

TRANSLANGUAGING: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

TRANSLANGUAGING: UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA LA ENSEÑANZA DE
LENGUAS

TRANSLANGUAGING: A DECOLONIAL PERSPECTIVE FOR LANGUAGE TEACHING

Themis Rondão Barbosa da Costa Silva*

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO: A orientação translíngue mostra-se uma mudança paradigmática importante para os estudos da linguagem e da educação em linguagem na atualidade. Nesse campo, destaca-se o rompimento com ideias monolíticas, monolíngues e estruturalistas perante o mundo, o sujeito e a linguagem-cultura. Nesse sentido, este artigo teve como objetivo apresentar os princípios fundantes da translíngue, a criação de sentidos na perspectiva translíngue e as implicações das vivências translíngues nos processos de ensino e aprendizagem de línguas em perspectiva decolonial. Por fim, teço algumas considerações sobre como as práticas translíngues apontam para o desenvolvimento de uma realidade linguística que, além da flexibilidade dos recursos linguísticos e semióticos para dar sentidos e significados ao mundo, questiona relações de poder e subalternização de saberes, promovendo, assim, a justiça social por meio da educação linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística aplicada. Educação linguística. Translíngue. Justiça social. Decolonialidade.

RESUMEN: La orientación translíngüística es un importante cambio de paradigma para los estudios de idiomas y la educación de idiomas en la actualidad. En este campo se produce una ruptura con las ideas monolíticas, monolíngües y estructuralistas sobre el mundo, el sujeto y la lengua-cultura. En ese sentido, este artículo tuvo como objetivo presentar los principios fundacionales de la translíngüística, la creación de significados en la perspectiva translíngüística y las implicaciones de las experiencias translíngüísticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en una perspectiva decolonial. Finalmente, hago algunas consideraciones acerca de cómo las prácticas translíngüísticas apuntan al desarrollo de una realidad lingüística que, además de la flexibilidad de los recursos lingüísticos y semióticos para dar sentidos y significados al mundo, cuestiona las relaciones de poder y subordinación de los saberes, promoviendo así relaciones sociales. la justicia a través de la educación lingüística.

PALABRAS CLAVE: Lingüística aplicada. Educación lingüística. Translenguaje. Justicia social. Decolonialidad.

ABSTRACT: The translanguing orientation represents an important paradigm shift for language studies and language education nowadays. In this field, stands out the collapse of monolithic, monolingual and structuralist ideas regarding the world, the subject and the language-culture. In this sense, this paper aimed to present the fundamental principles of translanguaging, the meaning-making according to the translanguaging perspective and the implications of translanguaging experiences in teaching and learning

* Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora EBTT do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: themis.barbosa@ifms.edu.br.

languages through a decolonial perspective. Finally, I present some considerations about how translanguaging practices point to the development of a linguistic reality that, in addition to the flexibility of linguistic and semiotic resources to give senses and meanings to the world, questions power relations and the subalternization of knowledge, thus promoting social justice through language education.

KEYWORDS: Applied linguistics. Language education. Translanguaging. Social justice. Decoloniality.

1 INTRODUÇÃO

A orientação translíngue propõe uma relevante mudança paradigmática para os estudos da linguagem e da educação linguística na atualidade. Essa abordagem se contrapõe à visão estruturalista de língua, concebida como uma estrutura fechada, autodefinida e independente de contexto espaço-temporal. Além disso, ao considerar questões históricas, políticas, geográficas e sociais de modo geral, pauta-se por um projeto de práticas mais móveis, holísticas, situadas e amplas (Canagarajah, 2017). Nesse movimento de rompimento com ideias monolíticas, monolíngues e estruturalistas perante o mundo, o sujeito e a linguagem-cultura, a orientação translíngue questiona também epistemologias de bases transmissivas, disciplinares e excludentes (Rocha; Maciel, 2015).

As pesquisas no campo de estudos da translinguagem têm crescido consideravelmente a despeito das dissonâncias em relação ao conceito e à aplicabilidade em cenários educacionais não caracterizados oficialmente como bilíngues ou multilíngues. No Brasil, especificamente, em decorrência do recente aumento de fluxos migratórios e do interesse em perspectivas mais abertas, dinâmicas e fluidas para o ensino de línguas, os estudos translíngues têm se expandido, ainda que de modo bastante incipiente (Maciel; Rocha, 2020). As características do Brasil, um país diverso e heterogêneo (linguística, identitária e culturalmente), demandam uma educação de natureza política e transformadora. Nesse sentido, Rocha e Maciel (2019, p. 121) propõem um “[...] enfoque transgressivo, que possibilita rupturas com visões de língua/linguagem de bases predominantemente estruturalistas”, conforme advogam os estudiosos da translinguagem.

A translinguagem evidencia como ideologias coloniais e modernistas criaram e mantiveram hierarquias linguísticas culturais e raciais na sociedade. Desse modo, desafia as teorias de bilinguismo e multilinguismo dominantes e o desenvolvimento bilíngue a fim de desestabilizar hierarquias que deslegitimam práticas linguísticas de grupos minoritários (Vogel; García, 2017). O ensino na perspectiva translíngue permite que o aluno se expresse em sua própria língua durante seu processo de aprendizagem, promovendo, assim, a justiça social, na medida em que tal prática possibilita que o aluno, que está em desvantagem com seus pares por conta das diferenças de linguagem, se expresse (García, 2009).

A translinguagem considera ainda que, em vez de possuir dois ou mais sistemas autônomos de linguagem como tradicionalmente concebido, os usuários da língua selecionam e utilizam características próprias de um repertório linguístico único para construir sentidos e para negociar em contextos comunicativos específicos. Ou seja, a translinguagem vai além do conceito de uso de línguas de forma autônoma e independente em situações separadas. Em outras palavras, muda-se o foco das línguas para as práticas linguísticas observáveis (García, 2009). Essas práticas sociais dos falantes em situações de comunicação envolvem diversos recursos linguísticos e semióticos que permitem maximizar seu potencial comunicativo.

Além desta parte introdutória, em que se apresentam brevemente os princípios fundantes da translinguagem, trago, na próxima seção deste artigo, uma discussão sobre a construção de sentidos na perspectiva translíngue. Na sequência, aponto as interfaces da translinguagem com questões de educação linguística e justiça social. Como forma de conclusão, apresento, a partir da exploração teórica realizada, algumas considerações sobre possíveis implicações das vivências translíngues nos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

2 TRANSLINGUAGEM, UMA QUESTÃO DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E DE JUSTIÇA SOCIAL

A translanguagem tem origem nos anos 1980, em contexto de educação bilíngue no país de Gales. O termo galês cunhado por Cen Willians é *Trawsieithu*, posteriormente traduzido para inglês como translanguagem (Conteh, 2018). Inicialmente, consistia em uma proposta transdisciplinar “de uso planejado e sistemático de duas línguas para ensinar e aprender em uma mesma aula” (Lewis *et al.* 2012, p. 3). O foco dos primeiros estudos sobre translanguagem era o potencial pedagógico como estratégia de apoio a falantes multilíngues e de questionamento a conceitos de língua e bilinguismo que marginalizavam determinadas comunidades de fala.

O termo translanguagem aparece com frequência em pesquisas que abordam a educação linguística de estudantes minoritários, estando assim imbricado a questões de justiça social (Poza, 2017). De acordo com Todd (2003), qualquer modelo de educação que valorize questões de justiça social terá como prioridade o discurso ético de “repensar relações com as outras pessoas”. Na visão da autora, um “viver bem juntos” é resultado de um trabalho conjunto entre ética e educação. Todd (2003) defende uma educação para a justiça social, que, segundo ela, envolve pedagogias que buscam amenizar os danos sociais causados por práticas e estruturas injustas. A autora argumenta ainda que

A educação para a justiça social tem sido e continua a ser marcada por uma preocupação moral com aqueles que foram “alterizados” e marginalizados por meio de relações discriminatórias que são vistas como violentas, tanto em termos materiais quanto simbólicos. Muitas vezes definida por meio de categorias sociais de identidade, diferença e comunidade, esta figura do “Outro” ocupa um especial, e central, lugar em ambas as abordagens teóricas e práticas para tais iniciativas pedagógicas. (Todd, 2003, p. 1)

O “Outro”, nos termos da educação para a justiça social, é visto como consequência da desfiliação social, política e econômica (Todd, 2003). Segundo Rocha e Maciel (2013), a diversidade de modo geral é reconhecida no campo da educação linguística como qualidade fundante das relações humanas. Esse reconhecimento legitima os “[...] modos de ser, dizer, fazer e produzir conhecimentos que hoje são hegemonicamente caracterizados como menores” (Rocha; Maciel, p. 16). A condição de falta de prestígio desses saberes, de acordo com os autores, torna-os destituídos de seu valor. Nessa direção, Rocha e Maciel (2013, p. 19) sugerem a busca por paradigmas que possibilitem “[...] enxergar o mundo por lentes mais plurais, que acatem a complexidade e a contradição, a descontinuidade e a incompletude como formas também válidas de nos relacionarmos com o mundo e produzirmos conhecimento”. Como alternativa, os autores sugerem uma educação linguística orientada para a ação cidadã e para a consciência democrática.

Essa proposta de educação converge com a natureza transformadora do ato da translanguagem. Segundo Wei (2011, p. 1223), a translanguagem “[...] cria um espaço social para o usuário multilíngue reunindo diferentes dimensões de sua história pessoal, experiência e ambiente, sua atitude, crença e ideologia, sua capacidade cognitiva e física em um desempenho coordenado e significativo”. Além disso, conforme Garcia, Flores e Woodley (2012, p. 52), “[...] a pedagogia translíngue se refere então à construção de práticas flexíveis de linguagem de estudantes bilíngues com o objetivo de desenvolver novos conhecimentos e novas práticas de linguagem”. Dessa maneira, corrobora com a justiça social, pois, como afirmam os autores, essa prática ajudará os estudantes da língua minoritária a construir seu repertório bilíngue a partir de suas habilidades.

A teoria da translanguagem, de acordo com Vogel e García (2017), evidencia como ideologias coloniais e modernistas criaram e mantiveram hierarquias linguísticas, culturais e raciais na sociedade. Desse modo, desafia a teoria de bilinguismo e multilinguismo dominantes a fim de desestabilizar essas hierarquias que deslegitimam práticas linguísticas dos grupos minoritários. Segundo as autoras, a translanguagem, como já mencionado, defende que, mais do que possuir dois ou mais sistemas autônomos de linguagem como tradicionalmente concebido, bilíngues e multilíngues, assim como todos os usuários da língua, selecionam e utilizam características próprias de um repertório linguístico único para construir sentidos e para negociar em contextos comunicativos específicos. Logo, a translanguagem possui uma lente teórica que oferece uma visão diferente da adotada pelo bilinguismo e pelo multilinguismo.

Associo essa temática à discussão de Mignolo (2000) a respeito da relação entre colonialidade e epistemologia e a subalternização de conhecimentos por um conhecimento hegemônico (eurocentrista). Esse autor critica a colonialidade do poder e os processos de subalternização de saberes, povos e culturas e aponta para a manifestação de novos *loci* de enunciação, descrevendo-os como gnose liminar. A gnose liminar, na visão de Mignolo (2000, p. 13), é a “[...] razão subalterna se esforçando para trazer para o primeiro plano a força e criatividade dos saberes subalternizados durante um longo processo de colonização do planeta”. Essa gnose é uma reflexão crítica que visa ao resgate de saberes silenciados; em outras palavras, visa à decolonização e à transformação das fronteiras estabelecidas pela colonialidade do poder na configuração do sistema mundial colonial-moderno. Nesse sentido, Mignolo (2003, p. 165-166) aponta que

Ao insistir nas ligações entre o lugar da teorização (ser de, vir de e estar em) e o lócus de enunciação, estou insistindo em que os loci de enunciação não são dados, mas encenados. Não estou supondo que só pessoas originárias de tal ou qual lugar poderiam fazer X. Permitam-me insistir em que não estou vazando o argumento em termos deterministas, mas no campo aberto das possibilidades lógicas, das circunstâncias históricas e das sensibilidades individuais. Estou sugerindo que aqueles para quem as heranças coloniais são reais (ou seja, aqueles a quem elas prejudicam) são mais inclinados (lógica, histórica e emocionalmente) que outros a teorizar o passado em termos de colonialidade. Também sugiro que a teorização pós-colonial realociza as fronteiras entre o conhecimento, o conhecido e o sujeito conhecedor (razão pela qual enfatizei as cumplicidades das teorias pós-coloniais com as minorias).

No que se refere aos aspectos epistemológicos, os saberes europeus são tidos como avançados, superiores e de valor universal incontestável. Essa visão, segundo Mignolo (2000), reflete uma colonização epistemológica pautada no etnocentrismo eurocêntrico da modernidade. Sendo assim, são validados e valorizados apenas os saberes e as teorias do centro do sistema colonial, ocorrendo a subalternização das produções a partir das margens. Isso revela, na visão do autor, uma estreita relação entre localizações geostóricas e localizações epistemológicas, relação essa configurada pela diferença colonial.

A compreensão da diferença colonial e da subalternidade epistemológica é decisiva para o *border thinking* ou pensamento marginal, que, para Mignolo (2000, p. 110), é “[...] um outro modo de pensar, realizado a partir das margens”. Trata-se de “[...] uma maneira de pensar que não é inspirada em suas próprias limitações e não pretende dominar e humilhar; uma maneira de pensar que é universalmente marginal, fragmentária e aberta; e, como tal, uma maneira de pensar não etnocida” (Mignolo, 2000, p. 68). Segundo o autor, o pensamento marginal se desenvolve nas fissuras da colonialidade e pode possibilitar a emergência de vozes, línguas e culturas sem que outras precisem ser silenciadas ou excluídas.

Sendo assim, pode-se identificar interfaces da translanguagem com o pensamento decolonial. A pedagogia translíngue visa ao desenvolvimento de ambas as línguas nomeadas objeto da educação bilíngue e as considera em uma perspectiva horizontal na composição do repertório dos aprendizes, mais do que em compartimentos separados em uma relação hierárquica. Além disso, compreende as práticas sociais dos falantes em situações de comunicação, acessando diferentes recursos linguísticos e semióticos, que permitem maximizar seu potencial comunicativo. Nesse sentido, o ensino na perspectiva translíngue, segundo García (2009), permite ao aluno um aprendizado em que ele possa se expressar em sua própria língua. Assim, a prática promove a justiça social ao aluno imigrante que está em desvantagem com seus pares por conta das diferenças de linguagem (García, 2009).

Como o processo de educação é profundamente linguístico, a língua, muitas vezes, funciona como um potente instrumento de exclusão. Entretanto, a marginalização de estudantes ultrapassa questões linguísticas, estando fortemente entrelaçada a questões étnicas. Logo, como consequência das violências e desigualdades sociais, falantes de minorias linguísticas podem ser privados de uma educação plena (Yip; García, 2018). Nesse viés, a perspectiva translíngue defende o desenvolvimento de espaços que permitam a emergência da voz do aprendiz de língua minoritarizada como fundamental, pois, conforme argumentam Yip e García (2018), a aprendizagem só ocorre quando se tem voz.

Considerar a teoria da translanguagem na educação refere-se a permitir aos aprendizes alavancar seus repertórios linguísticos completos no processo de construção de sentidos (García, 2009). Essa concepção, como já mencionado, vai além da simples intercalação entre idiomas nomeados (com limites definidos social e linguisticamente), o que é conhecido como alternância de

códigos linguísticos. As translanguagens concernem às perspectivas internas do que os falantes fazem com a linguagem que é simplesmente sua (Yip; García, 2018), conforme pode-se observar no exemplo abaixo:

[...] quando Ofelia fala em casa, fala sobre os netos, la comida, o genro, la hija, dormirse, tomar café da manhã, etc. Para Ofelia, estas não são simplesmente palavras do espanhol e palavras do português. São suas palavras, seu repertório para fazer sentido. Claro, Ofelia sabe quando usar as palavras para falar com pessoas diferentes. Ao falar com o genro dela, ela usa palavras que alguns chamariam de português. Ao falar com a mãe do marido, sua suegra, ela usa palavras que alguns chamariam de espanhol. Mas quando ela fala em sua casa bilíngue, ela usa seu repertório completo porque ninguém está monitorando ou hierarquizando suas práticas de linguagem. Ela simplesmente usa todas as características que ela possui à sua disposição. Este é um padrão comum de uso de linguagem em todas as comunidades bilíngues. (Yip; García, 2018, p. 169)

Muitas vezes, as formas de uso da linguagem dos alunos não são reconhecidas pelas escolas, que “constantemente deslegitimam práticas bilíngues, como se fossem corrompidas” (Yip; García, 2018, p. 169). As autoras defendem que os educadores compreendam “[...] o repertório linguístico completo dos alunos como um recurso adicional para aprender, e não como um problema a ser resolvido” (Yip; García, 2018, p. 170). Nesse sentido, enfatizam que, na leitura de textos escritos, por exemplo, ao poderem utilizar a linguagem nas formas que preferem para discutir ideias (independentemente de ser ou não o mesmo idioma que o texto), os estudantes terão uma compreensão mais completa da leitura do texto. Da mesma forma ocorre na produção de textos: tendo autorização para pré-escrever com todos os recursos de linguagem que têm ao seu dispor, os estudantes são escritores melhores. Ainda segundo as autoras, “[...] estudantes bilíngues são melhores pensadores se encorajados a pesquisar tópicos em qualquer idioma” (Yip; García, 2018, p. 170).

Pode-se dizer que essas práticas também seriam relevantes em contextos de aulas de língua estrangeira nas escolas brasileiras, por exemplo. Muitas vezes, nesses contextos, os docentes não permitem o uso da língua materna durante as aulas, restringindo, assim, a participação da maioria dos estudantes nas atividades propostas. Essa prática prejudica a aprendizagem, pois o aluno perde de compreender, de discutir, de se posicionar, tendo prejuízo na sua construção de sentidos em perspectiva ampla. Em outras palavras, os alunos são impedidos de desempenhar papel ativo na construção de conhecimento.

Freire (1997) recomenda que os indivíduos se percebam não apenas como objetos, mas também como sujeitos em suas relações de aprendizagem, que é influenciada por suas identidades socioculturais. Ainda segundo o autor,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (Freire, 1997, p. 46)

De acordo com Yip e García (2018), os alunos bilíngues só podem adquirir novas competências linguísticas nas inter-relações com as que já possuem acesso. É quando os alunos podem refletir sobre todas as suas práticas linguísticas que o desenvolvimento da linguagem pode surgir. De acordo com as autoras, as translanguagens ultrapassam as tipologias de salas de aula, de professores, ou até de estudantes, interrompendo realidades estruturais e promovendo um contexto multilíngue em todas as configurações educacionais. Essa abordagem educacional pode ser adotada por professores bilíngues ou monolíngues, sendo apenas necessária uma tomada de risco maior ao se colocar numa posição como coaprendiz. As autoras enfatizam que “[...] muito pode ser aprendido com estudantes que se tornaram minorias através da linguagem” (Yip; García, 2018, p. 172). Essa perspectiva considera que “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”, conforme advoga Freire (1987, p. 68).

Para García e Wei (2014), a translanguagem envolve um processo de construção de sentidos, moldando experiências, ganhando entendimentos e conhecimento por meio do uso de duas línguas. Outra questão apresentada pelas autoras se refere à translanguagem quanto ao uso das línguas, evidenciando uma forma integrada de organizar processos mentais no entendimento, na fala, no letramento e também na aprendizagem.

3 O CARÁTER ECOLÓGICO, COMPLEXO, TRANSCENDENTE E HÍBRIDO DO ATO DE CRIAR SENTIDOS NA PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE

A comunicação transcende línguas individuais e também transcende palavras, envolvendo diversos recursos semióticos e também reconhecimentos ecológicos (Canagarajah, 2013). Sendo assim, com base em um paradigma pós-estruturalista, Canagarajah (2017) argumenta em favor de uma orientação espacial que situe a comunicação no tempo e no espaço. Essa perspectiva considera todos os recursos operando de maneira conjunta como uma assemblagem na construção dos sentidos. Segundo o autor, no contexto da mobilidade,

Os estudiosos estão considerando as línguas como soltas (ou desvinculadas, desamarradas) – isto é, eles estão se empenhando em entender os fluxos de recursos semióticos pelo tempo e espaço, destacados de uma estrutura imposta. De modo a fazê-lo, eles tratam esses recursos (dos quais os recursos verbais também são parte) como significantes flutuantes. Eles podem ser apropriados pelas pessoas em um lugar e tempo específicos para seus propósitos de construção de significado. Eles se tornam sedimentados em gramáticas, e indexam valores e normas com o passar do tempo, através de uma história de uso social. Tal perspectiva resistiria à territorialização de línguas como pertencentes a um lugar ou comunidade, com normas estáticas e significados derivando de uma estrutura pré-construída. (Canagarajah, 2017, p. 7)

O multilinguismo sugere que as línguas, mesmo em contato, mantêm suas estruturas e identidades separadas. Em contrapartida, na visão da translanguagem, os recursos verbais interagem coletivamente para gerar novas gramáticas e significados, além de suas estruturas separadamente. Tendo em vista esse entendimento e uma mudança gradual do paradigma estruturalista, o autor, a fim de explicitar os sentidos da translanguagem, apresenta quatro diferentes definições para o prefixo ‘trans’: 1. Transcender as práticas comunicativas para além das línguas autônomas (transcender as fronteiras linguísticas das línguas nomeadas), em outras palavras, ir além do monolinguismo e dos territórios imaginários entre línguas nomeadas; 2. Transcender os recursos verbais e considerar que outros recursos semióticos e modalidades também participam da comunicação; 3. Transcender as distinções de texto/contexto e incluir como diversas características semióticas, antes relegadas ao contexto espaço-temporal, participam ativamente da comunicação (Blommaert, 2013; Pennycook; Otsuji, 2015); 4. Transcender as estruturas sociais (Wei; Zhu, 2013) – essa perspectiva indexaliza transformações e desafia os entendimentos de linguagem como regulados ou determinados por contextos existentes de relações de poder.

Tendo em vista a transcendência abrangida pelo prefixo ‘trans’ no termo translanguagem, Canagarajah propõe a reformulação de modelos e normas para além das estruturas abstratas, homogêneas e fechadas, num movimento de ruptura com a ordem e o controle na vida material impostos pelo estruturalismo. Em perspectiva oposta ao estruturalismo, a translanguagem remete à mobilidade e à fluidez em que os variados recursos linguísticos e semióticos empregados nos processos de comunicação e significação interagem entre si, modificando-se à medida que se conectam (em constantes movimentos de fusão/ dispersão/aproximação, sobreposição, atenuação/amplificação).

Assim como na metáfora do pensamento rizomático, nos termos de Deleuze e Guattari (1995, p. 17), “[...] não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas”. Dessa mesma forma, não há o momento de início e fim do uso de uma língua e a continuação em outra língua ou com um gesto; nas práticas translíngues, para construir sentidos, todos os elementos são empregados de modo integrado, sendo impossível separá-los.

Nesse contexto, o espaço emerge como um construto holístico que inclui a geografia, a história e a sociedade. Essa perspectiva viva de espaço, autogeradora e reguladora, molda a vida social, enquanto as pessoas moldam o meio material. Além disso, o espaço inclui o tempo, e, ao agirem juntos, sobrepostos e dinâmicos, remetem à noção de cronotopo discutida por Bakhtin (1986). Essa espacialidade que envolve a conexão de coisas e seres remete à mediação e coconstrução de múltiplas fontes como uma assemblagem, nos termos de Deleuze e Guattari (1987) e Latour (2005). Nesse viés, ao se questionar o poder da mente sobre a matéria, o conhecimento é entendido como distribuído pelos corpos, objetos e redes sociais, levando à prática distribuída no pensamento e na comunicação.

Verter para uma orientação espacial, de acordo com Canagarajah (2017), implica abandonar a noção tradicional de línguas estruturadas separadas. As palavras têm significados móveis localizados no espaço e no tempo e seus status de significado e gramática são explicados pelo processo de indexicalidade. O que depende, assim, de como as pessoas mobilizam as palavras em uso em uma atividade situada num local específico, ou seja, consiste em um processo espaço-temporal. Por exemplo, a pessoa pode não ser proficiente em tudo da língua e, ainda assim, ser capaz de se engajar em atividades significativas usando aquela língua. Em suma, há a união de repertórios formados ao longo da trajetória individual de vida a lugares particulares nos quais estes recursos linguísticos são distribuídos (Pennycook; Otsuji, 2015). Nesse mesmo sentido,

Entendemos mais línguas do que podemos falar. Ao usar nossas habilidades receptivas podemos entender a língua do interlocutor, da mesma maneira como o interlocutor usa sua competência para entender nossa própria língua. E a conversa procede. Além disso, a comunicação envolve mais do que palavras. Em muitos casos, falantes usam o contexto, gestos e objetos no cenário para interpretar as enunciações de seu interlocutor. (Canagarajah, 2013, p. 5)

No contexto digital, por exemplo, as interações entre grupos linguísticos foram facilitadas pelos desenvolvimentos tecnológicos que disponibilizaram novos recursos para a mistura das línguas com outros sistemas simbólicos e modalidades. A esse respeito, Canagarajah (2013, p. 2) defende que “Todos estes desenvolvimentos trazem possibilidades e desafios interessantes para a comunicação entre fronteiras linguísticas. Eles estão engendrando novos modos comunicativos na medida em que as pessoas adotam estratégias criativas para se envolverem umas com as outras e representarem suas vozes”.

O contato frequente com outras línguas e culturas permitido pela tecnologia torna as fronteiras cada vez mais tênues. Nesses cenários, os constantes fluxos de pessoas, de capital e de discursos têm proporcionado novos modelos de atividade global. Segundo García e Wei (2014), a intensidade de interações levou a um novo espaço, denominado zona de contato. Com base em Pratt (1991), os autores esclarecem que essas são zonas geralmente virtuais em que os falantes são pessoas de origens, características e experiências diversas. Modelos monolíngues, segundo Canagarajah (2013), não são suficientes para dar conta desses contextos de necessidades plurais. Portanto, o autor defende a concepção de novos paradigmas para compreender como a comunicação funciona nessas zonas de contato.

As práticas translíngues, segundo o autor, são práticas de linguagem em que “[...] as pessoas estão trabalhando colaborativamente para uma construção de sentido para recursos semióticos os quais estão emprestando de diversas línguas e sistemas de símbolos” (Canagarajah, 2013, p. 34). Nessas condições, o autor afirma que as pessoas estão coconstruindo sentidos e que a adoção de estratégias de negociação recíprocas provoca uma adaptação positiva nas interações entre os falantes, pois palavras sozinhas não são confiáveis para o entendimento da comunicação no seu total. Sendo assim, de acordo com Canagarajah (2013, p. 65),

Não há uma variedade estável que marca a comunicação na zona de contato. Esta comunicação funciona porque os falantes estão preparados para adotarem estratégias para co-construírem normas *in situ*, alcançarem inteligibilidade por meio (e não apesar) das suas variedades e identidades locais.

No que diz respeito à aplicação da orientação monolíngue, Canagarajah (2013) aponta que a limitação das línguas, por conta de estruturas gramaticais definidas de maneira ordenada, constitui essas línguas como um produto facilmente orientado. Diante do exposto, o autor afirma que, por meio das normas e dos padrões inseridos, a avaliação da língua tornou-se referência, assim como a classificação das pessoas em grupos sociais comuns. Em contrapartida, a orientação translíngue tem como objetivo práticas e processos e não produtos. Pennycook (2008, p. 30) corrobora isso, afirmando que

Precisamos incorporar a ideia de repertórios comunicativos: conhecimento linguístico individual deve ser definido “não em termos de componentes de sistema abstratos, mas como repertórios comunicativos – constelações convencionalizadas de recursos semióticos para entrar em ação, que são formadas por práticas particulares nas quais os indivíduos se engajam” (Hall et al., 2006, p. 232). Essa visão insiste que a língua não é um sistema com o qual nós contamos quando queremos nos comunicar. Práticas são atividades habituais que ocorrem em espaços culturais e sociais.

Outro conceito que desafia a tradicional noção de língua como estática e unitária, evidenciando interfaces com a translanguagem, é o de mobilidade. Blackledge e Creese (2017) consideram a língua como um complexo de recursos móveis que possibilitam às pessoas a mobilidade. De acordo com esses autores, mobilidade vai além do movimento de pessoas por localizações históricas e geográficas, envolve a mobilidade de recursos linguísticos e semióticos no tempo e no espaço. A fim de melhor compreender a mobilidade desses recursos na concepção da língua em uso, os autores sugerem atentar para a noção de repertório nos termos de Blommaert (2013) e Rymes (2014):

Blommaert (2013) propõe que os recursos coletivos disponíveis para qualquer pessoa em qualquer momento constituem um repertório. Em sua definição, repertórios são complexos biograficamente emergentes de recursos indexicamente ordenados e, portanto, funcionalmente organizados. Os repertórios incluem recursos linguísticos, semióticos e socioculturais utilizados na comunicação. Rymes (2014) adota o termo 'repertório comunicativo' para se referir ao conjunto de maneiras pelas quais os indivíduos usam a língua e outros meios de comunicação para funcionar efetivamente nas múltiplas comunidades das quais participam. (Blackledge; Creese, 2017, p. 35)

Sendo assim, os repertórios incluem não apenas variedades linguísticas, dialetos e línguas, mas também, gestos, posturas, formas de se vestir, de se comunicar, de comer e beber, movimentos de dança, frases e tantos outros padrões que tomam como referências grandes personalidades da mídia, por exemplo. Essa perspectiva de repertório, de acordo com Blackledge e Creese (2017), não vincula tipos de comunicação a tipos de pessoas, pois quanto mais um elemento comunicativo é difundido, mais variadas são as interações por meio dele. Isso porque, conforme discutido por Rymes (2014), além de mudar as línguas e formas de falar de uma atividade para outra, utilizamos formas de falar e fragmentos de linguagem para mudar o modo como falamos em uma mesma conversa, ou até em uma mesma frase. Em suma, os repertórios comunicativos das pessoas se expandem de acordo com suas necessidades.

Ecoando Blommaert e Backus (2011), os autores apontam os repertórios como registros de mobilidade, tanto da movimentação das pessoas quanto de recursos linguísticos em cenários sociais e de aprendizagem. Sendo assim, os repertórios evidenciam as trajetórias de vida das pessoas, suas experiências (oportunidades e privações), seu movimento por espaços físicos e sociais e o potencial de expressão em arenas sociais específicas. Em outras palavras, para Blackledge e Creese (2017, p. 36) “[...] repertórios são biografias indexadas, e analisar repertórios equivale a analisar os itinerários sociais e culturais percorridos pelas pessoas, como elas os manobram e navegaram, e como se colocaram nas várias arenas sociais que habitaram ou visitaram em suas vidas”. Desse modo, a mobilidade do sujeito expande o seu repertório e, em consequência, permite-lhe mobilidade.

As salas de aula, por exemplo, são espaços permeados pelas práticas discursivas/linguísticas variadas e complexas de seus falantes. Nesses contextos, García, Johnson & Seltzer (2017, p. 21) propõem seguir a *corriente* da translanguagem, uma metáfora que se refere à “corrente ou [ao] fluxo do bilinguismo dinâmico dos alunos que percorre nossas salas de aula”. A *corriente* da translanguagem proporciona aos falantes um caminho de interação que ultrapassa restrições impostas pelo que pode ser considerado o modo oficial de usar uma língua. De acordo com Rocha e Megale (2021, p. 19),

Essa metáfora é utilizada como alusão à dinamicidade e à fluidez das correntes dos rios. Essa fluida e pulsante corrente potencializa a criação de novas práticas de linguagem, porque tensiona perspectivas, vozes, histórias, saberes, interesses, entre tantos outros fatores que afetam nossas vidas, também em contextos educativos, com o propósito de promover uma vivência transformativa, crítica e criativa nesses espaços translíngues. Essa metáfora nos ajuda a compreender que, assim como o rio tem suas margens, o processo educativo translíngue é também fluído, ao mesmo tempo que estrategicamente planejado. Esse planejamento, entretanto, não é fixo e deve seguir com a corrente, ou seja, deve ser maleável o suficiente para mudar e se readaptar quantas vezes forem necessárias, sem deixar de considerar a importância de se manter ativa a atitude questionadora diante de limites prescritos e, assim, agir a partir de uma postura orientada para a justiça social e o bem comum. Nesse viés, os estudantes, por sua vez, ao mobilizarem todo seu repertório translíngue, mostram-se mais livres para engajarem-se na fluidez da corrente e para ampliarem seus patrimônios vivenciais.

Nos termos de García, Johnson e Seltzer (2017), a *corriente* da translinguagem inclui três vertentes que têm implicações para a pedagogia translíngue: 1) adotar uma postura translíngue; 2) construir um projeto instrucional translíngue; e 3) engajar-se em realizar mudanças translíngues significativas. Segundo os autores, uma postura translíngue corresponde a uma abordagem pedagógica que engloba uma ideia de bilinguismo dinâmico e holístico que visa ao desenvolvimento de uma consciência metalinguística nos alunos. Esse design instrucional integra as origens e práticas culturais dos alunos em espaços estrategicamente pensados pelos professores para possibilitar que os alunos mobilizem todo o seu repertório linguístico enquanto desenvolvem habilidades linguísticas e aprendem novos conteúdos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas translíngues apontam para uma nova realidade linguística na medida em que refletem a flexibilidade dos recursos linguísticos e semióticos para dar sentidos e significados ao mundo. Elas trazem à tona uma nova forma de ser, de agir e de usar a língua, dando espaço para discursos fluidos e para novas realidades sociais nos mais variados contextos (García, 2009).

Como uma teoria sociolinguística e psicolinguística, a translinguagem tem muito a contribuir com a nossa compreensão da linguagem dos bilíngues, já que privilegia as performances bilíngues e não apenas as monolíngues (Vogel; García, 2017). A translinguagem, como uma prática pedagógica, considera que a linguagem fluida dos aprendizes aprofunda seu engajamento de compreensão de textos e contextos complexos. Desse modo, segundo Yip e García (2018), independentemente da língua oficial de uma sala de aula, uma pedagogia translíngue contribuiria muito para que falantes de línguas minoritárias recebessem a educação de que precisam.

Desse modo, a translinguagem vai ao encontro de uma pedagogia decolonial, uma vez que questiona relações de poder e subalternização de saberes (hierarquias linguísticas, culturais e raciais que deslegitimam práticas linguísticas de grupos minoritários) e promove a justiça social por meio da educação linguística.

Em suma, pode-se dizer que criar um espaço para vivências translíngues em sala de aula implica: dar voz ao aluno para que ele possa aprender (Yip; García, 2018); transcender línguas individuais, envolvendo diversos recursos semióticos e reconhecimentos ecológicos no processo de comunicação (Canagarajah, 2013); transformar as relações nos ambientes de aprendizagem entre alunos e entre alunos e professor em sala de aula, tendo como foco o aprendizado mútuo (Vogel; García, 2017); e promover a justiça social ao aluno que está em desvantagem com seus pares por conta das diferenças de linguagem (García, 2009).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press, 1986.
- BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism*, v. 14, n. 3, p. 250-268, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315809>.
- BLOMMAERT, J. *Ethnography, Superdiversity, and Linguistic Landscapes*. Multilingual Matters, 2013.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. *Repertoires Revisited: "Knowing Language" in Superdiversity*. 67. 1-26, 2011.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2017.

- CONTEH, J. Translanguaging as pedagogy: critical review. In: CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. (ed.). *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. London: Routledge, 2018. p. 473-87.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *A Thousand Plateaus*. University of Minnesota Press, 1987.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 1 v.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 2 v.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCÍA, O.; FLORES, N.; E WOODLEY, H. Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies. In: YIAKOUMETTI, A. (ed.). *Harnessing linguistic variation to improve education*. Bern: Peter Lang, 2012. p. 45-75.
- GARCIA, O.; JOHNSON, I. S.; SELTZER, K. *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon, 2017.
- GARCÍA, O.; WEI, L. Language, bilingualism and education. In: *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Pivot, 2014. p. 46-62.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley/Blackwell, 2009.
- HALL, J.; CARLSON, M. Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, v. 27, n.2, p. 220-240, 2006.
- LATOUR, B. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press, 2005.
- LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, v. 18, n.7, p. 641-54, 2012.
- MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. Dialogues on translingual research and practice: weaving threads with Suresh Canagarajah's views. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 7-31, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.71807>.
- MIGNOLO, W. D. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- PENNYCOOK, A. Translingual English. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31. 10.2104/ara10830, 2008.
- PENNYCOOK, A.; OTSUJI, E. *Metrolingualism: Language in the City*. Routledge, 2015.
- POZA, L. Translanguaging: Definitions, Implications, and Further Needs in Burgeoning Inquiry. *Berkeley Review of Education*, v. 6, n. 2, 2017.
- PRATT, M. L. Arts of the Contact Zone. *Profession*, p. 33-40, 1991.

ROCHA, C. H. *Multimodalidade, letramentos e translinguagem*: diálogos para a educação linguística contemporânea. 2019.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *Revista Delta*, v. 31, p. 451-485, 2015.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua estrangeira, e formação cidadã*: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013.

ROCHA, C. H.; LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. Bilinguismo e translinguagem na educação linguística para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (org.). *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira/Adicional nas Diferentes Idades*: Reflexões para Professores e Formadores. Campinas: Pontes, 2021. p. 25-58.

RYMES, B. *Communicating Beyond Language*. Everyday Encounters with Diversity. New York: Routledge, 2014.

TODD, S. *Learning from the Other*: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education. New York: Suny Press, 2003.

VOGEL, S.; GARCÍA, O. *Translanguaging*. CUNY Academic Works, 2017.

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, p. 1222-1235, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>.

WEI, L.; ZHU, H. Translanguaging identities and ideologies: Creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied Linguistics*, v. 34, n. 5, p. 516-35, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amt022>.

WILEY, T.; GARCÍA, O. Language policy and planning in language education: Legacies, consequences and possibilities. *Modern Language Journal*, 100, p. 48-63, 2016.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social*, IX, p. 164-177, 2018. Recuperado em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>



Recebido em 17/12/2022. Aceito em 11/03/2023.