard, 1990.

GLISSANT, Édouard. **Poética da Relação**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

GLISSANT, Édouard et GAUVIN, Lise. **L'imaginaire des langues: entretiens avec Lise Gauvin**. Paris: Gallimard, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Vol. 9/1. Petrópolis: Vozes, 2012.

KYMLICKA, Will. **Cidadania multicultural: uma teoria liberal dos direitos das minorias**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

LALIBERTÉ, Sylvie. **Quand j'étais italienne**. Montréal: Somme Toute, 2013.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006. p. 10-25.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. O controle dos corpos e dos saberes: entrevista com Walter Mignolo. Tradução de André Langer. **Revista IHU**, São Leopoldo, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 5 dez. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 14, n. esp., p. 37-62, 1998.

ORTIZ, Fernando. **Contraponto cubano do tabaco e do açúcar**. Tradução de José Luiz Sanchez. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PAREKH, Bhikhu. **Repensando o multiculturalismo: diversidade cultural e teoria política**. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Editora da UFMG, 2006

SELINKER, Larry. Interlíngua. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 275–295, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/30523/20937>. Acesso em: 27 abr. 2025.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Decolonising the Mind: the politics of language in African literature**. Nairobi: East African Educational Publishers, 1986.

WEI, Li. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**, [S.l.], v. 43, p. 1222–1235, 2011.

WELSCH, Wolfgang. Transculturalidade: a mudança de paradigmas no conceito de cultura. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 19–30, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000200003>. Acesso em: 28 abr. 2025.

WILLIAMS, Cen. Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog [An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education]. 1994. Tese (Doutorado) – University of Wales, Bangor, 1994.