

A TRANSLINGUAGEM COMO BRECHA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIAL NO ENSINO DE INGLÊS

Phelippe Nathaniel Ribeiro Oliveira (Doutorando/Universidade Federal de Minas Gerais)

Resumo: Este trabalho apresenta as primeiras reflexões formuladas como parte de nossa pesquisa de doutorado. Sustentamos que as perspectivas que desafiam noções essencializadas de língua/linguagem comumente agrupadas pelo prefixo *trans-* (LEE, 2017) podem ser entendidas como brechas para o letramento crítico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; MATTOS, 2013) e uma opção potencialmente decolonial (MIGNOLO, 2018) no processo de ensino/aprendizagem de inglês. Nossos esforços inserem-se no que Lee e Dovchin (2019) chamam de virada translinguística: um expressivo movimento de pesquisas em Linguística Aplicada que se voltam à compreensão de práticas de linguagem marcadas por hibridação (ROCHA; MACIEL, 2015). Nossa proposta alinha-se, ainda, ao movimento de ruptura epistêmica defendido por Kumaravadivelu (2012), que nos alerta para a importância de não nos perdermos em “nós terminológicos” e nos distanciarmos, assim, dos reais desafios subjacentes à educação linguística, amplificados em tempos de crises como o atual (JUCÁ; MATTOS, 2021; ROCHA; MACIEL; MORGAN, 2021). Orientados por uma abordagem qualitativa multimétodos (MORSE, 2003), buscamos tecer os contornos que práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) assumem em aulas de inglês de duas séries do ensino médio de uma escola pública federal. Compartilhamos alguns dos registros feitos ao longo das quatro fases do primeiro ciclo de nossa Pesquisa (MATTOS, 2004), a saber: o desenvolvimento de um plano de ação, a ação propriamente dita, a observação dos efeitos por ela produzidos e posterior reflexão. Propomos, portanto, que mais do que uma abordagem ou um conjunto de práticas pedagógicas (JASPERS, 2017; GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017), o entendimento de translanguagem como uma brecha (DUBOC, 2012) nos permite explorar seu potencial decolonial. Entendemos que ambas as noções sugerem um movimento de ruptura e desestabilização dos discursos e práticas pedagógicas impregnados de crenças hegemônicas produzidas pela modernidade, que perpetuam desigualdades e relações assimétricas de poder.

Palavras-chave: Letramento Crítico, Translinguagem, Decolonialidade, Brecha.

Introdução

Compartilho, neste trabalho, as primeiras reflexões que faço como parte de minha pesquisa de doutorado, em andamento desde 2019, no programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa envolve, atualmente, 127 alunas e alunos de 17 a 19 anos de idade da 3ª série do ensino médio de uma escola pública federal localizada na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. A maior parte dos registros aqui apresentados foram obtidos durante o período de aulas remotas, que aconteceram desde a suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia de covid-

19 em 17 de março de 2020 e se estendeu até 31 de agosto de 2021, quando as atividades foram retomadas no formato híbrido. No momento da elaboração deste trabalho, em setembro/outubro de 2021, grupos menores alternavam-se nas modalidades online e presencial, e tinham aproximadamente 70 minutos semanais de aula de inglês.

A questão central que norteia minha pesquisa foi formulada, em grande parte, como um desdobramento do meu trabalho de mestrado, em que analisei como se configuravam práticas translíngues observadas na paisagem linguística da cidade e analisei sua dimensão *inescrutável* (OLIVEIRA, 2018). Dando continuidade a minhas investigações, trago esta discussão para contextos escolares em que a língua inglesa é ensinada/aprendida, e elaboro meus questionamentos a partir de provocações encontradas no artigo *Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua*, publicado em 2019, em que Rocha afirma:

...mais importante do que definir translinguagem é tecer contornos possíveis, a fim de possibilitar a composição de uma *abordagem* ou *orientação* que, ao abraçar a multiplicidade semiótica e sociocultural das práticas de linguagens contemporâneas, revele-se também potencialmente transformativa e capaz de viabilizar o enfrentamento de discursos, práticas e políticas reducionistas e opressoras. (ROCHA, 2019, p. 23).

Debruço-me, assim, sobre as seguintes questões: quais possíveis contornos a translinguagem assume no contexto em que atuo? Encontro na translinguagem um caminho para trabalhar com o ensino de inglês em tempos de crises? Contemplo o potencial decolonial da translinguagem ao entendê-la como uma *brecha* (DUBOC, 2021) em vez de *uma pedagogia*, *um recurso pedagógico*, *uma abordagem* ou *uma orientação*? Este entendimento me permite a tomada de um pensamento mais fronteiriço e promoção de práticas de letramento crítico? De modo a elucidar estas indagações, parto de algumas premissas teórico-metodológicas que apresento a seguir.

Algumas premissas teóricas...

Alinho meu trabalho ao que Lee e Dovchin (2019) chamam de virada translinguística: uma agenda de pesquisa (prefixada ou não por *trans-*) comprometida com a fluidez e negociabilidade das fronteiras linguísticas. Este é um movimento que, independente dos inúmeros rótulos que lhe são atribuídos (tais como translinguismo, translinguagem, translingualismo, práticas translíngues etc), questiona, em sua essência, a

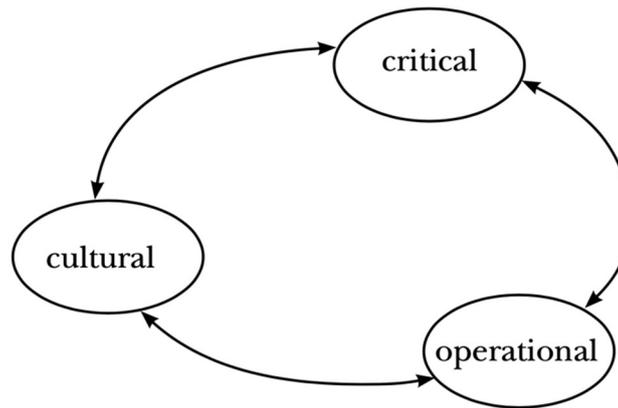
ordem política dominante a partir da qual noções como proficiência, legitimidade e correção linguísticas se estruturam.

Por prática translíngua, entendo “uma unidade mínima de sentido, ou seja, [...] uma unidade real da comunicação discursiva” (ROCHA, 2019, p. 22). Utilizo o termo, portanto, para me referir à dimensão concreta de práticas de linguagem cotidianas, em que diversos recursos semióticos (dentre eles, os linguísticos) são mobilizados em processos de negociação de significado. Saliento que, ao empregar o termo translinguagem como um construto teórico neste trabalho, refiro-me, portanto, a uma *perspectiva*, a qual trata a diversidade como uma noção central nas trocas linguísticas (CANAGARAJAH, 2013) e considera a totalidade dos repertórios semióticos dos aprendizes nas interações que acontecem no espaço da sala de aula. Destaco, por fim, que tais práticas não se referem a um *produto* marcado por hibridação, mas sim ao *processo* em que diferentes recursos são mobilizados e entrelaçados para negociação de sentido.

Do ponto de vista epistemológico, entendo que o prefixo *trans-* não sugere apenas um movimento de vai e vem entre diferentes idiomas, mas invoca “uma perturbação epistêmica das categorias atravessadas” (LEE, 2017, p. 3) e nos convida a novos conhecimentos linguísticos e novas maneiras de obtê-los, assim como relações mais pacíficas entre as línguas, que buscam desestabilizar hierarquias entre elas estabelecidas. Este é um movimento a que também nos convida Kumaravadivelu (2012) no sentido de não nos prendermos em “nós terminológicos” ao lidarmos com os desafios concretos encontrados no ensino de inglês atualmente e promovermos, dessa forma, uma profunda ruptura epistêmica em nossas práticas docentes.

Apoio-me, para compreender a dinâmica das práticas de letramento mediadas pela língua inglesa no contexto em que atuo, no modelo tridimensional de Green, Lankshear e Snyder (2000), que considera suas faces *operacional*, *cultural* e *crítica*, que compreendo a partir de Mattos (2015) como aquela que “...permite que os aprendizes percebam as diferentes perspectivas que eles próprios utilizam para construir significados e compreender o mundo ao seu redor, desafiando suas próprias pressuposições e as de outras pessoas”.

Figura 1: modelo tridimensional de letramento



Fonte: DURRANT; GREEN, 2000.

Por fim, acrescento a este aparato teórico que busco construir a noção de *brecha*, que defino a partir de Duboc como

...as oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de ‘encontros com a diferença’ com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes (2012, p. 94).

Entendo, no contexto da aula de língua estrangeira, que as brechas se constituem como toda e qualquer possibilidade de desestabilização dos discursos da modernidade que sustentam a propagação do inglês como uma língua global, problematizando as relações de poder subjacentes a este processo e suas implicações políticas.

Algumas escolhas metodológicas...

Considero que a pesquisa, até o presente momento, tem sido orientada a partir de uma abordagem **multimétodos**, que entendo a partir de Morse (2003) como a combinação de duas ou mais estratégias metodológicas (neste caso, qualitativas) que são adotadas no sentido de se produzir registros mais ricos e acessar diferentes perspectivas envolvidas no contexto pesquisado. Os dois caminhos metodológicos específicos que aqui tenho seguido são o da *Pesquisa Narrativa* e de uma *Pesquisa*. O primeiro permite-nos acessar “como professores e aprendizes de línguas organizam suas experiências e identidades e as representam para si mesmos e para os outros” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014); já o segundo é adotado no intuito de se promover um encurtamento da distância entre a

pesquisa e a realidade de sala de aula (MATTOS, 2004), orientando minhas investigações por uma *práxis*. Com relação à organização de uma Pesquisa, Mattos (2004) identifica as seguintes quatro fases: 1) desenvolvimento de um plano de ação, 2) a ação para implementar o plano, 3) a observação dos efeitos da ação no contexto em que ela ocorre e 4) a posterior reflexão sobre estes efeitos. Este ciclo pode ser repetido inúmeras vezes no decorrer da pesquisa. No presente trabalho, apresento as considerações a que cheguei a partir do primeiro ciclo de minha Pesquisa.

Fase 1: o desenvolvimento do plano

Com relação ao desenvolvimento do plano de ação, destaco ter feito a escolha da unidade 5 do livro didático (*It's a Small Word*) em função da proposta temática relacionada à globalização, assunto que supus servir naturalmente ao viés decolonial a que almejava alinhar as discussões promovidas em sala de aula. Orientei minha prática pedagógica no sentido de variar ao máximo, dentro das limitações de carga horária, os recursos didáticos utilizados e de viabilizar oportunidades de maior participação e posicionamento dos alunos, considerando o formato das aulas (remoto/híbrido). O principal objetivo que norteou a pesquisa durante este primeiro ciclo foi o de *não hierarquizar* recursos linguísticos ou delimitar que tipo de repertório poderia ser mobilizado pelos aprendizes no decorrer das atividades.

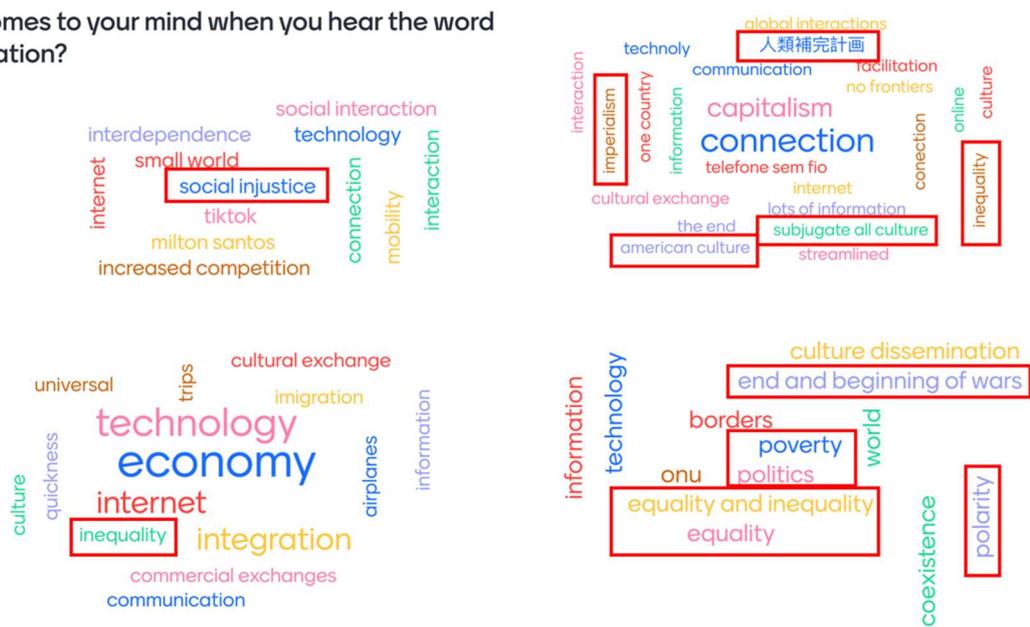
Fase 2: implementação do plano

As atividades foram acompanhadas e registradas por pouco mais de um mês. Optei pela não gravação das aulas, pois havia observado uma certa resistência por parte dos estudantes com relação à participação caso elas tivessem que ser gravadas por determinação da instituição. Realizei, portanto, uma observação participante durante as atividades, as quais procurei registrar por meio de narrativas.

A primeira atividade realizada foi uma tempestade de ideias utilizando o site *mentimeter.com*. Perguntei aos estudantes “What comes to your mind when you hear the word globalization?”, de modo a verificar seu conhecimento prévio e suas opiniões iniciais sobre o tema. As palavras abaixo foram sugeridas. Lembro que quanto maior a frequência do termo, maior o destaque dado pela plataforma.

Figura 2: captura de tela referente à atividade 1

What comes to your mind when you hear the word globalization?



Fonte: <https://www.mentimeter.com>

Em destaque encontram-se alguns termos que julguei como nítidos indicadores do alto grau de consciência crítica demonstrada logo no início da unidade, o que me motivou a propor atividades que me permitissem acessar a maneira como os estudantes percebiam e experimentavam o fenômeno da globalização, o que resultou nas narrativas que compartilho nas próximas seções.

Fase 3: observação do plano

Nesta fase, produzi narrativas a partir de minhas observações ao longo da segunda fase deste ciclo, em que coloquei em prática o plano de ação. Produzi registros no intuito de tecer alguns contornos que observava a translinguagem assumir em sala, além de organizar minhas experiências para posterior reflexão.

Narrativa 1:

Na seção *Engaging*, que abre as unidades, a participação acontece de maneira mais entusiasmada. Há expressiva negociação de sentido e percebo que os estudantes se mostram preocupados com relação ao tipo de repertório mobilizado durante as interações, mesmo quando isso não parte de mim. O uso de português é ocasional, e, quando acontece, é modalizado por perguntas do tipo “Posso falar em Português?”, a que respondo

afirmativamente em inglês. O mesmo aluno (A.) que me fez este questionamento quando quis se manifestar, faz contribuições interessantes a respeito do tema. Menciona “aquele bagulho lá do muro”, em uma referência ao muro construído pelo ex-presidente estadunidense Donald Trump, cita a questão dos refugiados e conclui: “a gente tem visto mais as pessoas se separarem”, em resposta à pergunta “Do you believe people around the world will ever be unified into a single society?” Posteriormente, A. me pergunta, em inglês, sobre o significado de “ain’t”, e quando deseja fazer uma outra intervenção, pergunta: “Can I speak Portuguese?”. Suas intervenções revelam a fluidez e dinamismo de seu repertório.

Narrativa 2:

Em outra turma, o aluno S. participa de maneira decisiva no debate. Afirma que, em um mundo globalizado, “information is given to us”. Acho interessante o uso da voz passiva, que põe em perspectiva a noção de agentividade diante dos processos globalizatórios. Também afirma: “we’ll never be free if we accept globalization”. Suas contribuições têm um tom ligeiramente inflamado e demonstram grande consciência política. Em um determinado momento, sinaliza: “Xô falar em Português?” Seu questionamento me causa um leve estranhamento inicial, afinal ele se comunica com segurança e facilidade em inglês sempre que assim deseja. As contribuições que vêm adiante, contudo, justificam seu pedido. Sua resposta é praticamente um manifesto. S. menciona o incêndio na cinemateca e expressa indignação com relação à preservação da memória no Brasil. Traça um paralelo de maneira crítica com a indústria hollywoodiana, que afirma receber mais atenção e divulgação no Brasil do que o cinema nacional. O uso de português parece-me mais uma atitude de resistência com relação ao que o inglês, para ele, representa.

Narrativa 3:

Uma outra aluna da mesma turma, M., não costuma se manifestar quando proponho atividades de modo a provocar uma discussão mais crítica durante a aula. Sua participação normalmente se restringe às atividades que contemplam a dimensão operacional e, ocasionalmente, cultural das atividades realizadas. Em resposta a uma atividade feita no ambiente virtual de aprendizagem, M. produziu um longo e elaborado texto dissertativo totalmente em inglês, do qual destaco as seguintes passagens:

English was and still is a major part of the impact of globalization, seeing

as it is more popular due to the US global influence. Hence, globalization came with the idea to use English as a way of making the approach of things universal. In spite of that, being a language admirer, I reckon that when you know how to communicate not only in your mother language, you are able to comprehend cultures. In such a way, when capable of understanding other cultures, people become more empathetic and sensitive of different beliefs and that is truly satisfying, whether being an Anglo-saxon language or a Latin one. (Reprodução parcial da narrativa produzida pela aluna M. em resposta à atividade 2.)

Sua narrativa ilustra sua consciência operacional e cultural da língua inglesa. Contudo, sua análise do papel desempenhado pelo idioma na comunicação transcultural é comedida e reforça a noção de inglês como *lingua franca* e sua suposta universalidade. Narrativas como esta foram produzidas a partir da seguinte pergunta feita na plataforma online:

Figura 3: captura de tela referente à atividade 2



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem

Ressalto que, motivado a receber contribuições dos estudantes sem reforçar relações hierárquicas entre os recursos constituintes de seus repertórios, reforcei a possibilidade de que suas produções não precisavam, obrigatoriamente, serem escritas em inglês. 23 das 75 narrativas enviadas foram produzidas em português. Algumas foram extremamente elaboradas e demonstraram expressiva criticidade, como vemos em:

...é preciso interpretar esse fenômeno de maneira crítica e pontuar seus aspectos negativos: os países menos desenvolvidos, como o Brasil, retornam à condição de colônia, exportando matéria-prima; ocorre a obsolescência programada (as mercadorias são programadas para durarem pouco) e, por fim, a padronização cultural, em que somos meras cópias do "american way of life" e perdemos nossas raízes culturais. Em suma, só teremos o "Brasil brasileiro" e uma aldeia global se houver uma fusão de culturas, sem desprezar nenhuma manifestação. (Reprodução parcial da narrativa produzida pela aluna L. em resposta à atividade 2.)

Narrativas como esta ilustram como a possibilidade de se expressar mobilizando recursos linguísticos em português permitiu que um número maior de estudantes se sentissem contemplados nestas práticas de letramento, cuja dimensão crítica foram capazes de acessar.

Fase 4: reflexões

Assim como Rocha (2019), percebo uma grande aproximação entre as propostas em translinguagem e o pensamento decolonial, na medida em que ambas as perspectivas problematizam visões essencialistas e universalistas de língua, cultura e identidade, noções que ainda hoje se mostram impregnadas dos discursos da modernidade e se encontram presentes na formação de professores, nas práticas pedagógicas e nos discursos que atravessam as salas de aula em que a língua inglesa é ensinada/aprendida.

Confirmo a minha impressão da grande discrepância entre os repertórios socioculturais dos estudantes ao final do ensino médio nesta escola pública federal. Observo que há aqueles capazes de se expressarem de maneira elaborada mobilizando recursos linguísticos em inglês, mas que, não necessariamente, foram encorajados a pensar de maneira crítica sobre as imbricações em se conferir o status de língua universal ao idioma, o que se revela com frequência por meio de discursos como "língua universal", "superioridade no trabalho", "garantia de um bom emprego" e "garantia da efetivação da globalização".

A não hierarquização dos recursos linguísticos mostrou-se fundamental para o envolvimento de estudantes que normalmente não se manifestavam durante as aulas. Suas contribuições, conforme ilustrado pelas narrativas aqui compartilhadas, foram relevantes e permitiram que a dimensão crítica das práticas de letramento inicialmente mediadas em inglês fosse acessada com mais frequência do que normalmente é e envolvessem mais estudantes do que normalmente ocorre quando o uso de português é proibido ou desencorajado em sala. Contudo, este discurso mostra-se tão forte e resistente que os

estudantes recebem com surpresa e estranhamento a possibilidade de se expressarem na língua materna durante as aulas, e a verificam de modo recorrente.

Sustento que o entendimento de translinguagem como uma brecha amplia seu potencial transformador e decolonial na medida em que não a reduz a uma nova pedagogia, uma abordagem ou um recurso que se propõe a superar os anteriores, reduzindo-a, assim, a um novo universal na cronologia linear dos saberes típica da modernidade. Como uma brecha, a translinguagem nos oferece possibilidades concretas de ruptura, rompimento e desestabilização dos discursos da modernidade de que as aulas de línguas estrangeiras, em especial o inglês, estão impregnadas.

Não se trata, portanto, de uma orientação que visa a solucionar todos os problemas estruturais que permeiam o processo de ensino/aprendizagem da língua, mas sim de uma outra opção que se pode tomar diante dos desafios encontrados no fazer docente e diante das demandas de uma educação mais crítica e voltada para a justiça social. Reconhecer a complexidade dos repertórios socioculturais dos estudantes e o dinamismo dos processos em que ingressam ao se expressarem nas aulas de inglês mostrou-se uma potente ação transformadora e uma opção mais alinhada ao pensamento decolonial na medida em que me permitiu, como docente, resistir a discursos colonizadores, opressores e excludentes em vários momentos de minha prática pedagógica, ação que se mostra ainda mais urgente em tempos de crise como o atual.

Referências

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2014.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Nova York: Routledge, 2013.

DUBOC, A. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores*. 2012. 246 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

DURRANT, C.; GREEN, B. Literacy and the new technologies in school education: Meeting the l(IT)eracy challenge? *The Australian Journal of Language and Literacy*. Adelaide, v. 23, n. 2, 2000. p. 89-108.

GARCÍA, O; JOHNSON, I; SELTZER, K. *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon, Inc. 2017.

GREEN, B., LANKSHEAR, C., SNYDER, I. *Teachers and Technoliteracy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*, St Leonards: Allen & Unwin, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and teaching English as an International Language: The Case For an Epistemic Break. In Alsagoff, L. et al (eds.) *Teaching English as an international language: Principles and practices*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

JASPERS, J. The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*. v. 58. 2017. p. 1-10.

LEE, J. W. *The Politics of Translingualism: After Englishes*. Nova York: Routledge, 2017.

LEE, J.; DOVCHIN, S. *Translinguistics: Negotiation Innovation and Ordinariness*. Nova York: Routledge. 2019.

MATTOS, A. Pequenos passos, grandes soluções: a pesquisa-ação como ferramenta para solução de problemas na sala de aula de língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7., 2004, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: ALAB, 2005. Disponível em <https://www.scribd.com/fullscreen/29375573?access_key=key-2m838ofjrh8dmr7oh0wj> Acesso em 10 jul. 2020.

MCNIFF, J.; WHITEHEAD, J. *You and Your Action Research Project*. Nova York: Routledge, 2010.

MIGNOLO, The Decolonial Option. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. (eds.) *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press. 2018. p. 106-244.

MORSE, J. Principles of mixed methods and multi-method research design. In C. Teddlie, & A. Tashakkori (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publication. 2003. p. 189-208.

OLIVEIRA, P. *Práticas translingües na paisagem linguística de Juiz de Fora/MG*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

ROCHA, C. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translingües. *DELTA*, São Paulo, v. 35, n. 4, 2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350403>>. Acesso em 10 abr. 2020.