

## POR UMA LENTE CRÍTICO-TRANSLÍNGUE PARA REPENSAR PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Tiago Pellim<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Instituto Federal de São Paulo, Capivari, SP, Brasil

### Resumo

O presente artigo, fruto de uma pesquisa de doutorado, se propõe a repensar as práticas de ensino de língua inglesa no contexto da educação técnica ao buscar articular teorizações que advogam por uma formação crítica e interdisciplinar, não mercadológica, com os estudos sobre translanguagem. Os dados, frutos de uma pesquisa de campo e obtidos através de questionários e gravações de aulas, apresentam um recorte de práticas linguísticas registradas durante o desenvolvimento de um projeto de letramento em um curso técnico de química. Tais práticas apontam para as potencialidades e desafios quando adotamos uma perspectiva translíngue e multimodal para entender os usos estratégicos dos repertórios linguísticos na sala de aula de língua inglesa, dentre os quais se destacam a integração entre língua e conhecimento técnico em favor de uma educação linguística comprometida com a transformação social.

**Palavras-chave:** criticidade; translanguagem; ensino de língua inglesa; ensino técnico.

\* Professor de língua inglesa no Instituto Federal de São Paulo onde também atua no curso de Especialização em Ensino de Línguas. É mestre pela UFRJ e doutor pela Unicamp em Linguística Aplicada com experiência nas áreas de ensino de línguas estrangeiras, multiletramentos, letramento crítico, discurso e identidades. E-mail: [tiagopellim@ifsp.edu.br](mailto:tiagopellim@ifsp.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9161-2226>.



## ***TOWARDS A CRITICAL-TRANSLINGUAL LENS TO RETHINK ENGLISH LANGUAGE TEACHING PRACTICES IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL EDUCATION***

### **Abstract**

This paper, the result of a doctoral research, aims to rethink English language teaching practices in the context of vocational education as it tries to articulate theories that advocate for a critical and interdisciplinary education, not tied to the market, with studies about translanguaging. Data discussed in this article, derived from a field study and collected using questionnaires and class recordings, presents a set of language practices recorded during the development of a literacy project in a chemistry vocational course. Such practices point to the potentialities and challenges when we adopt a translingual and multimodal perspective to understand the strategic uses of linguistic repertoires mobilized in the English classroom, such as the integration of language with vocational knowledge in favor of a language education committed to social transformation.

**Keywords:** criticality, translanguaging, English language teaching, vocational education.

### **1. Introdução**

Este artigo é fruto de pesquisa concluída de doutorado em Linguística Aplicada defendida na Universidade Estadual de Campinas. A motivação inicial para este estudo surgiu quando iniciei minha trajetória docente na educação técnica profissionalizante e me deparei com cursos que apresentavam em suas grades curriculares uma disciplina intitulada “Inglês Técnico”. Minha primeira reação foi me questionar o que seria esse “inglês técnico”, principalmente quando percebi que havia na mesma grade uma disciplina de língua portuguesa intitulada “Comunicação e Expressão”. Por que essa disciplina não se chamava “Português Técnico”? Ou ainda, por que a anterior não se chamava “Comunicação e Expressão em Língua Inglesa”? Na medida em que os nomes dessas disciplinas revelam uma expectativa sobre o seu conteúdo, aquilo que a princípio poderia parecer apenas uma implicância boba com o nome da disciplina revelava, na verdade, duas inquietações: com as visões de língua e de ensino/ aprendizagem de língua que embasavam aquele currículo.

Comparece aí uma visão de língua como sistema autônomo e fechado em si mesmo, independente dos usos feitos pelos falantes, o que nos permite identificá-lo como um idioma distinto vinculado a um grupo de pessoas e a um território

específicos. Essa visão está na base de um paradigma monolíngue (que já serviu à criação e manutenção do estado-nação e hoje serve a iniciativas reacionárias nacionalistas) que prevê a separação e hierarquização entre idiomas, tanto nos seus usos como nas práticas de ensino/ aprendizagem (Canagarajah, 2013). Essa ideia de “inglês técnico” (ou da própria técnica como um “conhecimento simples”, prático, que exige pouca reflexão) acaba por ser incoerente com uma visão de formação integral, voltada para o exercício da cidadania e para a promoção da justiça social, que vê o trabalho como um elemento pedagógico e não apenas como um fim em si, como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012; Pacheco, 2012).

Essa visão de língua se mostra bastante difundida na sociedade e pode ser observada no discurso amplamente repetido e capturado pela maioria das escolas de idiomas que associam a língua inglesa à empregabilidade e ao sucesso financeiro, transformando-a em “um objeto de desejo, uma *commodity*” (Jordão, 2004, p. 4). Nessa lógica de mercado, a educação, incluindo a aprendizagem do inglês, é reduzida à capacitação e vista como um investimento por parte dos sujeitos, vistos como “empreendedores”, para se obter benefícios no futuro (Antunes; Pinto, 2017).

As consequências dessa lógica são que “esse atrelamento entre currículos, competências e habilidades supostamente demandadas pelo mercado passam a conformar o que privilegiar, ensinar, avaliar, hierarquizar, esquecer, secundarizar nos currículos” (Arroyo, 2013, p. 103). Ou seja, é o mercado de trabalho, pautado por uma lógica capitalista neoliberal, que passa a definir o que se deve ensinar. Não estou dizendo que os cursos que formam alunos para exercer uma profissão técnica específica não devam, de alguma forma, contemplar as exigências que o exercício dessa atividade profissional requer. Isso seria irresponsável! O que estou querendo problematizar são as consequências de se reduzir a docência e os currículos à formação de “empregáveis”.

Gray e Block (2012) destacam que o discurso neoliberal opera hoje na criação de novos mercados e na implementação de princípios de mercado em áreas que inicialmente não estavam ligadas diretamente à economia, como saúde, segurança e educação. Como resultado, essas atividades acabam sendo organizadas de maneira a responder aos anseios do capital. Seguindo essa linha de pensamento, Sibilia (2012) aponta que o discurso neoliberal enaltece a figura do “indivíduo empreendedor” que alimenta a ideia predatória da meritocracia e da autorresponsabilização, cujos valores são “a autonomia, a flexibilização, a iniciativa e a motivação, a superação e a responsabilidade individuais” (Sibilia, 2012, p. 126). Tais valores conformam uma racionalidade neoliberal cada vez mais difundida não apenas no discurso do “mercado de trabalho”, como nos debates sobre educação e formação profissionalizante.

Cabe destacar que esse reducionismo do processo formativo em simples capacitação técnica alimenta uma crise de identidade também em nós, professores. A autonomia do docente para planejar e avaliar fica comprometida na medida em que os conteúdos são ditados pelo mercado: “quando o que ensinar-aprender é

ditado pelas exigências para uma empregabilidade escassa, perdemos a autonomia para planejar nosso trabalho. Ficamos reféns do mercado” (Arroyo, 2013, p. 107). Ou seja, deixamos de ser docentes e passamos a ser treinadores.

Essa reflexão nos leva a questionar, conforme Rocha e Maciel (2015), o tipo de conhecimento que deve ser valorizado na escola e porque alguns saberes se sobrepõem a outros. No caso das aulas de inglês em cursos profissionalizantes, poderíamos questionar a visão comum de que a língua e seu ensino devem estar a serviço da formação técnica, visão essa que também se sustenta a partir de um paradigma monolíngue, que toma a língua como conhecimento sistêmico a ser dominado e empregado de forma acrítica no exercício profissional.

Para reverter o cenário descrito até aqui é preciso apostar em uma educação que ultrapasse os limites de um treinamento técnico ditado pelo mercado e pelo discurso neoliberal. Parto, assim, do pressuposto de que a educação técnica, a despeito de suas especificidades que precisam ser consideradas, pode e deve se pautar por uma concepção mais ampla, menos instrumentalizadora da noção de educação e de trabalho. Nessa esteira, Pacheco (2012) sugere pensarmos em uma formação para o *mundo do trabalho* em oposição ao mercado de trabalho. Isso significa uma ênfase menor na capacitação para realização de ofícios em favor de uma maior compreensão do mundo social no qual estamos inseridos e do qual integra a dimensão do trabalho.

A educação, assim pensada, especialmente a educação técnica, deixa de ser apenas capacitação/ treinamento para a empregabilidade e se volta para pensar em como o conhecimento que construímos pode servir a uma atuação profissional crítica, buscando transformar a sociedade (Arroyo, 2013). No que diz respeito ao ensino de línguas no âmbito da educação técnica, entendo que a formação para o mundo do trabalho marca uma visão mais plural que exige o reconhecimento de que é a partir da língua que construímos sentido sobre o mundo e sobre nós mesmos. Assim, a língua é mais complexa do que um compilado de vocabulário técnico ou conjunto de regras cujo domínio possa garantir o sucesso profissional.

Para tanto, uma postura interdisciplinar se faz necessária se quisermos promover o que Cavalcanti (2013) chama de “educação linguística ampliada”, que vai além do conhecimento sobre a língua alvo em si e estabelece interfaces com outras áreas do conhecimento, sem que a língua esteja simplesmente a serviço da técnica. Ao buscar uma formação crítica, que privilegie o pensamento criativo e reflexivo dos estudantes, o inglês pode deixar de ser um simples instrumento necessário para performance em alguma situação profissional futura e passar a ser visto como conhecimento complexo, como repertório simbólico que, juntamente com outros recursos semióticos, os sujeitos podem mobilizar para construir sentido sobre o mundo e sobre si mesmos, bem como para se engajar em uma atuação profissional mais ética, conforme defende Rocha (2013).

Feita essa contextualização, o propósito central da pesquisa desenvolvida foi revisitar o ensino de língua inglesa no contexto do ensino técnico de nível médio a fim de compreender suas especificidades, problematizando enfoques mais estabilizados, que cristalizam perspectivas educativas mais evidentemente

instrumentais e visões mais rígidas e conservadoras sobre a língua. A partir dessa expansão de olhares, busquei discutir as possíveis implicações desse debate para o referido contexto educativo. A ideia que defendo e busco articular neste artigo é a de que para muito além de um simples instrumento ou competência, a língua inglesa, se tomada como repertório semiótico complexo em oposição a um conjunto de regras pré-definidas, pode assumir o papel de articuladora entre a formação técnica específica e uma formação crítica com vistas à promoção da cidadania e da justiça social no contexto da educação profissionalizante.

Para tanto, parece ser fundamental questionar a visão comumente aceita que toma o ensino profissionalizante como sinônimo de treinamento para o mercado de trabalho. O ensino técnico, em uma perspectiva de formação crítica voltada para o exercício da cidadania e da justiça social (da qual a atuação profissional faz parte), requer um olhar complexo, interdisciplinar, não compartimentalizado. No caso específico do ensino de línguas isso assume dois sentidos: i. um olhar complexo sobre a língua em si, que foge do paradigma monolíngue que a toma como sistema abstrato de regras em favor de um olhar translíngue; ii. um olhar complexo sobre o conhecimento específico da formação profissionalizante, que deixa de ser visto como conjunto de técnicas descontextualizadas a serem dominadas para ser tomado como conhecimento situado, socialmente construído. É nesse sentido que sugiro aqui pensarmos em uma lente crítico-translíngue: crítico em relação ao conhecimento técnico na medida em que relaciona esse conhecimento ao mundo e às temáticas interdisciplinares e transversais; e translíngue, pois questiona uma visão das línguas como idiomas distintos a serem dominados pelos usuários.

Procurando dar conta desse desafio, para a realização da referida pesquisa foi desenvolvido um projeto de letramento (Kleiman *et al.*, 2013) nas aulas de língua inglesa em um Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio ofertado pelo Instituto Federal de São Paulo. O propósito desse projeto era articular a disciplina de língua inglesa à área técnica de química e às suas possibilidades de atuação profissional para além de um olhar instrumental sobre a língua. Neste artigo apresento um recorte dos dados gerados a partir da aplicação de questionários e da gravação de aulas com foco nas práticas linguísticas de sala de aula. A partir desses excertos me proponho a discutir as potencialidades de uma lente crítico-translíngue para (re)pensar o ensino de língua inglesa no contexto da educação profissionalizante.

## **2. Trabalho, educação e ensino de língua inglesa**

Vivenciamos, na contemporaneidade, tempos de mudanças e desestabilizações. Se há algumas décadas vivíamos com a certeza da identidade e a solidez do Estado-nação, da língua e da comunidade, hoje tais certezas parecem estar perdendo força em um contexto de trânsitos cada vez mais frequentes

(material e simbolicamente falando), o que potencializa os hibridismos e mestiçagens, ao mesmo tempo em que traz à tona movimentos reacionários essencialistas. Este panorama de mudanças está atrelado, entre outras coisas, a fenômenos como a globalização e o avanço das novas tecnologias digitais e da internet (Canclini, 2010).

Dentre as características da globalização discutidas por Burbules e Torres (2000, p. 6) que afetam diretamente o que se faz na escola, podemos destacar a reestruturação das relações de mercado e trabalho que tem, entre outras coisas, mudado a maneira como entendemos a atividade profissional na sociedade contemporânea. Como exemplos de tais mudanças, os autores citam o enfraquecimento do modelo de produção fordista e o surgimento de novas formas de produção que estão atreladas à emergência de uma sociedade da informação altamente computadorizada.

Cabe ressaltar, no entanto, que esse novo panorama ainda convive com antigas formas de produção e de relações de trabalho. Como bem pontua Manfredi (2016), os processos de modernização tecnológica e organizacional não se dão de forma homogênea em todos os lugares, de maneira que “movimentos de inovação e de crescente complexidade têm sido acompanhados de movimentos de desqualificação e precarização do trabalho, de aumento do desemprego” (Manfredi, 2016, p. 40).

Frente a esse panorama, Antunes e Pinto (2017) indagam:

se a educação desenhada pelo capital sustentou-se e consolidou-se a partir do fortalecimento da divisão perversa entre *trabalho intelectual* e *manual*, entre *homo sapiens* e *homo faber*, quais seriam, então, os pilares básicos de uma educação emancipada, *para além dos constrangimentos do capital*? (Antunes; Pinto, 2017, p. 105 - grifos dos autores).

Procurando responder ao questionamento acima, poderíamos apontar como dois importantes pilares dessa educação emancipadora a *interdisciplinaridade* e a *críticidade*. Em primeiro lugar, a interdisciplinaridade porque é preciso romper com a lógica que hierarquiza diferentes tipos de conhecimento (o conhecimento prático, técnico, teórico, e, também, saberes comunitários e ancestrais) para tomá-los de forma integrada. Acompanho a visão de Frigotto e Araújo (2018), para quem a interdisciplinaridade permite explorar o potencial de cada disciplina, mas igualmente consciente de seus limites. Ao possibilitar a superação da fragmentação disciplinar, potencializa o trabalho com a diversidade e a criatividade.

Por outro lado, isso só é possível a partir de um olhar crítico que questiona a ideia de formação como treinamento (para a empregabilidade, conforme Arroyo (2013)) e propõe pensar em uma formação ampla, que toma o sujeito de forma integral, não o reduzindo à sua capacidade produtiva. Assim, entendo a criticidade como uma filosofia que orienta nossas práticas (Rocha, 2013) e nos

instiga a problematizar o conhecimento disponível e tomar decisões informadas sobre aceitá-lo ou transgredi-lo, e em que medida.

Em se tratando especificamente da língua inglesa, Finardi (2016) ressalta que, no mundo globalizado, o acesso e participação nos fluxos globais são baseados no conhecimento do inglês, de forma que, para a autora, poderíamos considerar essa língua como um tipo de capital de mobilidade. Ainda segundo Finardi (2016), isso gera uma “comodificação” do inglês (em particular do padrão falado nos Estados Unidos) que o associa ao sucesso e emprego e o transforma em um produto, o que pode acabar perpetuando abismos sociais: quem tem e pode participar dos fluxos globais e quem não tem? Esse e outros questionamentos nos levam a repensar o papel da língua inglesa em contextos de formação profissionalizante.

### 3. O ensino de inglês na formação profissionalizante

Quando nos voltamos para o contexto da educação profissionalizante (cursos técnicos e superiores), não podemos deixar de mencionar a abordagem que ficou conhecida pela sigla *ESP: English for Specific Purposes* (Inglês para Fins Específicos). Esta se caracteriza como uma abordagem de ensino que tenta atender às necessidades dos alunos em relação à língua em contextos profissionais e acadêmicos específicos. No Brasil, além de Inglês para Fins Específicos, também ficou conhecida a nomenclatura Inglês Instrumental, dado o entendimento da língua não como um produto em si, mas como um “instrumento” necessário para agir em situações comunicativas específicas (Pinto, 2005).

Por outro lado, autores como Ramos (2005) apontam que as novas exigências decorrentes dos avanços tecnológicos e científicos e a necessidade de revisão dos currículos visando uma formação cidadã crítica indicam que não é mais possível se restringir a uma visão simplista de ensino de línguas que entende a própria língua como “meio/ instrumento para um desempenho eficaz na situação alvo” (Ramos, 2005, p. 113).

O panorama que vem sendo desenhado aqui nos leva a sugerir que se faz necessário repensar as epistemologias do ensino de línguas no contexto do ensino profissionalizante, considerando os efeitos de fenômenos como a globalização. Conceitos tão caros à abordagem ESP, como “situação alvo” e “análise de necessidades”, precisam ser recontextualizados para pensarmos o cenário mais contemporâneo no qual a língua inglesa encontra-se presente no nosso cotidiano através da mídia, das redes sociais, em produtos culturais diversos, não ficando mais restrita aos contextos profissionais e acadêmicos.

Benesch (2001) igualmente problematiza a ideia de “necessidades” na abordagem ESP, argumentando que geralmente se confundem as necessidades dos alunos com os requisitos institucionais como se fossem a mesma coisa e como se não houvesse conflito entre aquilo que se espera dos estudantes e o que eles desejam. A autora conclui que isso naturaliza as necessidades, que não são



questionadas, engendrando uma visão de educação passiva tanto da parte de educadores quanto de aprendizes.

Rocha (2013) ressalta que o direcionamento do ensino de línguas para fins específicos sob uma visão marcadamente pragmática e acrítica acaba servindo a demandas de mercado, ao mesmo tempo em que restringe o escopo do processo educativo. Com base em Benesch (2001), a autora advoga por um ensino de línguas para fins específicos que privilegie o cruzamento de discursos e gêneros, de forma que os estudantes possam atuar de forma criativa, crítica e refletida em seus contextos profissionais e não apenas repetindo fórmulas padronizadas.

Ainda assim, não são raras as visões extremamente instrumentalistas que reduzem o ensino de língua inglesa no contexto da educação profissionalizante ao trabalho com listas descontextualizadas de termos técnicos, práticas controladas e pouco criativas de diálogos, e gêneros textuais engessados sob uma perspectiva formalista e prescritiva que não leva em conta seus aspectos ideológicos.

Há que se reconhecer os avanços que a abordagem ESP proporcionou no contexto brasileiro, por exemplo, ao pensar a língua associada à ação humana em contextos específicos, em oposição à visão de língua como sistema abstrato desconectado dos usos (Celani, 2009). Ainda assim, neste trabalho defendo a ideia de que, para que o ensino de língua inglesa na educação técnica esteja de fato comprometido com uma formação para o mundo do trabalho é preciso romper com as fronteiras que ainda existem entre formação geral de um lado e formação específica do outro. E isso requer um olhar crítico interdisciplinar mais complexo do que apenas usar textos relacionados à área de formação profissional nas aulas de inglês.

Defendo ainda que o próprio *status* da língua inglesa como língua internacional dos negócios ou chave para o sucesso profissional (Finardi, 2016) precisa ser questionado no contexto da educação profissionalizante em favor de uma visão de língua como repertório (Canagarajah, 2013; García; Wei, 2014). Nesse ponto, as teorizações sobre translinguagem desenvolvidas nas últimas décadas podem potencializar uma dimensão crítica e criativa na formação técnica.

#### **4. Translanguaging para entender as práticas linguísticas na contemporaneidade**

A globalização potencializa uma série de mudanças nos modos como os sujeitos vivem em sociedade, incluindo aí as formas pelas quais nos comunicamos e criamos sentidos. Fenômenos como os fluxos migratórios (sejam eles espontâneos ou forçados) têm colocado grupos de pessoas, que antes estavam geograficamente mais afastados, em contato imediato, levando a uma mistura de línguas e culturas. O avanço das novas tecnologias digitais, além de permitir aproximações que borram ainda mais as fronteiras geográficas, também evidencia



novas formas de comunicação nas quais a linguagem verbal é apenas mais um elemento no amplo repertório utilizado para a construção de sentidos em ambientes virtuais. Para Canagarajah (2013), todos esses elementos engendram “novos modos comunicativos”, nos quais as “pessoas adotam estratégias criativas para se envolverem umas com as outras e representar suas vozes” (Canagarajah, 2013, p. 2).

O fluxo de pessoas e informações que temos experimentado mais fortemente desde a segunda metade do século XX nos faz questionar a ideia bastante aceita de que as línguas estão naturalmente anexadas a um lugar e ao grupo de pessoas que ali vive, como se fossem seus “donos” (García, 2009). Nessa mesma linha, Blackledge e Creese (2014) afirmam que o multilinguismo (multilingualism) deve ser visto como a norma (e não como uma exceção) nas práticas comunicativas na atualidade.

Aqui entra a noção de translanguaging ou translinguagem, que integra uma nova perspectiva para pensar os usos da língua no mundo contemporâneo, marcados pela fluidez, pelo hibridismo e pelas zonas de contato entre povos, línguas e culturas (Canagarajah, 2013; García; Wei, 2014).

Esse conceito se insere no que autores como Blackledge e Creese (2014) chamam de virada multilíngue (multilingual turn), que se refere a uma mudança nos estudos linguísticos, especialmente naqueles dedicados ao bilinguismo, passando de uma ênfase na descrição das línguas como sistemas distintos e fechados em si para enfatizar a fluidez das práticas comunicativas dos sujeitos.

Segundo García e Wei (2014), originalmente o termo translanguaging foi utilizado para se referir a práticas pedagógicas de estudantes em contextos marcadamente bilíngues que transitavam entre idiomas e registros para realizar tarefas escolares. Desde então, como um conceito relativamente novo, encontra-se em (trans)formação e, inclusive, em disputa.

García e Wei (2014) definem translanguaging como uma

abordagem ao uso da língua, bilinguismo e educação bilíngue que considera as *práticas linguísticas* dos bilíngues não como dois sistemas linguísticos autônomos como tradicionalmente tem sido o caso, mas como um repertório linguístico com características que têm sido construídas como pertencentes a duas línguas separadas (García; Wei, 2014, p. 2 – grifos meus).

Apesar da associação explícita da ideia de *translanguaging* com o contexto da educação bilíngue, é possível ressaltar algumas mudanças que o conceito de *translanguaging* traz para pensar a própria ideia de língua, mesmo em contextos outros que o da educação bilíngue tradicionalmente assim vista. Em primeiro lugar, a concepção de língua como um sistema fechado de estruturas dá lugar a uma percepção mais fluida: “o conceito de *translanguaging* torna óbvio que não há fronteiras bem definidas entre as línguas dos bilíngues [talvez de qualquer

falante]. O que nós temos é um contínuo linguístico que é acessado” (García, 2009, p. 47).

A visão de línguas como sistemas distintos dá lugar, então, à ideia de *repertório linguístico* que é acessado pelos falantes em suas práticas cotidianas. Segundo García e Wei (2014), o repertório linguístico diz respeito a um sistema trans-semiótico composto por múltiplos signos que é acionado pelos falantes no processo de construção de sentido de forma criativa e crítica. Em outra obra, García e Flores (2012) fazem questão de destacar que o uso do repertório linguístico não é aleatório ou impensado, mas se dá de forma estratégica, dependendo dos interesses dos falantes. Além disso, os autores ressaltam o fato de que a translanguagem deve ser vista como a regra na comunicação, e não como um desvio ou incapacidade dos indivíduos de se comunicarem utilizando apenas uma língua nomeada.

Seguindo essa linha de pensamento, Canagarajah (2013) ressalta que uma orientação translúgüe, em oposição a uma orientação monolíngüe, aponta para uma mudança de paradigmas em pelo menos dois sentidos: primeiramente aponta para o fato de que a comunicação humana transcende línguas individuais; em segundo lugar, a comunicação transcende a linguagem verbal, incorporando uma diversidade de recursos semióticos.

A orientação translúgüe, ao propor uma transformação na maneira como entendemos o uso da língua, traz implicações também para as formas como concebemos o ensino e suas metodologias. Tem crescido o sentimento de que metodologias tradicionais de ensino/ aprendizagem de línguas não dão conta de responder às práticas linguísticas na contemporaneidade, cada vez mais híbridas e fluídas, mesmo em contextos aparentemente ou oficialmente tidos como monolíngües.

Quando pensamos o ensino de línguas sob um olhar translúgüe, passamos a valorizar os repertórios linguísticos trazidos pelos estudantes como estratégia para construir novos sentidos em sala de aula:

*Translanguaging* na educação pode ser definido como um processo pelo qual estudantes e professores se engajam em práticas discursivas complexas que incluem *todas* as práticas linguísticas dos estudantes de modo a desenvolver novas e sustentar antigas práticas linguísticas, comunicar e apropriar conhecimento, e dar voz a novas realidades sociopolíticas ao interrogar desigualdades linguísticas (García, 2015, p. 219 - grifo da autora).

Fica evidente a partir da passagem anterior que uma pedagogia baseada numa orientação translúgüe tem um olhar especial para as *práticas linguísticas* dos alunos e não privilegia a linguagem verbal em detrimento dos outros modos de significação. Além disso, rompe com a divisão e hierarquização entre diferentes línguas, possibilitando uma participação mais agentiva por parte dos estudantes.

Corroborando essa linha de pensamento, Blackledge e Creese (2014) afirmam que “*translanguaging* nos afasta de um foco nas ‘línguas’ como códigos distintos para focar na agência dos indivíduos engajados em usar, criar e interpretar signos para a comunicação” (Blackledge; Creese, 2014, p. 12). Nesse sentido, educadores, ao valorizar os múltiplos e fluidos repertórios linguísticos dos estudantes, abrem espaço para novas vozes no espaço da sala de aula.

O entendimento de que a ideia de *translanguaging* nos ajuda a pensar, não somente a educação bilíngue e as práticas linguísticas de estudantes tradicionalmente considerados como bilíngues, mas a comunicação como um todo e as maneiras como nos relacionamos com as línguas em geral é o primeiro passo para que possamos caminhar no sentido de nos apropriarmos desse conceito para teorizar práticas mais locais.

Corroborando esse argumento, acompanho os autores que defendem que “*translanguaging* também é uma abordagem que pode ser seguida em todas as salas de aula, sejam monolíngues ou bilíngues, e por todos os professores, sejam monolíngues ou bilíngues, para um ensino igualitário” (García; Wei, 2014, p. 52). Aliás, a ideia de *translanguaging* pode nos ajudar, inclusive, a questionar a própria divisão bilíngue X monolíngue como termos opostos e estanques.

Em relação ao ensino de línguas no contexto da educação profissionalizante, um entendimento das práticas linguísticas sob uma lente translíngue pode nos auxiliar no questionamento de pedagogias que trabalham de maneira acrítica com noções como “propósito comunicativo” e “situação-alvo”, por exemplo. Pode problematizar ainda uma visão “instrumentalista” que reduz a língua estrangeira a uma “ferramenta” para uma performance satisfatória em contextos profissionais e acadêmicos futuros. Isso porque a perspectiva defendida aqui entende a necessidade de desenvolver habilidades de negociação de sentidos e de uso criativo dos diversos recursos semióticos em diferentes contextos, em favor de uma formação profissionalizante mais plural e voltada para o mundo do trabalho (Pacheco, 2012).

Em última análise, o conceito de *translanguaging* parece nos fornecer meios de pensar a relação entre língua e sociedade para além de uma visão puramente celebratória que exalta os benefícios do inglês como ferramenta que dá acesso ao mundo globalizado, mas também sem cair em uma perspectiva crítica determinista que vê a língua como instrumento de expansão do imperialismo ocidental sem prever a possibilidade de agência.

## 5. O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um campus do Instituto Federal de São Paulo com uma turma que, à época, cursava o 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química. Ao todo, eram 16 alunos na turma, sendo que todos aceitaram fazer parte da pesquisa. Como instrumentos de geração de dados

foram utilizados questionários (Ninin *et al.*, 2005; Dörnyei, 2011) e gravação de aulas (Lankshear; Knobel, 2004; Dörnyei, 2011).

Com o objetivo de investigar e analisar as expectativas e percepções dos estudantes sobre a aprendizagem da língua inglesa e seu ensino no contexto da educação profissionalizante, foi aplicado um questionário, que permitiu traçar um perfil da turma.

No momento de geração dos dados, os estudantes tinham entre 16 e 18 anos, sendo 5 meninos e 11 meninas. Apenas dois estudantes responderam que não tinham o hábito de leitura fora da escola. Os outros apontaram a literatura, livros do vestibular, notícias e artigos em áreas específicas como saúde e economia entre suas preferências de leitura. Quando perguntados sobre como usavam a tecnologia no dia a dia, a maioria mencionou razões ligadas ao entretenimento (jogar, assistir filmes e séries, ouvir música), estudos (ler, pesquisar, fazer trabalhos, assistir videoaulas, se preparar para o vestibular) e comunicação (usar redes sociais). Esses dados sugerem que os estudantes tinham bons hábitos de estudos.

Sobre a trajetória escolar prévia, 14 deles haviam estudado em escolas públicas (9 em instituições municipais, e 3 em estaduais) e apenas 2 vinham de colégios particulares. Em se tratando do inglês, 9 alunos afirmaram estudar ou já ter estudado a língua em cursos de idiomas, enquanto 7 só havia estudado inglês na escola regular ou por conta própria.

Com relação ao uso da língua fora do ambiente escolar, apenas 3 estudantes afirmaram não usar o inglês no seu cotidiano. Os outros mencionaram que usam o inglês para diferentes propósitos, sendo os mais citados aqueles ligados ao entretenimento (assistir filmes, séries e vídeos, ouvir e traduzir músicas), seguidos dos fins acadêmicos (ler textos e notícias, utilizar aplicativo de estudos), até razões mais específicas, tais como fazer consertos no computador. Dois estudantes mencionaram ainda que usam o inglês para se comunicar oralmente com familiares.

Feito esse panorama do perfil dos estudantes, a outra parte do questionário focava a formação técnica e o inglês nesse contexto. Quando questionados do porquê de terem optado pelo ensino médio integrado ao curso técnico em química, as respostas revelaram um quadro curioso. Apenas 4 estudantes disseram ter feito essa escolha com base em um interesse pela área de química e, possivelmente, seguir uma carreira nessa área. Dentre os outros, prevaleceu o interesse em um curso que os ajudasse na preparação para o vestibular. Ou seja, a minoria afirmava ter feito a escolha pelo curso de química com base em um interesse ou afinidade pela área.

Esse dado é interessante porque dialoga com os resultados de uma pesquisa quantitativa desenvolvida por Neves *et al.* (2019) com 454 jovens estudantes de cursos técnicos integrados ou não ao ensino médio, que indicam que a minoria desses estudantes ingressa nos cursos a partir de um interesse ou afinidade pela área técnica. Os dados mostram que 55,14% dos participantes revelaram uma motivação educacional para fazer o curso técnico (porque o ensino médio é de

qualidade e querem se preparar para o ENEM/ vestibulares), enquanto 44,86% revelaram uma motivação profissional (por se identificarem, por já trabalharem naquela área ou pretenderem seguir na carreira técnica).

Voltando ao questionário desta pesquisa, foi perguntado aos estudantes se eles concordavam que o inglês deveria ser uma disciplina obrigatória no curso técnico e as razões para suas respostas. Foi unânime a ideia de que essa língua deve obrigatoriamente fazer parte do currículo do curso técnico. Com relação às razões mais citadas para tanto, nove alunos mencionaram a importância do inglês em atividades com fins acadêmicos como pesquisas e escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. O inglês como fator relevante para a empregabilidade foi igualmente bastante mencionado (sete alusões).

Um conteúdo específico foi mencionado por três estudantes como fator que justifica a obrigatoriedade do inglês no curso técnico de química, a saber: o uso de termos técnicos. Outros dois estudantes apresentaram em suas respostas razões que estariam relacionadas ao papel que o inglês tem assumido como língua franca ao redor do mundo.

Tais dados ilustram como muitas vezes os jovens são também capturados pelo discurso neoliberal e mercadológico que vê a língua inglesa como uma “chave” para o sucesso profissional e que já foi discutido aqui.

## 6. O projeto didático

Feita a análise inicial do perfil dos estudantes, um dado chamou atenção: poucos dos que estavam ali tinham ingressado no curso por um interesse genuíno na área de química ou tinham interesse em permanecer nesse campo de estudos/ trabalho. Isso gerou certa preocupação, uma vez que uma das frentes de ação das aulas de inglês no 3º ano do ensino médio técnico é justamente a sua articulação com a atuação profissional dessa área específica. Isso consta como um dos objetivos da disciplina no Plano Pedagógico do Curso (PPC) nessa etapa: “Explorar a temática da atuação profissional, da qualificação, de atividades pós-ensino médio e se posicionar frente ao mercado de trabalho” (IFSP, 2014, p. 116).

Duas questões se impunham naquele momento. Uma de natureza mais imediata: como motivar esses estudantes a trabalhar com questões relacionadas à química durante as aulas de inglês se a maioria não demonstrava muito interesse pela área? A segunda mais ampla, social, e que envolvia outros sujeitos: O que poderia ser feito para ajudar a transformar essa situação na qual estudantes muito jovens (entre 14 e 15 anos) escolhiam um curso técnico sem muita orientação e com pouca afinidade com aquele campo de estudos?

Tentando responder a esses dilemas e permitir a realização dessa pesquisa, foi desenvolvido um projeto de letramento (Kleiman *et al.*, 2013) cujo objetivo principal era articular a disciplina de língua inglesa à área técnica de química e às

suas possibilidades de atuação profissional para além de um olhar instrumental sobre a língua.

O projeto de letramento desenvolvido como parte da pesquisa de doutorado teve como tema os projetos de vida dos estudantes e foi dividido em duas etapas, seguindo a divisão das aulas em bimestres. Partindo do problema social identificado inicialmente de que os jovens que estão concluindo o Ensino Fundamental e querem ingressar em um curso técnico dispõem de poucas fontes de informação para escolher seu curso, foi definido, em conjunto com a turma, que criaríamos uma página *online* na qual seriam disponibilizadas informações a respeito do curso de química, de como a química está presente na nossa vida cotidiana e das possibilidades de atuação profissional nessa área. A página *online* seria, portanto, o produto final do projeto e poderia servir de fonte de informações para que outros estudantes pudessem fazer suas escolhas de forma mais consciente ou orientada.

A realização desse projeto se deu durante as aulas regulares de inglês no primeiro semestre de 2019. Na primeira etapa do projeto, buscando articular a disciplina de língua inglesa à área técnica, foi feito um trabalho para pensar em como a química está presente no mundo ao nosso redor. Com isso esperava-se desestabilizar, de alguma forma, a visão da química como um conhecimento especializado restrito ao laboratório e distante das nossas vidas, visão essa que sustenta a lógica que hierarquiza saberes. Nesse movimento esperava-se quebrar, de alguma forma, a primeira barreira identificada que foi a falta de interesse dos estudantes por essa área. A proposta foi a produção de infográficos em inglês que explicitassem de forma gráfica/ visual a relação da química com algum aspecto da vida cotidiana. Para tanto, os estudantes precisariam mobilizar conhecimentos específicos do curso técnico, além de diferentes recursos semióticos e da própria língua inglesa na produção dos textos. A proposta pedagógica envolvendo a produção de infográficos partiu de um pressuposto de que os gêneros multimodais podem oferecer a possibilidade de articulação entre o letramento em língua estrangeira (no meu caso, o inglês) e o conteúdo específico de cursos técnicos a partir de uma visão mais crítica e menos “instrumentalista”.

Já na segunda etapa, discutimos as vantagens em se estudar química, as possibilidades de atuação profissional nessa área e a produção de conteúdo para a página *online*. Aqui, mais uma vez, os estudantes teriam que se atentar para o caráter altamente multimodal dos textos *online*, além de considerar os objetivos e público-alvo quando fossem produzir seus próprios textos. Ao longo da criação da página, os alunos foram tendo contato com uma variedade de gêneros acadêmicos, como entrevistas, autobiografias, infográficos e editoriais.

Dessa forma, partimos de um problema real identificado no contexto em que estávamos inseridos para pensar em uma proposta de projeto de letramento. Assim, “a escola se constitui em um espaço onde os conflitos e as contradições encontrados na *práxis* são explicitados e trabalhados de forma produtiva” (Jordão, 2014, p. 27 – grifo da autora).



A proposta aqui delineada procurou adotar uma lente translíngua ao tomar a língua inglesa como parte do amplo repertório semiótico a partir do qual os estudantes poderiam construir sentidos complexos, ao invés de impor essa língua como uma camisa de força durante a realização do projeto. Retomando García (2015), o ensino sob uma lente translíngua deixa de se pautar por uma preocupação exclusiva com a língua padrão e passa a priorizar meios para que os estudantes se engajem com tópicos relevantes para sua formação. Assim, o projeto buscou questionar uma epistemologia de ensino de inglês na formação profissionalizante que entende a língua como “instrumento” a serviço da técnica. Ao invés disso, o inglês serviu como o elemento mesmo que permitiu a integração com conhecimentos específicos da área de química.

## 7. Análise dos dados: práticas linguísticas em sala de aula

O foco dessa análise está nas práticas linguísticas que se dão no contexto da sala de aula (García, 2015), ou seja, nas trocas e nas estratégias de construção de sentidos que não são aleatórias. E para apurar o olhar em torno dessas práticas de construção de sentido sobre química e língua inglesa em sala de aula, a análise foi pautada pelas estratégias de aprendizagem de língua e conteúdo apresentadas por García e Wei (2014, p. 120), que são classificadas segundo sete objetivos: diferenciar e adaptar instruções; construir/ acionar conhecimento prévio; aprofundar novos conhecimentos e o pensamento crítico; desenvolver uma consciência metalinguística; desenvolver uma flexibilidade entre línguas, engajar estudantes através de suas identidades; e questionar desigualdades linguísticas.

Assim, ao invés de olhar somente para as produções dos estudantes e analisar em que medida eles foram capazes de usar a língua de forma “correta” ou não, sigo a orientação de García *et al.* (2017), que sugerem uma visão dos processos de construção de sentido em sala de aula a partir da metáfora da *corriente*. Segundo as autoras, “a *translanguaging corriente* se refere ao movimento dinâmico e contínuo dos recursos linguísticos que transformam o cenário linguístico estático da sala de aula que é descrita e definida a partir de uma perspectiva monolíngua” (García *et al.*, 2017, p. 21). Esse movimento, ou *corriente*, atravessa a sala de aula e demais espaços escolares, às vezes de formas mais explícitas, em outros momentos de maneiras menos visíveis, e é utilizado pelos estudantes para “aprender conteúdo e língua na escola, e para construir sentidos sobre seus mundos complexos e suas identidades” (*idem*).

No primeiro excerto analisado (Quadro 1), temos uma interação que se passa na aula cujo tema foi “*Why study Chemistry?*” (Por que estudar química?) e na qual tentamos articular as razões para um adolescente estudar química a partir da percepção de como essa área do conhecimento integra nossas vidas. O trecho transcrito a seguir se passa logo após a leitura de um pequeno texto em inglês sobre as vantagens de se estudar química que me levou a instigar os estudantes



a refletir sobre como esse conhecimento, na verdade, está muito próximo de nós em diversos momentos do cotidiano, contrariando uma visão estereotipada da química como um conhecimento técnico restrito aos laboratórios.

Quadro 1: Chemistry in our everyday lives.

1	P	<i>Can you give me some more examples, hum... in which we can observe chemistry in our</i>
2		<i>everyday lives?</i> Quer dizer, situações em que a gente consegue observar a química no
3		nosso dia-a-dia. Vocês conseguem citar mais alguns exemplos?
4	E12	<i>Coffee for... hum... stop the headache, I think?</i>
5	P	<i>Ok, coffee can be used to stop a headache, to stop some pain. Ok, chemistry explains that.</i>
6		<i>(3) Coffee can help you to be ((nesse momento o professor faz um gesto de despertar,</i>
7		<i>com braços acima da cabeça e olhos bem abertos)) awake, ok? And not to sleep. Can</i>
8		<i>you give me other examples?</i>
9	E8	A reação que o ENO tem com a água para efervescer, sair as bolhinhas lá.
10	P	Ok, legal! (.) Mais um.
11	E11	O ar?
12	P	O ar. Como assim?
13	E11	A respiração.
14	P	A gente respira oxigênio, não é? E solta (.) [gás carbônico]
15	E11	[Gás carbônico].
16	P	Então tem aí também um processo químico. <i>Very good!</i> Mais exemplos. (5)
17	E16	<i>Hum, “combustile” production in general.</i>
18	P	<i>Fuel production in general. Gasoline, hum... etanol... fuel production. Very good! E</i>
19		como eles funcionam nos automóveis também, né? Boa!

Gravação de aula em 05/04/2019.

Observa-se, logo no início dessa interação, que o professor faz uso da estratégia de tradução de sua própria fala. O uso da expressão “quer dizer” (linha 2), que introduz o trecho em português, indica aos estudantes que um resumo será feito daquilo que acabou de ser dito em inglês. Segundo García e Wei (2014), esse é um recurso que pode ser utilizado para adaptar as instruções aos diferentes estudantes de uma turma. Considerando que esse é o início desse trecho de interação, a tradução pode se justificar como uma estratégia para garantir que todos compreenderam o que será feito a partir de então.

Em seguida, um dos estudantes responde em inglês ao questionamento inicial (linha 4). Embora a formulação seja um pouco fragmentada e apresente um erro gramatical, a fala do aluno é validada pelo professor que a retoma e a expande em seguida. Ao oferecer mais um exemplo, o professor faz uso de gestos e expressões faciais ao utilizar um vocabulário (*awake/ acordado*) que pode não ser conhecido por todos (linhas 6 a 8). Embora García e Wei (2014) não mencionem explicitamente nenhuma estratégia específica referente ao uso de linguagem corporal, os autores mencionam o uso de recursos visuais para

aprofundar e expandir o entendimento. É o que parece se dar aqui, quando o professor parte de um exemplo dado pelo estudante (a relação entre café e dor de cabeça) e o expande (a relação entre café e sono), lançando mão da linguagem corpóreo-visual para buscar potencializar as possibilidades de compreensão da turma. Assim, esse recurso pode ser entendido como mais uma estratégia de translanguagem, na medida em que mobiliza um repertório semiótico e cultural compartilhado pelos participantes para construir sentido naquela prática. Esse dado nos remete à ideia defendida por Canagarajah (2013) de que o que permite a interação entre os sujeitos não é apenas um conjunto de normas gramaticais previamente definidas, mas envolve práticas de negociação que ocorrem em cada situação específica e que envolvem outras linguagens além da verbal.

A interação prossegue com mais dois estudantes respondendo à pergunta inicial, dessa vez em português (linhas 9 a 16). Ou seja, a translanguagem aqui permite a participação desses estudantes na discussão que está sendo feita. Em uma sala de aula guiada por uma orientação monolíngue, o professor deveria intervir e pedir aos estudantes que fizessem suas falas “*only in English*” (“apenas em inglês”). Cabe destacar que, adotar uma lente translíngue que permite aos estudantes mobilizarem todo seu repertório linguístico não significa, como alguns poderiam pensar, que “vale tudo”, de forma que me alinho a García *et al.* (2017) que enfatizam que a sala de aula translíngue não deve ser vista apenas como caótica, onde professores e alunos fazem o que querem. Antes disso, parece indicar que o objetivo, nesse momento da aula, é a tomada de consciência de como os processos químicos fazem parte de nossas vidas, sendo que para tal, tanto português como inglês, entre outros recursos semióticos, vão sendo mobilizados de formas estratégicas.

Portanto, identificar os objetivos de cada atividade ou momento da aula pode ser um parâmetro interessante para avaliar a insistência em uma interação momentaneamente monolíngue ou não. Com relação às estratégias de translanguagem, é possível identificar aí um diálogo colaborativo que, segundo García e Wei (2014), tem como objetivo ativar e expandir o conhecimento prévio dos estudantes sobre determinado assunto.

Já no fim dessa interação, outro estudante faz uma participação em inglês (linha 17). Note-se como o aluno utiliza a palavra “*combustile*” para se referir à palavra combustível. Logo em seguida, mais uma vez o professor valida e expande a resposta, apresentando a palavra ‘*fuel*’ (linha 18). Isso não é feito de forma direta, chamando atenção do estudante para o seu “erro”, mas de forma indireta e dando exemplos que ilustrem aquele vocabulário.

Cabe registrar que essa análise que separa e identifica os turnos de participação é interessante, em um primeiro momento, porque nos permite observar as estratégias que vão sendo mobilizadas na negociação de sentidos e como as línguas se materializam na interação. Por outro lado, esse movimento pode engessar nosso olhar, que passa a identificar uma alternância de códigos em momentos específicos. No entanto, se nos apropriarmos da metáfora da *corriente* proposta por García *et al.* (2017), podemos tomar essa interação como

uma prática fluida e complexa, na qual diferentes repertórios são mobilizados com funções estratégicas como participar da aula (linhas 9 e 13); elucidar e incitar novas respostas (linha 12); encorajar a participação (linhas 10 e 16); elaborar uma ideia (linhas 4 e 17). Nessa perspectiva, o foco deixa de ser tanto em quais momentos essa ou aquela língua foi utilizada, para perceber como os participantes dessa prática mobilizam os recursos que, embora sejam oficialmente categorizados como pertencentes a determinados idiomas, integram um único repertório linguístico (García *et al.*, 2017).

Logo após a interação analisada até aqui, foi desenvolvida uma atividade que envolvia a exibição de uma animação intitulada “*Importance of Chemistry in Life, Everyday Uses*” disponível no *YouTube*, na qual se explicitavam algumas dimensões da vida cotidiana em que a química tem papel fundamental. O vídeo tem áudio em inglês e, durante sua exibição, foi ativado o recurso de legendas também em inglês. Assim, os estudantes teriam duas fontes de exposição linguística para compreender o vídeo. Essa atividade complementa a discussão iniciada no trecho anterior e, principalmente, oferece recursos visuais/ mídias alternativas para o aprofundamento do tema em discussão, configurando uma estratégia de alternância de mídias.

Além disso, o professor pediu aos estudantes que fizessem anotações sobre os exemplos mencionados no vídeo em quatro grandes áreas: *cooking* (culinária), *cleaning* (limpeza), *medicine* (medicina) e *environmental issues* (questões ambientais), deixando claro que a anotação não precisava ser feita exclusivamente em inglês, incentivando, assim, os estudantes a mobilizarem todo seu repertório linguístico nessa atividade. Ao final da aula, foram tiradas fotografias dessas anotações que foram incluídas no diário de campo do professor-pesquisador. Algumas delas são transcritas a seguir porque nos permitem observar as diferentes estratégias acionadas pelos estudantes para construir sentido sobre aquela prática. Essas transcrições aparecem no corpo do texto, e não separadas em quadros, por não se tratar de um momento de interação oral.

Nas anotações do Estudante 11, é possível notar que o mesmo optou por tomar notas de ideias ou palavras-chave, mobilizando seu repertório linguístico em português e inglês. Assim, temos registros como: “cleaning: clean, wash the body, dishes, laundry, separado por tipos”; “medicine: pills and medicine to cure, used to discover new cures to doenças, make our body strong, sem chemistry ☒ we would get sick mais facilmente”. Entendo que este é um exemplo da estratégia definida por García e Wei (2014) como *escrita multilúgüe*, que pode auxiliar no aprofundamento e expansão de conhecimento. Segundo estes autores, alunos em diferentes pontos do contínuo bilúgüe apresentam usos de estratégias distintas no processo de aprendizagem. No caso daqueles que poderiam ser considerados como bilúgues emergentes (como é o caso desse grupo de estudantes), foi identificado o uso de estratégias de translúguagem como suporte para a aprendizagem e para expandir seu conhecimento (García; Wey, 2014).

Já nas anotações do Estudante 12, observa-se que as notas incluem sentenças mais longas e elaboradas, em oposição ao exemplo anterior no qual notamos o uso de palavras-chave, como é possível observar no exemplo: “*A química está presente quando comemos, respiramos e também na produção de remédios, suplementos e ajuda nas pesquisas e desenvolvimento de novos remédios, tratamentos*”. Talvez por essa razão esse estudante tenha preferido fazer suas anotações apenas em português, a despeito do fato de esse aluno ser um dos mais proficientes em língua inglesa da turma. Uma hipótese é a de que escrever essas frases mais complexas em inglês demandaria mais tempo e elaboração, algo que eles não tinham naquele momento, já que iam anotando conforme assistiam ao vídeo. Esse entendimento reforça o argumento defendido neste trabalho de que a discussão sobre translinguagem nos alerta para o fato de que, da perspectiva dos sujeitos, as línguas incorporam um único repertório que é mobilizado de maneiras não apenas estratégicas, mas também flexíveis, dependendo do contexto e das necessidades desses sujeitos. Ou seja, o fato de que um aluno com alta proficiência em língua inglesa opta por assistir a um vídeo nessa língua, mas faz suas anotações em português, poderia ser considerado um sinal de preguiça ou mesmo falta de interesse sob um olhar monolíngue. Mas sob uma lente translíngue, esse pode ser entendido como um movimento estratégico que lhe permite fazer anotações mais elaboradas de forma rápida e que poderão lhe servir de suporte para participar da aula em outro momento.

O próximo excerto (Quadro 2), se passa na aula cujo tema foi “*What is Chemistry?*” (“O que é a química?”). Foi pedido aos estudantes que, em pequenos grupos, discutissem e escrevessem uma definição sobre química em língua inglesa. Assim, os estudantes poderiam mobilizar todo seu repertório linguístico para debater em pequenos grupos o que é a química e suas características para, em seguida, escrever uma definição formal mobilizando os recursos em língua inglesa. No trecho a seguir o professor sugere que os grupos leiam suas definições para compartilhar com a turma.

Quadro 2: What is chemistry?

1	P	P: Vamos fazer o seguinte: <i>I want each group to read your definition and the other groups pay attention to see if it's similar or different to your definition.</i> Depois a gente vai comparar com a definição oficial que eu vou mostrar para vocês. Vamos começar aqui?
2		
3		
4		<i>Can you read your definition?</i>
5	E4	<i>Is the science that studies the transformations of matter and its properties.</i>
6	P	<i>Science that studies the transformations of matter and its properties. Ok, very good!</i>
7		<i>What about this group?</i>
8	E3	<i>Chemistry is the science that studies the matter and its properties, composition and transformation.</i>
9		
10	E12	<i>Hum... Composition, yes!</i>
11	P	<i>Composition, uma coisa que apareceu aqui, né? Very good. What about that group?</i>
12		

13 14	E9	<i>Chemistry is the science that studies the reactions, substances and the transformation of the matter.</i>
15	P	Então o que apareceu novo talvez ali foi a questão das <i>reactions</i> .
16 17	E3	<i>Teacher, for me composition eh...já envolve (.) reactions and substances. Por isso não coloquei.</i>
18	P	<i>Very good! Finally this group.</i>
19 20 21	E15	<i>Chemistry is a branch of nature science that studies the physical and chemical transformations and properties of matter. Chemistry involves branches &gt;eu não sei se tá certo&lt; general?</i>
22	P	<i>General chemistry?</i>
23	E15	<i>General, organic, inorganic, and others.</i>
24	P	<i>So you got some examples.</i>

Gravação de aula em 22/02/2019.

Nesse trecho o professor começa a interação mobilizando diferentes repertórios linguísticos com o objetivo de diferenciar e adaptar suas instruções e gerenciar a aula (García; Wei, 2014).

A partir daí, cada grupo lê sua definição sobre química em inglês na medida em que o professor vai solicitando. No entanto, esse não é um processo passivo de leitura. À medida que as definições vão sendo lidas, há uma negociação do significado sobre o que é a química. Note-se, por exemplo, que após a leitura da definição do segundo grupo (linhas 8 e 9), um estudante do primeiro grupo faz um comentário ressaltando um detalhe que não constava em sua própria definição (linha 10). O professor percebe esse movimento e também resalta o novo elemento: “*Composition, uma coisa que apareceu aqui, né?*” (linhas 11 e 12), sendo que mais uma vez o professor parece translíngua estrategicamente para diferenciar e chamar atenção para o elemento que está em jogo naquele momento.

Na sequência, mais um grupo compartilha o seu trabalho (linhas 13 e 14). Dessa vez, é o próprio professor quem toma a iniciativa de destacar um novo elemento presente na definição de química e o faz novamente em português (linha 15), ao que é contestado por outro estudante, que busca explicar por que não havia incluído aquele detalhe em sua definição. Para fazer essa intervenção, este aluno mobiliza diferentes repertórios linguísticos para participar e elaborar uma ideia (linhas 16 e 17). O professor aceita o argumento do estudante, mas não o desenvolve. Voltarei a isso na sequência.

Por fim, um último grupo lê sua definição. Esta é um pouco mais elaborada que as anteriores (linhas 19 a 21). É curioso notar que, já ao final, o estudante faz uma pausa na sua leitura e acrescenta um comentário em português e em um ritmo acelerado (“*eu não sei se tá certo*”) como uma forma de já antecipar que aquela parte poderia ter problemas. Note-se ainda que o aluno cita o exemplo de uma das áreas da química e aguarda a confirmação do professor para, só então, mencionar os outros exemplos. Essa estratégia já havia sido observada em outras ocasiões, na qual o estudante mobiliza seu repertório em língua portuguesa

nos momentos em que sente receio de errar ou quando é preciso construir um raciocínio mais rápido ou complexo.

Enquanto pesquisador, analisando esse trecho da interação identifico que o professor pode ter perdido a oportunidade de expandir a negociação sobre o que é a química quando o Estudante 3 refuta um elemento da definição de outro grupo (linhas 16 e 17). Naquele momento, o professor poderia ter ampliado a discussão, perguntado se alguém concordava ou discordava com aquele argumento, ou em que medida a ideia de “*composição*” de fato já englobava as “*reações e substâncias*”. Pode ser que o professor não o tenha feito por receio de que a discussão fosse se dar em português, justamente quando as trocas aconteciam prioritariamente em inglês. No entanto, perde-se a possibilidade de construir um conhecimento mais aprofundado e complexo junto aos alunos. Ecoando García e Wei (2014, p. 112), esse poderia ter sido um momento justamente para reforçar a estratégia de “*translanguaging as co-learning*”. O professor poderia ter pedido aos estudantes que discutissem com os professores de química as diferenças naquelas definições, e em que medida cada uma delas incorporava ou expandia a outra. Em seguida, poderiam mobilizar seus repertórios em língua inglesa para rever suas definições e apresentar os resultados de suas pesquisas para o professor de inglês. Esse tipo de estratégia tem o potencial de “desloca[r] o professor e o[s] aluno[s] em direção a um engajamento mais dinâmico e participativo na construção do conhecimento”, além de desestabilizar os papéis hierárquicos sobre quem ensina e quem aprende (García; Wei, 2014, p. 112).

O que estou querendo problematizar, portanto, é que, em alguns momentos, uma orientação monolíngue pode acabar nos fazendo privilegiar interações mais engessadas ou menos complexas na língua inglesa apenas para garantir que toda a interação se passe nessa língua. Embora entenda que as atividades de interação mais reguladas sejam uma parte legítima do ensino de línguas, é preciso estar atento para suas potencialidades, mas, igualmente, para seus limites e aquilo que elas deixam de promover. Nesse caso, um aprofundamento do conhecimento construído em sala de aula.

Na última aula do projeto, ficou acordado que cada grupo apresentaria o resultado final do seu infográfico que abordava a presença da química em algum aspecto da vida cotidiana (tivemos infográficos sobre a química do café, do azeite, de venenos, do “cheiro de chuva”, dentre outros). Essa apresentação deveria ser feita de forma oral e em inglês, sendo que os estudantes puderam mobilizar todo seu repertório linguístico na preparação dessa atividade.

Durante a produção dos infográficos, a interação entre os próprios estudantes nos grupos geralmente se dava em português. Enquanto trabalhavam, eu notava que muitos, em suas pesquisas, liam textos em inglês. Para escrever seus próprios textos, cerca de metade optou por escrever diretamente em inglês, consultando eventualmente o professor quando tinham problemas, geralmente gramaticais. Usavam o tradutor *online* para traduzir alguma palavra que não sabiam como dizer em inglês. A outra metade preferiu escrever primeiramente em português e, só depois, traduzir o texto para o inglês. Nesse caso, costumavam usar o tradutor



online com algumas palavras ou mesmo sentenças inteiras. García e Wei (2014) incluem a atividade de traduzir como uma estratégia que pode auxiliar estudantes a fomentar uma flexibilidade entre línguas, a fim de poder identificar as práticas linguísticas que devem ou podem ser mobilizadas em cada contexto.

A seguir destaco um recorte da apresentação do grupo que produziu o infográfico sobre a química do café.

Quadro 3: *The chemistry of coffee.*

1	E14	<i>Coffee is one of the most consumed products in the world and Brazil is the largest producer and exporter in the world. In 2018, the average consumption per person was (2)</i>
2		<i>839 cups and it was the world's highest average. (3) Some of the main compounds present</i>
3		<i>in coffee are caffeine, citric acid and chlorogenic acids. This is the formula of caffeine.</i>
4		<i>((aponta a fórmula química da cafeína no infográfico)) Coffee has a content of only 1 to</i>
5		<i>2.5% in its composition. And this is a quantity enough to act against the effects of adenosine.</i>
6		<i>Adenosine is a brain chemical that causes sleep.</i>
7		
8		
9		(...)
10	E11	<i>The main chemical elements present in coffee is potassium, magnesium, sodium and</i>
11		<i>calcium. Here is a ((incompreensível)) in ounces. One ounce it's the same as 28 grams.</i>
12		<i>((fala apontando para a imagem no infográfico))</i>
13	E15	<i>And to finish, I am going to talk about this map. ((aponta para o mapa)) In brown we</i>
14		<i>find the main exporters in the world, and Brazil at the top of the list. And then there are</i>
15		<i>Vietnam, Colombia. Indonesia and Hon... Honduras.</i>
16	P	<i>What?</i>
17	E15	<i>Honduras, não sei se fala desse jeito.</i>
18	P	<i>Ok. Honduras, right?</i>
19	E15	<i>Yes. And in green we find the main importers of the world, with the Union European at</i>
20		<i>the top of the list and other countries as USA, Russia, and Swi... Swi... Suíça.</i>
21		
22	P	<i>Switzerland.</i>
23	E15	<i>Switzerland. Que fica mais ou menos nessa região aqui. ((aponta no mapa))</i>
24	P	<i>It's interesting to see that there is a clear division, right? Like, the importers... the produc-</i>
25		<i>ers and exporters are in the south. Why?</i>
26	E15	<i>Because of the... ((faz sinais com os dois dedos indicadores erguidos e fazendo movi-</i>
27		<i>mentos circulares))</i>
28	P	<i>Climate.</i>
29	E15	<i>Yes!</i>
30	P	<i>And the importers are in the north. Also because of the climate they cannot produce cof-</i>
31		<i>fee, right?</i>

Gravação de aula em 28/06/2019.

Início a análise desse trecho destacando que o primeiro estudante a falar na apresentação do grupo era um dos que estavam preocupados com a ideia de ter que fazer isso na frente da turma (linhas 1 a 8). Sua fala reflete basicamente



o conteúdo do infográfico que, nesse momento, está sendo projetado na tela na frente da sala. Portanto, me parece digno de nota que este estudante esteja mobilizando seu repertório linguístico de inglês, bem como seu conhecimento técnico em química em um tipo de letramento acadêmico que é a apresentação oral.

A interação continua com outros estudantes do grupo se revezando na apresentação do infográfico. É possível perceber que os estudantes, em diferentes momentos, se remetem à imagem do infográfico projetado, um gênero textual marcadamente multimodal.

O elemento da multimodalidade fica ainda mais evidente na fala do último estudante, que faz uso de um sistema de cores e tonalidades para indicar quais países são os maiores exportadores e importadores de café no mundo. Ao comentário do professor sobre a divisão mundial entre países produtores e importadores (linhas 24 e 25), o estudante lança mão de gestos e movimentos para fazer referência a um vocabulário que não conhecia ou não lembrava (linhas 26 e 27). O professor prontamente compreende o que o estudante queria dizer e dá sequência à interação (linha 28). Nesse momento da aula, o fluxo da *translanguaging corriente* se materializa por meio da linguagem verbal, imagética e corporal, com a presença muito marcante do inglês.

Nesse ponto, quando lançamos um olhar retrospectivo para todo o processo de construção de sentidos que foi sendo desenhado ao longo do projeto, é possível perceber como os repertórios linguísticos dos sujeitos foram sendo mobilizados de diferentes formas, em diferentes momentos, até chegar à apresentação final, quando os estudantes procuram articular de forma mais elaborada seu repertório em língua inglesa associado ao seu repertório sobre a química.

Para poder ampliar a análise desse processo a partir de uma lente translíngue, recorro a García *et al.* (2017) que, buscando compreender a performance linguística dos estudantes segundo a metáfora da *corriente*, propõem uma mudança no olhar que foque mais nas performances do que na proficiência desses sujeitos. Segundo essas autoras,

o fluxo da *translanguaging corriente* nos desloca do conceito de *proficiência* linguística, que é esperada que se desenvolva ao longo de um traçado relativamente linear que é mais ou menos o mesmo para todos os estudantes, para o conceito de *performance* linguística em práticas situadas (García *et al.*, 2017, p. 25 – grifos das autoras).

As autoras prosseguem argumentando que essa distinção se mostra necessária se quisermos perceber que as pessoas bilíngues estão sempre mobilizando seus repertórios linguísticos de maneiras muito dinâmicas e criativas, dependendo do contexto em que se encontram. E essa dinamicidade raramente consegue ser capturada quando se olha para suas práticas linguísticas apenas pela ótica da proficiência monolíngue.

Ainda de forma que seja possível perceber a dinâmica do fluxo translúgida que é mobilizado pelos estudantes, García *et al.* (2017) sugerem uma segunda distinção entre o que identificam como *performance linguística geral* e *performance linguística específica*. Com relação ao primeiro termo, este diz respeito à “habilidade de expressar pensamentos complexos efetivamente, explicar coisas, persuadir, argumentar, comparar e contrastar, dar direções, recontar eventos, contar piadas, etc., independentemente das características linguísticas utilizadas para realizar essas tarefas” (García *et al.*, 2017, p. 40). Nessa dimensão da performance linguística geral, portanto, os estudantes são incentivados a mobilizar todo seu repertório linguístico e semiótico.

Já a performance linguística específica se refere à “performance que se baseia apenas naquelas características associadas com uma língua específica; aqui nós focamos nas características linguísticas padrão associadas com o contexto escolar” (García *et al.*, 2017, p. 26). Afinal, como lembram estes autores, a escola também é o local de apropriação das normas e usos linguísticos que oportunizam mobilidade social, como aqueles ligados ao domínio acadêmico e profissional, de maneira que não podem ser ignorados.

Com relação à performance linguística geral dos estudantes, nota-se que, ao longo do projeto, os estudantes precisaram argumentar e se posicionar sobre questões complexas, como as razões para se estudar química; definiram e explicaram suas escolhas com relação à definição de química; pesquisaram sobre a química presente na nossa vida. Performances essas nas quais os estudantes mobilizaram majoritariamente seus repertórios em língua portuguesa. Constatação que poderia causar um impacto negativo à luz de um olhar fortemente pautado numa ideologia monolíngue, mas que pode ser reinterpretado sob outras lentes. Isso possibilitou que as performances linguísticas específicas fossem construídas. Ou seja, incentivar que os estudantes mobilizassem todo seu repertório linguístico para debater o que é a química permitiu que definições bastante técnicas e específicas fossem elaboradas em inglês. A pesquisa e discussão sobre a química do café levou à produção do infográfico e à apresentação oral, performances nas quais os estudantes mobilizaram um repertório linguístico específico valorizado academicamente. A partir da lente translúgida que perpassou esse projeto, foi possível vislumbrar momentos em que os repertórios linguísticos, semióticos e em química se integraram. Assim, defendendo que as performances linguísticas dos estudantes devem ser valorizadas “não apenas quando as características mobilizadas se conformam com a língua oficial usada com propósitos escolares, mas também quando eles potencializam todo seu repertório linguístico para aprender” (García *et al.*, 2017, p. 26).

Enquanto algumas pessoas podem tecer críticas, destacando o fato de que em alguns momentos a interação dos estudantes se dá em português, questiono se esse grau de reflexão crítica teria sido possível se tivéssemos adotado a lógica do “*English only*” (“só inglês”) em uma turma heterogênea, como é a realidade da maioria das escolas brasileiras. Assim, entendo que foi através da possibilidade de acionar todo seu repertório linguístico através de uma lente translúgida que os

estudantes puderam acionar e expandir seu conhecimento prévio sobre o tema, desenvolver e aprofundar novo conhecimento e refletir sobre suas identidades enquanto estudantes e futuros técnicos em química.

## 8. Considerações finais: por uma lente crítico-translúgüe

Ao longo do trabalho, discutimos de forma ampla como o cenário contemporâneo é marcado por transformações de diferentes ordens que necessariamente impactam as nossas práticas linguísticas e as maneiras pelas quais construímos sentido através de múltiplos recursos semióticos (linguístico, visual, espacial, gestual, sonoro, etc.). Consequentemente, a maneira como concebemos o ensino/ aprendizagem de línguas também passa por uma revisão. Isso fica ainda mais latente quando trazemos essa discussão para o contexto da educação profissionalizante e o papel da língua estrangeira nesse processo.

Enfatizamos que, em um cenário complexo, marcado por trânsitos, hibridismos e mudanças rápidas, “a formação profissional que se demanda para este horizonte em nada se reduz a adestramento e a cursinhos tópicos, cujo escopo se limita à formação do cidadão produtivo” (Frigotto, 2018, p. 59). Por essa razão, defendi aqui uma formação voltada para o mundo do trabalho em oposição ao mercado de trabalho (Pacheco, 2012). Isso requer, entre outras coisas, um olhar complexo, interdisciplinar e não compartimentalizado, de forma que o conhecimento técnico específico e o conhecimento de língua inglesa estejam imbricados. No caso desta pesquisa, isso significou reconhecer que estávamos trabalhando com inglês E química, e não inglês PARA química. Esse entendimento marca uma diferença importante para a abordagem instrumental clássica do *ESP* que olha para a língua como uma ferramenta ou técnica a ser empregada para desempenhar tarefas específicas. Além disso, a própria química passa a ser vista como um conhecimento que nos ajuda a compreender melhor e agir no mundo, ao invés de ficar confinada ao laboratório.

Neste trabalho, nos voltamos para as práticas linguísticas que se dão em diferentes modos ou semioses na sala de aula, privilegiando o processo de construção de sentidos ao invés do produto em si. Ou seja, apuramos o olhar para o processo de construção de sentidos na sala de aula de inglês para compreender o papel do ensino/ aprendizagem dessa língua na formação profissional, ao invés focar apenas ao produto final, que seria a performance em alguma situação alvo específica.

No entanto, para que essas práticas de letramento escolar potencializem a formação integral, cidadã, voltada para o mundo do trabalho e preocupada com a justiça social, elas precisam questionar a própria noção de língua que orienta uma tradição de ensino de inglês na educação técnica que a toma de forma descontextualizada, muitas vezes reduzindo-a a um instrumento a ser usado em situações específicas. Essa visão monolítica não favorece a formação

crítica, na medida em que mantém crenças e ideologias linguísticas dominantes e reprime uma participação mais ativa dos alunos. Portanto, faz-se necessária uma orientação translúgüe que, ao ressignificar “discursos, focos e objetivos voltados à uniformidade e a modelos linguísticos rigidamente normatizados”, se apresenta como uma “‘estratégia de resistência’ que ocorre a partir da própria prática” (Rocha; Maciel, 2015, p. 432-3). Para estes autores, seu potencial transformador é potencializado na medida em que ajuda a evitar “sufocar as vozes” dos alunos, já que estes são incentivados a mobilizar todo seu repertório linguístico e semiótico para construir sentidos em sala de aula e no mundo.

Portanto, é na articulação dessas teorizações que busquei neste trabalho pensar em uma lente crítico-translúgüe com o objetivo de valorizar as práticas linguísticas e o processo de produção de sentidos em sala de aula como formas de ação no mundo, que podem ser entendidas como estratégicas (crítica e criativamente falando), e não apenas como a simples repetição de aspectos linguísticos previamente selecionados. O olhar crítico aqui me leva a questionar tanto a química como conhecimento técnico descontextualizado, como a própria língua inglesa, porque deixa de ser vista como sistema fechado, pertencente ao falante nativo, para ser vista como repertório que, imbricado a outros recursos semióticos, pode ser mobilizada com vistas à transformação social.

Acredito que o trabalho desenvolvido, pautado por uma lente crítico-translúgüe, que é marcada pelo princípio de interdisciplinaridade, possibilitou vislumbrar uma concepção de língua como forma de ação transformativa no mundo, distanciando-se da noção estritamente instrumental de língua, desvinculada do mundo fora da sala de aula e desconectada da realidade do estudante, enfoque este que ainda se faz muito presente no contexto da educação técnica.

Com relação à lente translúgüe, este trabalho também ecoa o chamado de Rocha (2019) a pensarmos como essa teorização pode ser (re)apropriada para pensar contextos menos marcadamente multilíngües. Acredito que essa apropriação local das teorizações sobre translanguagem pode nos ajudar a pensar em uma formação crítica no contexto do ensino profissionalizante, começando justamente pelo questionamento da visão do Brasil como uma realidade monolíngüe na qual o inglês continua sendo a “língua do estrangeiro”.

A construção de sentidos com vistas à transformação social pode ficar bastante limitada quando o foco na sala de aula de inglês está voltado exclusivamente para a busca de uma performance linguística tomada como ideal. Nesse caso, especialmente quando olhamos para contextos de bilíngües emergentes, a voz dos estudantes pode ser silenciada se sua participação for condicionada à mobilização de um repertório linguístico específico impulsionado pela lógica monolíngüe do “*English only*” (“só inglês”).

Entendo que foi a busca por uma lente crítico-translúgüe que nos possibilitou questionar a química como conhecimento técnico descontextualizado. Em alguns momentos durante o projeto, o foco central era o desenvolvimento de um pensamento crítico, e o português se mostrou um recurso potente para

esse tipo de expansão de olhar. Caso insistisse em uma lógica monolíngue que interdita a participação a partir da mobilização desse recurso, o debate poderia ser totalmente silenciado ou, pior ainda, poderia dar voz apenas àqueles que já se sentem confortáveis e confiantes para acionar seus repertórios em língua inglesa.

A partir da análise dos dados, poderíamos sugerir ainda a emergência de um certo padrão ou estilo translíngue: nos momentos em que os estudantes são incentivados a exercitar um pensamento e uma participação mais aprofundada e crítica sobre determinada temática, há uma aparente dificuldade em fazer isso em espaços em que recursos (línguas nomeadas, no caso o inglês) se fizessem mais presentes. Uma dificuldade compreensível, na medida em que os estudantes, como bilíngues emergentes, precisam organizar suas ideias sobre o tema e também os recursos semióticos (linguísticos e não-linguísticos) que precisam mobilizar para construir seus posicionamentos junto à turma. Essa é uma dificuldade legítima que me leva a defender a lente translíngue segundo a qual os estudantes são incentivados a acionar todo seu repertório semiótico a fim de que possam se posicionar, questionar e construir sentidos nas práticas de letramento em que se encontram.

Nesse enfoque renovado, a discussão sobre o uso do português na aula de inglês, muitas vezes visto como inadequado, como desleixado ou mesmo como falta de conhecimento, dá lugar a outros questionamentos, como, por exemplo, de que forma estão sendo mobilizados os recursos e repertórios de um coletivo para que possamos participar de uma prática; expandir visões de mundo e conhecimentos específicos; além de construir um pensamento crítico e criativo. Esse olhar renovado é o que nos ajuda a nos distanciarmos de um ensino de línguas na formação profissionalizante como capacitação para “fins específicos”, visão própria da abordagem clássica do *ESP*, em favor de uma formação mais ampla, ética e socialmente engajada. Assim, passamos a vislumbrar uma educação linguística potencializadora de uma formação crítica, que privilegia uma maior compreensão do mundo social no qual o trabalho está inserido, ao invés de restringir-se à capacitação para ofícios, como já preconizam as diretrizes curriculares dessa modalidade de educação (Brasil, 2012; Pacheco, 2012).

Destaco que não estou sugerindo apenas aceitarmos que as discussões mais complexas nas aulas de inglês sejam feitas em português. Essa seria uma leitura muito rasa sobre o fenômeno da translíngua. Talvez o que deveria ser questionado é em que medida o repertório específico do idioma nomeado “inglês” foi ou poderia ter sido expandido. Ou como professor e alunos podem tornar os espaços mais dinâmicos, ou seja, mais potencialmente povoados por mais recursos e repertórios diversos, possibilitando expandir e desenvolver diferentes práticas de letramento, bem como um pensamento crítico cidadão. As respostas para esses questionamentos poderiam, inclusive, ser enriquecidas se essa reflexão fosse feita junto com os estudantes, a fim de que o coletivo se responsabilizasse pelo fluxo e pela *corriente* que ganha corpo na sala de aula.

A partir desse olhar, talvez seja possível perceber o quanto o ensino estrategicamente orientado pela e para a translíngua se manifesta de maneira

complexa, ilustrado pela metáfora da *corriente* (García *et al.*, 2017). E que em seu fluxo – que pode inicialmente ser percebido mais como alternância estratégica de códigos – na verdade funciona, em sua inseparabilidade e complexidade, como um todo de sentido movediço e dinâmico, que, de diferentes modos e em diferentes graus, pode potencializar uma educação linguística no contexto do ensino técnico no qual a formação profissionalizante não se resume à capacitação para o mercado de trabalho, mas compreende uma formação para a cidadania, a democracia e a justiça social.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS: Dados da pesquisa serão disponibilizados mediante solicitação aos autores.

### Notas finais

1. Tese intitulada Revisitando o ensino/aprendizagem de inglês no contexto da educação técnica profissionalizante a partir da prática de um letramento crítico-translúgüe. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1157432>.
2. Trabalho orientado pela Professora Doutora Cláudia Hilsdorf Rocha.
3. Na abordagem instrumental do ESP, o conceito de “situação alvo” diz respeito à situação ou contexto no qual os aprendizes terão que utilizar a língua, como a leitura de manuais ou a apresentação oral de trabalhos acadêmicos, por exemplo. Assim, o curso deveria ser organizado a partir de uma “análise de necessidades” que buscasse identificar quais eram essas situações alvo e os conteúdos linguísticos esperados dos aprendizes nesses contextos (Hutchinson; Waters, 1987).
4. Todas as traduções de citações são de minha autoria. Acrescento os trechos originais em notas de rodapé. “(...) new communicative modes as people adopt creative strategies to engage with each other and represent their voices”.
5. “(...) approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages”.
6. “(...) the concept of translanguaging makes obvious that there are no clear-cut boundaries between the languages of bilinguals. What we have is a languaging continuum that is accessed”.
7. “Translanguaging in education can be defined as a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include all the language practices of students in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality”.
8. “Translanguaging leads us away from a focus on ‘languages’ as distinct codes to a focus on the agency of individuals engaged in using, creating, and interpreting signs for communication”.
9. “Translanguaging is also an approach that can be followed in all classrooms, whether monolingual or bilingual, and by all teachers, whether monolingual or bilingual, for equitable learning”.
10. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade



de Campinas (Unicamp) e aprovada sob o parecer número 3.031.846.

11. Devido a uma limitação de espaço, os infográficos não são o foco desse artigo. Para uma análise e discussão de proposta pedagógica com infográficos nas aulas de língua inglesa na educação profissionalizante com foco na multimodalidade, ver Pellim (2019).
12. "(...) the translanguaging corriente refers to the dynamic and continuous movement of language features that change the static linguistic landscape of the classroom that is described and defined from a monolingual perspective".
13. "(...) to learn content and language in school and to make sense of their complex worlds and identities".
14. Pode ser visto em <https://www.youtube.com/watch?v=L2Q2q20KaEk>.
15. "It moves the teacher and the learner toward a more 'dynamic and participatory engagement' in knowledge construction".
16. "The flow of the translanguaging corriente moves us from the concept of linguistic proficiency, which is assumed to develop among a relatively linear path that is more or less the same for all bilingual learners, to one of linguistic performance in situated practice".
17. "General linguistic performance has to do with the ability to express complex thoughts effectively, explain things, persuade, argue, compare and contrast, give directions, recount events, tell jokes, and so forth, without regard to the language features used to accomplish these linguistic tasks".
18. "(...) performance that only draws on those features associated with a specific language; here we focus on a standard language features associated with school contexts".
19. "(...) not only when the features they use conform to the official language used for school purposes, but also when they leverage the full range of their linguistic repertoires to learn".

## Referências

- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Vozes, 2013.
- BENESCH, Sarah. **Critical English for Academic Purposes: theory, politics, and practice**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.
- BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Heteroglossia as practice and pedagogy. *In*: BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. (Orgs.). **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. New York: Springer, 2014. p.1-20.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb006\\_12.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb006_12.pdf). Acesso em: 29/08/2025.
- BURBULES, Nicholas C. ; TORRES, Carlos Alberto. Globalization and Education: an introduction. *In*: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. **Globalization and Education: critical perspectives**. New York: Routledge, 2000. p. 1-26.



- CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translúgües. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festchrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, Amaria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. São Paulo: Mercado de Letras/ EDUC, 2009. p. 17-31.
- DÖRNYEI, Zoltan. **Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. 10ª edição. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- FINARDI, Kyria Rebeca. Globalization and English in Brazil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **English in Brazil: views, principles and programs**. Londrina: Eduel, 2016. p. 13-32.
- FRIGOTTO, Galdêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Galdêncio. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UPP/ UERJ, 2018. p. 17-40.
- FRIGOTTO, Galdêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.429 – 266.
- GARCÍA, Ofélia. **Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, Ofélia. Misconstructions in the Education of Language Minoritized Students. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf e MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 217-230.
- GARCÍA, Ofélia; FLORES, Nelson. Multilingual pedagogies. In: Martin-Jones, Marilyn; BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. (Orgs.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. New York: Routledge, 2012. p. 232-246.
- GARCÍA, Ofélia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- GARCÍA, Ofélia; *et al.* **The Translanguaging Classroom: leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia: Caslon, 2017.
- GRAY, John; BLOCK, David. The marketisation of language teacher education and neoliberalism. In: BLOCK, David; GRAY, John; HOLBOROW, Marnie. **Neoliberalism and Applied Linguistics**. Londres: Routledge, 2012. p. 114-143.

- HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Projeto pedagógico do curso técnico em química integrado ao ensino médio**. Capivari: IFSP, 2014.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. A Língua Inglesa como “Commodity”: direito ou obrigação de todos? *In: Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Universidade de Coimbra. 2004.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. Pedagogia de projetos e língua inglesa. *In: EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel. (Orgs.). Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas: Pontes, 2014. p. 17-52.
- KLEIMAN, Angela B.; CENICEROS, Rosana Cunha; AZEVEDO, Glícia. Projetos de letramento no ensino médio. *In: BUNZEN, Clácio; MENDONÇA, Márcia. Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 69-83.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A handbook for teacher research: from design to implementation**. Berkshire: Open University Press, 2004.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.
- NEVES, Geise Franciele Ferreira; CAETANO, Luciana Maria; DELL’AGLI, Betânia Alves Veiga. A relação entre escolhas, projetos de vida e afetividade de jovens estudantes do ensino técnico. *In: OLIVEIRA, Patricia de. (Org.). Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 77 – 94.
- NININ, Maria Otilia Guimarães *et al.* Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas na Linguística Aplicada. *In: Contexturas*. São Paulo. nº8. 2005. p. 91 - 114.
- PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Fundação Santillana/ Editora Moderna, 2012.
- PELLIM, Tiago. (Multi)letramentos digitais no ensino de língua inglesa no ensino médio técnico. *In: Todas as letras*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 56-69, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v21n2p56-69>. Acesso em 29 ago. 2025.
- PELLIM, Tiago. Revisitando o ensino/aprendizagem de inglês no contexto da educação técnica profissionalizante a partir da prática de um letramento crítico-translêgue. **Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada**. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Campinas, 2020. Disponível em <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1157432>. Acesso em 29 ago. 2025.
- PINTO, Abuêndia Padilha. O inglês instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. *In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Orgs.). A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 77-86.
- RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira;*

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 109-124.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Práticas de letramento crítico, ensino plurilúgüe e língua inglesa no contexto acadêmico-universitário. *In: Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. nº 20. 2013. p. 9-35.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Ensino de língua inglesa na contemporaneidade: diálogos entre a prática translúgüe e a teoria bakhtiniana. *In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues. Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes, 2015. p. 29-60.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translúgüe. *In: D.E.L.T.A.* vol. 35. nº 4. 2019. p. 1-39. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/47113>. Acesso em 11 maio 2025.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translúgüe: articulações com teorizações bakhtinianas. *In: D.E.L.T.A.* vol. 31, nº 2. 2015. p. 411-445. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/yxKXNQqJPQ3tLPVH9fFyFg/?format=pdf>. Acesso em 11 maio 2025.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Data de submissão: 16/05/2025

Data de aceite: 11/10/2025

Editores convidados: Leonardo da Silva, Priscila Fabiane Farias, Graham V. Crookes