

## CAPÍTULO 2

# Linguística Aplicada para uma didática situada

*Barbara da Silva Santana Lopes*

*Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos,  
Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural,  
Ensinar exige consciência do inacabamento.*

Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*

### Introdução

Na epígrafe deste capítulo lemos 3 das muitas exigências que o pedagogo Paulo Freire (2011) desenvolve em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Escolhemos estes 3 saberes por considerar que sintetizam o que será exposto neste capítulo do Livro de cátedra *Linguística Aplicada: perspectiva interdisciplinaria*. 1) Ensinar exige respeito aos saberes dxs educandxs porque a construção do saber acontece, em parte, pela relação que x aprendiz desenvolve entre o que já conhece e o que virá a conhecer. 2) Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural porque somos seres históricos, políticos e culturais e nos manifestamos no mundo a partir de nossas escolhas, crenças, valores, etc. e 3) Ensinar exige consciência do inacabamento porque a reformulação constante da nossa prática é fundamental: como seres pragmáticos, não nos repetimos porque os eventos não se repetem e porque estamos em processo, não somos seres acabados, mas em construção. Esta maneira de compromissar a relação entre xs agentes envolvidxs, presente na pedagogia freireana, muitas vezes não encontra lugar para sua prática em métodos e metodologias usados no ensino de língua, seja pelo material didático, pela pedagogia envolvida ou pela má formação dx professorx.

Apresentaremos como a Linguística Aplicada (LA) pode valer-se de outras disciplinas para construir ferramentas necessárias que deem conta de problemas situados, como os são o ensino do português a hispano falantes e do espanhol a brasileirxs. Quando falamos de problemas nos referimos a tudo aquilo que envolve a pessoa no processo de subjetivação (social, econômico, político, cultural) ao qual nos submetemos ao aprender outra língua.

Mostraremos neste capítulo duas perspectivas que podem ser usadas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira/outra. Primeiramente, falaremos da Etnopragmática relacionada à Escola Linguística de Columbia, pela assunção da identidade cultural (como postula Freire) que confere ao signo linguístico, o que nos permite explicar os fenômenos linguísticos a partir da

cultura (Martínez 2015, 2020). Neste caso, veremos como os estudos linguísticos da chamada linguística tradicional (para se opor à aplicada) podem contribuir na elaboração de materiais didáticos mais específicos, que atente justamente a necessidades pontuais na relação português/espanhol com base em seu funcionamento. É necessário frisar, no entanto, que não se trata da aplicação da linguística (Moita Lopes, 2006), mas sim de uma pesquisa situada que pode atender a uma problemática específica no processo de construção de abordagens para a elaboração de materiais didáticos. Em seguida mostraremos como o *translanguaging* (Garcia 2011; García e Wei 2014; Lasagabaster e García 2014; Lopes 2019, 2021) propõe uma abordagem mais inclusiva contribuindo no processo de aquisição da língua outra, incentivando o uso do repertório linguístico dx alunxs em sala de aula.

Utilizaremos textos orais e escritos de candidatos brasileiroxs ao Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) para observar a performance de uma gramática emergente e sua coerência local. Consideramos necessário este estudo para a conformação de materiais e ambientes de estudo que não limitem a criatividade dx falante frente a possibilidades de usos que permite o código linguístico nas diversas etapas de aprendizagem.

## A Linguística Aplicada

O movimento básico da LA consiste em procurar soluções para problemas específicos relacionados ao uso da linguagem. Segundo Moita Lopes, linguista aplicado pioneiro no Brasil, é fundamental para a LA conhecer o contexto social, político, econômico, cultural para a conformação de teorias de ensino de línguas, “a LA é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social” (Almeida Filho, 2005, p.15).

Não é de hoje que os estudos da linguagem têm dado atenção à função social da língua nos diversos espaços de interação humana, desta maneira encontramos na LA as ferramentas necessárias para pôr em discussão os manuais de ensino de língua, as metodologias envolvidas, as instituições que a partir de decisões políticas incorporam ou excluem línguas de seu currículo e que, em muitos casos, obedecem a exigências estabelecidas a partir de uma perspectiva colonizadora que privilegia uma única forma de ensinar, uma única variedade da língua.

Assim, coincidimos com as preocupações atuais da LA propostas por Moita Lopes ao tentar “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14) e nos debruçaremos nesta problemática mais adiante.

Na verdade o campo aplicado, enquanto espaço transdisciplinar de flexão sobre a língua em uso, ou seja, sobre a língua enquanto performance, ação, evento singular num dado espaço e tempo, e não repertório de formas, sistema ou gramática em suas várias acepções, vai se produzir no campo institucional

de qualquer disciplina dos estudos da linguagem a cada vez que se constituírem domínios de articulação entre práticas de focalização do linguístico, do discursivo, do social, do cultural, do ideológico, do psicoafetivo, do cognitivo, bem como do político e do histórico segundo epistemologias centradas em questões sobre como funciona e opera a língua em dada situação para os falantes, entre os falantes e pelos falantes enquanto seres em relação e movimento. (Signorini, 2006, p. 182)

Para uma ciência aplicada, a rigidez de uma classificação tão determinada (como o são os velhos modelos de métodos e metodologias de ensino de língua) leva a uma inação: a impossibilidade de atuar com recursos limitados que não dimensionam a realidade de uma comunidade específica. Neste sentido, Almeida Filho (2001) propõe o conceito de *abordagem* no lugar de *método* pela sua significação mais ampla e abrangente além de contemplar “outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes” (Almeida Filho, 2005, p. 63).

## A modo de exemplo

A relação que pode ser estabelecida entre as línguas portuguesa e espanhola permite, em sala de aula, uma dinâmica que certamente não acontece com outras línguas. Isso porque a intercompreensão favorecida pela histórica aproximação entre estas línguas ocorre nas diferentes habilidades linguísticas. “A familiaridade embutida na proximidade das línguas fala a favor de uma progressão de experiências de conteúdo e de processo mais ágil e íngreme, possibilitando experiências com áreas de uso comunicativo, ensino temático ou interdisciplinar” (Almeida Filho, 2001, p.17). Com diferentes graus de compreensão individual e que depende de uma série de fatores tais como: motivação, experiência previa, identificação com a cultura associada, etc. a comunicação inicial acontece, o que não significa que no processo de aquisição da outra língua os estudantes não tenham dificuldades.

Há vantagens indubitáveis nessa proximidade, especialmente se combinadas a traços afetivos como capacidade de risco, segurança ou mesmo extroversão. Sem esses atributos, é de se esperar a ocorrência de tentativas fortes de obtenção de fluência e de disponibilidade vocabular cujo aparente (e possível) meio-sucesso leva ao estacionamento da interlíngua em patamares baixos de produção denominado popularmente portunhol (Almeida Filho, 2001, p.19)

Parece controvérsia, mas as dificuldades ocorrem justamente pela proximidade devido à falta de claros definidores: “ora se aproximam e quase se encontram, ora se distanciam e vão tomando rumos contrários, inversos, como se fossem imagens refletidas de ponta-cabeça ou como

se uma fosse o avesso da outra” (Fanjul e Gonzalez 2014, p.13). Isso exige dx aprendente uma apurada reflexão linguística.

Durante a avaliação oral do CELU, unx postulante demonstra a consciência que tem sobre a língua em várias oportunidades. É importante mencionar que as perguntas formuladas pelx avaliadorx giravam em torno do trabalho e das viagens de negócios que x postulante fizera no passado (ou seja, não perguntavam pelo seu conhecimento de língua espanhola).

- (1) Puedo ser comprendido, puedo hablar, puedo comunicar pero jamás he hecho un examen para medir en qué nivel estaría y pienso que sea muy importante para poder planear un cambio, un estudio un poco más organizado y mejoras especialmente la parte escrita. (...)

La gente me entiende porque somos muy generosos en Latinoamérica, ¿no? El brasileño se aventura a hablar un poquito, pero también de mi parte pienso que sería más respetuoso conocer un poquito más de la norma culta de la lengua.

(...)

Hace 20 años era más portuñol que otra cosa. Sigue siendo... (risas)

Hay una escena muy interesante (en Honduras) entre los estudiantes... estudiantes. Ese tema de diptongo, ¿no? Es terrible para nosotros brasileños.

A consciência dos limites próprios na outra língua, em diferentes graus de complexidade, é uma constante entre xs aprendizes. Na última observação feita pelx postulante, fica evidente que o que diferencia a língua portuguesa da espanhola, neste caso, é o ditongo de *estudiantes*. É o ditongo que acrescenta na reformulação. Reformula e avisa que está reformulando.

Veremos, a seguir, como podemos construir uma abordagem mais significativa a partir do enfoque etnopragmático e a ideologia *translanguaging* (García, 2011)

### Etnopragmática

Para a abordagem que queremos incluir no contexto da LA, sob a problemática do ensino de línguas próximas, recorreremos à Etnopragmática por considerar relevante suas contribuições nos estudos da linguagem, mais precisamente do contato entre línguas, pela visão “sócio-funcional-cognitiva” que a fundamenta. Em trabalhos anteriores apresentamos um modo de ver a gramática a partir e pela cultura entre as línguas portuguesa e espanhola (Lopes 2019, 2020) considerando, para tal, o repertório dx falante. Tais estudos, oferecidos pela Escola Linguística de Columbia e amplamente difundidos na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata), nos permitem “estudiar la motivación de las selecciones lingüísticas y determinar la relación entre el aporte significativo de las mismas y el mensaje que se infiere en el discurso” (Martínez, 2009, p. 259).

A Etnopragmática resulta ser um método quantitativo, mas, principalmente, qualitativo ao qual confere uma importância relevante à intenção dx falante a partir da necessidade comunicativa e da relação estreita que estabelece com os seus processos cognitivos. Mede a frequência de uso das formas linguísticas para a elaboração de hipóteses que confirmem a teoria a qual sustenta.

Interessa-nos, para a análise não exaustiva que faremos a seguir a partir de contextos pragmáticos e étnicos, explicar o transvase de uma forma linguística. Neste caso, veremos como a língua portuguesa aparece em enunciados de brasileiroxs que concorrem ao Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU).

O exemplo a seguir trata-se de um registro escrito cedido pelo Arquivo CELU.

- (1) A mi me gusta la libertad de ir y vine sen darle satisfacciones, y no me gusta es tener que despertar temprano para *hacemos* deporte todos los días pero tenemos muchas actividades (...).

Neste exemplo vemos uma marca bem característica da língua portuguesa, marca que divide com a língua holandesa, que é o uso do infinitivo pessoal. Seu uso é estendido tanto na escrita como na oralidade e parte da necessidade dx falante de inserir-se como sujeito agente do enunciado.

Acreditamos que para o ensino de língua é importante saber como a pessoa se inscreve no discurso como sujeito. No exemplo acima observamos a necessidade dx aspirante ao certificado de envolver-se na atividade que estava descrevendo. Esta é uma informação contida no morfema *-mos*. Este recurso é comum, por exemplo, nas promessas de campanha política e demais organismos que tomam decisões públicas ou em nome da população. Vejamos este exemplo retirado da página do governo do Ceará, capital de Fortaleza. Trata-se da posse da nova diretora-geral do hospital infantil Albert Sabin, Fábria Linhares:

- (2) Minha missão é resgatar o sentimento de pertencimento e a satisfação em todos que fazem esta casa: servidores, cooperados e terceirizados. Quero que se sintam protagonistas desta história, devendo, antes de tudo, ser ouvidos, respeitados, valorizados e reconhecidos. Sei que não será fácil, mas espero contar com cada um para, juntos, *fazemos* deste hospital uma verdadeira família, unida e imbuída do mesmo propósito que é atender bem os nossos pacientes.

Neste discurso fica clara a posição da médica ao inserir-se como agente que assumirá responsabilidades e conduzirá a direção do hospital, ou seja, relevamos a necessidade da médica, com atributos ativos nas futuras decisões do hospital, de expressar pela forma *-mos* sua agentividade.

No exemplo (1) vemos o verbo *hacer*, do espanhol, com a marca de primeira pessoa do plural *-mos* do infinitivo pessoal do português, onde se produz o transvase.

En efecto, al conflicto entre lenguas diferentes subyace un choque de visiones de mundo y conceptualizaciones distintas. Se produce, en general, una tensión entre culturas y cosmovisiones que entran en contacto, con consecuente transvase de una en otra (Martínez, 2009, p. 26)

Culturalmente xs falantes de língua portuguesa flexionam os verbos que poderiam estar no infinitivo para sinalizar a marca de uma pessoa. Esta marca só é visível no paradigma verbal do plural, uma vez que no singular permanece sua forma terminada em –r:

(para) eu fazer  
 você, ele, ela fazer  
 eles, elas, vocês fazerem  
 nós fazermos

Outra ocorrência frequente por parte dxs falantes de língua portuguesa, na variedade brasileira, é a valorização do sintagma em detrimento do paradigma para os pronomes sujeito de primeira pessoa. Nos *corpora* analisados, tanto nos registros orais com nos escritos facilitados pelo Arquivo, a ocorrência de *yo* é abundante, com se observa a seguir:

- (3) Yo estudio español actualmente. Yo empecé en un curso de idiomas este año, pero yo tuve clase es español en la escuela desde mis 11 años has los 15, creo.
- (4) De hecho me gusta mucho compartir mi vida con otras personas, yo hice amigos y siempre tengo con quien platicar.

No exemplo (3) vemos que todos os verbos estão acompanhados pelo sujeito expreso. Existem muitos estudos a respeito (Gonzalez 1998, 2008, Fanjul 2014, por citar alguns)) e a explicação gramatical recai sobre a pouca flexão verbal da língua portuguesa que tornaria o pronome sujeito quase obrigatório no intuito de evitar problemas referências; já em espanhol, a presença do pronome causaria um efeito de contraste (Fernandez Soriano, 1999), ou seja, a presença do pronome não tem a mesma função nas línguas em questão. A língua portuguesa estaria cada vez mais próxima, neste sentido, das línguas inglesa e francesa cuja presença do pronome sujeito é obrigatória.

No exemplo (4) vemos um fenômeno interessante, do ponto de vista da análise comparativa, pois em um enunciado como este a tendência do espanhol é retomar o objeto (o que e a quem). Esperaríamos, assim, “me hice amigos”. Com isso observamos que, se por um lado, o português abunda em pronome sujeito, por outro prefere a anáfora zero para o dativo e o acusativo - exatamente o contrário da língua espanhola. Copiamos o já mencionado anteriormente sobre a relação entre o português e o espanhol: “... como se fossem imagens refletidas de ponta-cabeça ou como se uma fosse o avesso da outra” (Fanjul, Gonzalez 2014, p.13).

Consideramos relevante incorporar explicações culturais ao ensino de língua porque sabemos que falar outra língua implica mergulhar na teia de significação à qual nos submetemos. Como significar na outra língua? Que informação incluo e qual excluo para que eu possa ser um sujeito na língua estrangeira? Para que a língua nos sirva de algo “implica fundamentalmente que, no campo de uma subjetividade aconteçam identificações com saberes interdiscursivos” (Celada, 2008, p. 148), aplicamos *saberes interdiscursivos*, neste caso, como os responsáveis por “fazer acontecer esta língua no sujeito” (Serrani-Infante, 1998).

María Teresa Celada (2008) propõe uma perspectiva não hegemônica e dimensiona a relação entre o sujeito e a linguagem que, juntos, conformam a língua. No lugar dos estudos formais, deveríamos desvendar o que a língua quer do sujeito, “o que ela pode do campo da subjetividade” (Celada, 2008, p. 147) e sugere explorar a relação sujeito/ sentido; sujeito/ memória discursiva.

### Translanguaging

Os estudos linguísticos que nos interessam para chegar a uma proposta/abordagem translinguística começam com a obra de Weinreich (1951) quem pela primeira vez colocou atenção no contato linguístico na época em que o estruturalismo era a corrente que fornecia os parâmetros para a pesquisa em linguística. No entanto, utilizava a palavra *deviation* às variações causadas pelo contato, o que confere uma carga negativa a sua contribuição. Depois, Labov (1960), já com uma proposta sociolinguística, observa a partir da *parole* saussuriana a riqueza da variação linguística e que ela não é livre, mas, sim, motivada por intenções comunicativas.

A atenção posta na língua sempre foi externa ao falante: o uso e a variação sendo comparadas com as formas estandarizadas e não estandarizadas; comparações entre uma e outra língua ou, também, entre uma e outra prática linguística.

Estudos recentes, como os desenvolvidos por Pratt (1989), observam as utopias subjacentes ao redor das línguas nacionais como ideia de fronteira finita, soberana, fraternal, de uma comunidade imaginária (Pratt, 1989 a propósito da obra de Benedict Anderson *Imagined Communities: Reflections on the Origin and spread of Nationalism*, de 1983). Do outro lado da comunidade imaginária está a comunidade falante, quase sempre considerada homogênea dentro de um espaço geográfico. Mantemos a postura de pensar linguística a partir de um lugar onde os pesquisadores possam ver e não prever “la realidad fracturada de la experiencia lingüística en las sociedades estratificadas modernas” (Pratt, 1989: 59), ou seja, prestar atenção onde estão as disfunções análogas às práticas sociais reais: heterogêneas, variáveis e plurilíngues. Com as novas práticas sociais de leitura e escrita – midiática, multimodal – surgidas com o efeito da globalização geocultural (Jacquemet, 2005), em constante movimento e fluxos transcontextuais (Blommert, 2010) fica difícil manter a ideia isolada de uma comunidade estreitamente monolíngue (García, 2009). Faz-se necessário considerar o dinamismo com que o falante seleciona sua forma de falar e constrói sua gramática (Martínez, 2010).

A proposta translinguística, se bem está localizada nos estudos sociolinguísticos (Otheguy, García y Reidy 2015), inova ao propor uma visão *interna* do repertório linguístico do falante e não *externa* como o são as concepções baseadas em fronteiras políticas-geográficas, construídas para estabelecer o estado-nação que, finalmente, define: língua espanhola, língua italiana, língua portuguesa, língua inglesa, etc. Sugere que pensemos no uso das formas linguísticas a partir do falante antes de classificar como uma forma que pertence a uma ou outra língua (nação).

En este contexto el translanguaging trata de fomentar prácticas pedagógicas que contemplan el bilingüismo como un recurso, en lugar de percibirlo como un problema. Para ello es imprescindible que el sistema educativo abandone la perspectiva tradicional del bilingüismo en la que las lenguas en contacto se convierten en dos entidades claramente definidas como independientes y separadas, para abrazar una visión más abierta y flexible que ponga en valor las sinergias de las lenguas en contacto, en lugar de penalizar su utilización simultánea (Lasagabaster y García 2014, p. 10)

X falante bilíngue quando está livre para se expressar, quando não está em tensão porque precisa selecionar uma forma —e abandonar outra—, como em algumas aulas de língua em que x docente proíbe o uso da língua materna dx estudante, se expressa de maneira fluída e utiliza todo seu sistema de códigos (incluindo códigos novos aprendidos nas aulas de língua) para construir significados. A partir da perspectiva interna, seu sistema é único, não está separado por motivos externos a elx. Nossa consciência linguística compartilhada nos guia na seleção de formas acordes às situações comunicativas. As práticas translinguísticas, na aquisição de conteúdos novos, é uma proposta de mudança de paradigma no ensino de língua estrangeira.

Vejamos um exemplo publicado anteriormente em Lopes, 2019:

(...) com o trem do banco deu pra resolver, mas daquele jeito, né? você faz umas perguntas e aí a pessoa faz cara de paisagem procê né, a pessoa do banco e faz: “ah, então não sei, não... não sei”. Sempre me sinto boludeada, sabe? No banco...

Vemos no trecho acima como x falante faz uso do seu repertório para significar em contexto. O termo *boludeada* vem para atender uma necessidade comunicativa de umx falante bilíngue. Do ponto de vista que sugerimos, visão interna, não existem marcas definidoras de língua a ou língua b porque tais marcas são definidas geopoliticamente e não pela nossa subjetividade. O que vemos num enunciado como este é a criatividade dx falante fazendo uso das suas possibilidades de significação.

Vejamos a foto abaixo para pensarmos numa alegoria que, a nosso modo de ver, representa o *translanguaging*. Nela vemos Caetano Veloso vestindo a obra Parangolé, de Hélio Oiticica. O Parangolé é um pedaço de tela que se por um lado tem suas medidas, por outro fica a critério de quem a usa dar a forma que quiser: a estrutura aparece com o movimento. Para que o Parangolé seja uma obra, ele precisa que alguém o vista e se movimente, assim o artista retira a arte do domínio intelectual e coloca à disposição da criatividade. Sugerimos que o mesmo acontece com a língua em termos variacionistas e translinguísticos: ponho em movimento meu repertório e assim significo. Língua que não varia e não se transforma, não existe. A língua existe porque é movimento.

Figura 2.1



Nota. Foto de Geraldo Viola. Caetano Veloso veste o Parangolé P4 Capa nº1, de Hélio Oiticica. Brasil, 1968.

*Translanguaging* é um conceito, uma metodologia e uma ideologia que vem sendo amplamente estendido, debatido e aplicado nos Estados Unidos. Trata-se de uma perspectiva que valoriza o repertório dx falante, o que se difere das demais perspectivas que colocam o olhar sobre a língua a partir da língua. A identidade do sujeito ocupa uma posição central nesta abor-

dagem; a construção da identidade e da personalidade se fundamentam nos processos de comunicação (de intersecção) de ordem social e cultural, logo o desenvolvimento da linguagem é uma condição essencial que permite que estes processos tenham lugar (Lopes, 2019, p. 177). É um conceito porque faz parte de um entendimento, transformou-se numa metodologia pois oferece um ponto de partida diferente daquele da visão tradicional de língua, o que permite dar voz ao aprendiz em todo o processo de aquisição de uma nova língua e é também uma ideologia (García, 2011) porque é um posicionamento frente a uma questão social.

El galés Cen Williams fue el primero en acuñar la palabra *translanguaging* en la década de 1980 para hacer referencia al uso planificado y sistemático de dos lenguas en la misma lección, por ejemplo mediante el uso de una en la fase de recepción y el uso de la otra en la fase de producción. En una definición más reciente y actualizada, García (2009) define *translanguaging* como las múltiples prácticas discursivas de las que los hablantes bilingües se sirven para comprender el mundo bilingüe en el que viven. Se trata por ende del proceso a través del cual los estudiantes bilingües crean un espacio en el que hacen uso de todo su repertorio lingüístico y semiótico que es aceptado por el profesorado como una práctica pedagógica legítima. (Lasagabaster y García 2014, p. 10).

Desta maneira vemos que a abordagem translingüística, e talvez até como consequência da Etnopragmática, colabora com a conformação de instrumentos para o ensino de língua estrangeira. Neste caso, dá ênfase à prática de uma gramática emergente, sempre em movimento, por isso mesmo *tranlanguagING*.

## Conclusão

Neste capítulo, pudemos ver as preocupações da Linguística Aplicada e seus movimentos para solucionar os problemas que observa. Neste caso vimos, a partir da relação entre as línguas portuguesa e espanhola, estratégias para o ensino situado, considerando aspectos culturais inerentes.

Valemo-nos dos estudos da Etnopragmática para desvendar formas linguísticas que não só caracterizam a língua portuguesa como revela uma informação que o falante transvasa com o uso do morfema: sua inserção no enunciado. Vimos, também, como a presença e a ausência dos pronomes pessoais e oblíquos são marcas que diferem não só no uso, como na função entre as línguas analisadas.

Conceituamos a perspectiva *translanguaging* por considerar necessária uma mudança no paradigma e na maneira de encarar os eventos linguísticos: passarmos da perspectiva da língua para a perspectiva do falante.

Essa busca incessante nas demais disciplinas com o intuito de resolver problemas da linguagem é o movimento básico da Linguística Aplicada.

## Bibliografía

- Almeida Filho, J. C. P. (2001) Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: Português para estrangeiros: interface com o espanhol. 2. ed. Campinas: Pontes, p. 13-21.
- Celada, M. T. (2008). O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *Letras*, (37), 145-168.
- Fanjul, Adrián Pablo e González, Neide Maia (org). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo, Parábola, 2014.
- Fernandez Soriano, O. (1999). El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: Bosque, I; Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, p. 1209-1271.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, ed. by Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), p. 128-145.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging and education. In *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 63-77). Palgrave Macmillan, London.
- González, N. M. (1998). Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE.
- González, N. M. (2008). Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas. *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, (2), 3.
- Jacquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, 25(3), 257-277.
- Lasagabaster, D. & García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela, *Cultura y Educación: Culture and Education*, DOI: 10.1080/11356405.2014.973671
- Lopes, B. da Silva Santana. (2019). Translanguaging como prática discursiva de brasileiros e brasileiras na Argentina. *Cuadernos de la ALFAL*, 11(2), 173-185.
- Lopes, B. da Silva Santana. (2021). Una educación plurilingüe para el ejercicio de una nueva ciudadanía. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 8(15), 97-107.
- Moita Lopes, L.P. (2006) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola.
- Martínez, A. (2009). Seminario de Tesis. *Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático*. En *EN de Arnoux (dir.)*, *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado*, 259-286.

- Martínez, A. (2010). *Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos*. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, 9-31.
- Martínez, A. (2020). *Variedades lingüísticas del español. Cómo la cultura se inscribe en la sintaxis*. Revista Studi Italiani de Lingüística Teorica e Applicata, XLIX (1), 11-26.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics*. Applied Linguistics Review, 6(3), 281-307.
- Pratt, C., & Louise, M. (1989). *Utopías lingüísticas*. Culler, Derrida, et al., La lingüística de la escritura, Madrid, Visor, 57-74.
- Serrani-Infante (1998). *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso*. In Signorini, i. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Fapesp/Faep/Mercado de Letras, p. 231–264.
- Signorini, I.(2006) *A questão da língua legítima na sociedade democrática*. In Moita Lopes (Org), *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*, p.169-190.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*, The Hague: Mouton Publishers.

## Fontes

Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU).

Novos diretores-gerais tomam posse nos hospitais César Cals e Infantil Albert Sabin. Recuperado de <https://www.ceara.gov.br/2022/03/02/novos-diretores-gerais-tomam-posse-nos-hospitais-cesar-cals-e-infantil-albert-sabin/>