



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

RAYSSA MESQUITA DE ANDRADE

Georgia on my mind e as línguas inscritas no meu corpo:
**translinguagem e Decolonialidade no Contexto da Educação Superior: um estudo
de caso na Universidade da Geórgia**

Recife
2023

RAYSSA MESQUITA DE ANDRADE

Georgia on my mind e as línguas inscritas no meu corpo:
**translinguagem e Decolonialidade no Contexto da Educação Superior: um estudo
de caso na Universidade da Geórgia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Recife
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Mesquita de Andrade, Rayssa.

Georgia on my mind e as línguas inscritas no meu corpo: translinguagem e Decolonialidade no Contexto da Educação Superior: um estudo de caso na Universidade da Geórgia / Rayssa Mesquita de Andrade. - Recife, 2023.

193 : il., tab.

Orientador(a): Júlia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

Inclui referências, apêndices.

1. Translinguagem. 2. Decolonialidade. 3. Educação Superior. 4. Educação Multi/Bilíngue. I. Raposo Gonçalves de Melo Larré, Júlia Maria. (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2024 - 09)

RAYSSA MESQUITA DE ANDRADE

Georgia on my mind e as línguas inscritas no meu corpo:
**translinguagem e Decolonialidade no Contexto da Educação Superior: um estudo
de caso na Universidade da Geórgia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística. **Área de concentração:** Linguística.

Aprovada em: 23/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Júlia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré
UFPE (Presidente)

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Junior
UFPE (Examinador Interno)

Prof. Dr. Ricardo Rios Barreto Filho
UFPE (Examinador Interno)

Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali
PUC - SP (Examinadora Externa à Instituição)

Prof^a. Dr^a. Suzana Ferreira Paulino Domingos
UFRPE (Examinadora Externa à Instituição)

Dedico não apenas este trabalho, mas cada pensamento, sentimento, sonho e momento da minha vida a Jesus. Ele, que é o melhor dos professores, que encarnou a Educação e o Amor como agentes transformadores do mundo. Ele, que é a Palavra viva de Deus, o que era desde o princípio o Verbo, estando com e sendo Deus. O verbo vivo tornou-se carne e viveu entre nós, cheio de graça e verdade. Ele, que, através da Sua Palavra, criou e sustenta todas as coisas. A Sua Palavra gera vida, cria o cosmos do caos e ressuscita o que já não é. Ele é minha maior inspiração, é o maior educador e o maior linguista que já existiu! A Ele todo poder, riqueza, sabedoria, força, honra, glória e louvor para sempre, amém.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sem Ele nada seria possível. Creio firmemente que é através Dele que nos movemos e existimos.

Agradeço à CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil - Código de Financiamento 001, pelo financiamento desta pesquisa através do Doutorado Sanduíche PDSE/CAPES (processo nº 88881.623280/2021-01). Esta pesquisa, minha perspectiva sobre educação, multilinguismo e translíngua, e, certamente, minha vida, foram profundamente enriquecidas por esta oportunidade. A coleta de dados aqui presente foi realizada totalmente no período do Doutorado Sanduíche e muito do suporte teórico veio, também, do que aprendi durante minha estadia na UGA.

Não poderia deixar de agradecer à minha família, em especial aos meus filhos, Melzinha e Marquinhos, que me emprestaram tantas vezes à esta pesquisa. Mesmo tão pequenos, compreenderam desde cedo a importância da minha dedicação e em tudo me apoiaram, me motivaram e me amaram. Vocês são a razão primeira e última de todos os esforços da mamãe. *Also, I'd like to thank the family America gave me: my beloved husband, Chad, and my dear stepkids, Savannah, Riley and Alaina. You all have changed my life for the better. I came to the US to pursue an academic title, but I ended up finding something much better, bigger and more important: I found you guys, my family! I love you!*

Ainda sobre família, meu coração explode em gratidão especialmente à minha mãe Núbia e meus irmãos Rafael e Racquel, e meu sobrinho Kadosh. A cada momento vocês me apoiaram e, muitas vezes, me apontaram a direção quando nada parecia ser muito claro. Obrigada por tanto! Sem vocês, nada seria possível. Dedico um agradecimento especial à minha amada mãe: uma mulher forte, de fibra, resiliente e que, mesmo em meio às batalhas da vida, jamais perdeu a doçura e a visão do que realmente importa. Deixando para trás a cidade que cresceu e conforto do “conhecido”, em meio às dores e perdas, ela se reconstruiu e fez, a partir dos cacos e cactos, beleza e vida nova. Criou a mim e a meus irmãos sozinha, trabalhando, estudando, dando seu melhor. Mulher negra, professora, mãe e avó amorosa, empresária corajosa e filantrópa dedicada, aprendi com você a não desistir, a confiar em Deus e dar meu melhor. Hoje, caminho para me tornar primeira mulher Doutora da família Mesquita, mas se hoje eu galgo novos

patamares é porque me apoiei em ombros de gigantes – como você! *Trailblazers* que vieram antes de mim abriram os caminhos e tornaram possíveis muitas das minhas conquistas. Num país em que as mulheres só tiveram direito ao acesso à Educação Superior em 1879 (apenas há menos de 150 anos!), é preciso reconhecer a fragilidade dos direitos das mulheres, do sistema educacional e as necessidades de mudança; mas também é necessário enaltecer as guerreiras que vieram antes de mim e me permitiram estar aqui. De todas elas, a maior é você, mãe. Te amo!

Agradeço ao corpo docente que se dedicou e se entregou para que eu chegasse até aqui, principalmente à minha querida orientadora Profa. Dra. Julia Larré que, com sua leveza e simplicidade, fez dessa experiência um crescimento alegre e vívido. Obrigada por acreditar em mim e me permitir crescer do meu jeito. Obrigada pela parceria desde o Mestrado, sempre me apoiando, me guiando e me dando espaço e liberdade para vivenciar a academia da melhor forma possível. Obrigada!

Obrigada, ainda, aos membros da banca examinadora por emprestarem seus olhos e seu tempo para mim. Certamente suas contribuições me ajudaram na construção deste trabalho. Obrigada, Profa. Dra. Suzana Leite e Profa. Dra. Suzana Paulino, pelas ricas contribuições na primeira banca avaliadora. Seus apontamentos me direcionaram no caminho correto para construir esta pesquisa em uma base sólida. Obrigada, Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva e Prof. Dr. Ricardo Rios pela participação da segunda banca avaliadora. Suas ideias, brilhantes e inspiradoras, me incentivaram a repensar e decolonizar minha própria escrita e me ajudaram a projetar um novo futuro para mim mesma.

Para mim, é uma alegria e uma honra imensa poder contar novamente com a participação dos queridos Profa. Dra. Suzana Paulino e Prof. Dr. Ricardo Rios, na minha banca de qualificação final. Ambos participaram da avaliação e construção deste trabalho em momentos diferentes, e tê-los na etapa final traz um sentido de completude muito significativo. Obrigada, ainda, ao Prof. Dr. Clécio Bunzen, por também abrilhantar a banca de qualificação final. Obrigada pelo tempo, dedicação e atenção investidos em mim, nesta pesquisa e no desenvolvimento da ciência.

Obrigada, Prof. Dr. Fernanda Liberali, pela inenarrável honra de tê-la na minha banca avaliadora final. De fato, quero cada vez mais me rodear de pessoas, professores e pesquisadores que me inspirem a ser melhor e acreditar em um mundo mais justo, e a

senhora representa isso para mim. Desde os anos iniciais da graduação, sua potente e relevante produção acadêmica têm me guiado, e tenho estudado seus escritos sobre educação bilíngue, multimodalidade, engajamento social e tantos outros temas. Seus ensinamentos me guiaram na Graduação, no Mestrado e agora, no Doutorado. Mas o que realmente deu uma guinada na minha perspectiva quanto à senhora foi ter a honra de fazer parte do seu grupo de pesquisa (e ação!), o Brincadas, e seus diversos segmentos. Foi ao conhecê-la pessoalmente que pude perceber que a senhora não é apenas uma acadêmica brilhante e proeminente, a senhora é, acima de tudo, humana – no sentido mais profundo da palavra. E isso me mostrou novas possibilidades sobre minha vida acadêmica, me mostrou que a academia, tantas vezes excludente, fria e destrutiva, pode ser humana, criativa e inclusiva.

Obrigada, também, à Profa. Dra. Linda Harklau, minha co-orientadora na UGA, por ter aberto as portas para mim e transformado o andamento desta pesquisa e das possíveis contribuições desta na Educação Multilíngue no Brasil, e aonde mais as discussões aqui presentes chegarem. Estendo este agradecimento à toda equipe da UGA, especialmente aos coordenadores, professores e alunos do curso de Português do LACSI/UGA. Obrigada por terem me acolhido de braços abertos, permitido minha participação nas aulas e tornarem essa pesquisa possível.

Por fim, agradeço aos meus amigos e amigas que torceram durante toda esta trajetória e todas aquelas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o construir deste trabalho. Do fundo do meu coração, obrigada, thank you!

“E junto ao rio, à sua margem, de um e de outro lado, nascerá toda a sorte de árvore que dá fruto para se comer; não cairá a sua folha, nem acabará o seu fruto; nos seus meses produzirá novos frutos, porque as suas águas saem do santuário; e o seu fruto servirá de comida e a sua folha de remédio”.

(EZEQUIEL 47:12, Bíblia)

“Imagine a river that serves as the fluid border between two riverbanks; on one side is the riverbank of English language life and instruction, on the other side is that of Spanish language life and instruction. She wasn’t completely satisfied with having students hop from one riverbank to the other without being immersed in the energy of the dynamic bilingual *corriente* of their own language practice”.

(JOHNSON, GARCÍA E SELTZER, 2019, p.120)

RESUMO

Esta tese, inserida na área de Linguística Aplicada, notadamente a Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), objetiva analisar a funcionalidade discursiva da translinguagem no contexto de alunos universitários estudando português como língua adicional no programa *Portuguese Flagship Program* da Universidade da Geórgia (UGA/EUA). Para construir a base teórica desta pesquisa, iniciei conceituando a translinguagem e traçando suas relações com áreas de importantes conexões, como os estudos Decoloniais e a Educação. Para tal, coloquei em diálogo os pensamentos de García (2011), Canagarajah (2013), Mignolo (2018), Walsh (2018), Quijano (2007), entre outros. O *corpus* da pesquisa foi coletado durante o meu programa de Doutorado Sanduíche PDSE/CAPES através de uma metodologia exploratória quantitativa-qualitativa (CHAER et al, 2011). A pesquisa concentrou-se na observação de 13 aulas, que variaram entre 3 e 10 alunos por sessão, durante os meses de outubro/2021 a abril/2022. A análise dos dados aponta que a translinguagem apresenta-se como um relevante recurso pedagógico, exercendo um importante papel em áreas complexas e interdependentes da vida do aluno, quais sejam: áreas social, acadêmica, linguística e pessoal.

Palavras-chave: Translinguagem, Decolonialidade, Educação Superior, Educação Multi/Bilíngue.

ABSTRACT

This dissertation, inserted in the area of Applied Linguistics, namely Indisciplinary (MOITA LOPES, 2006), aims to analyze the discursive functionality of translanguage in the context of university students who were also studying Portuguese as a foreign language in the Portuguese Flagship Program at the University of Georgia (UGA/USA). To build the theoretical basis of this research, I began conceptualizing translanguage and tracing its relations with areas of important connections, such as the Decolonial studies and Education. To this end, I put in dialogue the thoughts of García (2011), Canagarajah (2013), Mignolo (2018), Walsh (2018), Quijano (2007), among others. The corpus of the research was collected during my Visiting Scholar Program (Doutorado Sanduiche PSDE/CAPE), through a exploratory quantitative-qualitative methodology (CHAER et al, 2011). It focused on the observation of 13 classes, which ranged from 3 to 10 students per session, during the months of October/2021 to March/2022. Data analysis indicates that translanguage is a relevant pedagogical resource, playing an important role in complex and interdependent areas of the students' life, namely: social, academic, linguistic and personal areas.

Keywords: Translanguage, Decoloniality, Higher Education, Multi/Bilingual Education.

RÉSUMÉ

Cette thèse, insérée dans le domaine de la linguistique appliquée, notamment la linguistique Indisciplinaire (MOITA LOPES, 2006), vise à analyser la fonctionnalité discursive du translangage dans le contexte des étudiants universitaires qui étudient le portugais comme langue étrangère dans le programme Portuguese Flagship Program à l'Université de Géorgie (UGA/États-Unis). Pour construire la base théorique de cette recherche, j'ai commencé par conceptualiser le translangage et par tracer ses relations avec des domaines de connexions importants, tels que les études décoloniales et l'éducation. À cette fin, j'ai mis en dialogue les pensées de García (2011), Canagarajah (2013), Mignolo (2018), Walsh (2018), Quijano (2007), entre autres. Le corpus de la recherche a été collecté au cours de mon programme de doctorat sandwich PDSE/CAPES à travers une méthodologie exploratoire quantitative-qualitative (CHAER et al, 2011). La recherche s'est concentrée sur l'observation de 13 cours, qui variaient entre 3 et 10 étudiants par session, d'octobre/2021 à mars/2022. L'analyse des données indique que le translangage se présente comme une ressource pédagogique pertinente, jouant un rôle important dans des domaines complexes et interdépendants de la vie de l'étudiant, à savoir: les domaines social, académique, linguistique et personnel.

Mots clés: translangage, décolonialité, enseignement supérieur, enseignement multi/bilingue.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Effects of Bilingualism in Cummins, 1976, p. 171	31
Figura 2 -	Placa produzida pela Delegacia de São Lourenço do Sul – RS, em 1942, informando sobre a política monolíngue brasileira e alertando sobre a proibição do uso dos idiomas Alemão, Italiano e Japonês	36
Figura 3 -	A Matriz Colonial de Poder, segundo Ballestrin (2013, p.100)	44
Figura 4 -	A Matriz Colonial de Poder incluindo o controle Linguístico	47
Figura 5 -	Distribuição Regional das Comunidades Brasileiras no exterior	87
Figura 6 -	Aula 01/10/2021 – Oficina de Capoeira	118
Figura 7 -	Aula 18/03/2022 – Oficina de músicas brasileiras	118
Figura 8 -	Aula 04/03/2022 – Oficina de Samba de Salão	118
Figura 9 -	Aula 15/10/2021 – Almoço com comidas Brasileiras	122
Figura 10 -	Aula 11/02/2022 – Alunos preparando Cuscuz	122
Figura 11 -	Aula 04/02/2022 – Aniversário à Brasileira	122
Figura 12 -	Aula 04/02/2022 – Aniversário à Brasileira (aluna preparando “carne louca”, comida típica nos aniversários da região de Minas, de onde a professora em questão é)	122
Figura 13 -	Aula 12/11/2021 – Jogos comunicativos	124
Figura 14 -	Aula 12/11/2021 – Jogos comunicativos	124
Figura 15 -	Aula 12/11/2021 – Jogos comunicativos	124
Figura 16 -	Aula 01/11/2021 – Roda de Português	124
Figura 17 -	Aula 01/10/2021 – Palestra no dpt. Poultry Science	129
Figura 18 -	Aula 15/10/2021 – Videochamada com dpt. Geografia	129
Figura 19 -	Aula 05/11/2021 – Palestra sobre música Brasileira	129
Figura 20 -	Aula 18/02/2022 – Palestra sobre a pesquisa sobre COVID-19	129
Figura 21 -	Atividade orientadora para visita ao Museu 01/04/2022	132
Figura 22 -	Jamboard elaborado pelas alunas e apresentado no dia 08/04/2022	133
Figura 23 -	Aula 01/04/2022 – Visita ao Museu de Arte da Geórgia	134
Figura 24 -	Aula 15/10/2021 – Visita ao Jardim de Plantas Latino-americanas da UGA	134
Figura 25 -	Retrato linguístico da participante T.	144
Figura 26 -	Retrato linguístico da participante S.	144
Figura 27 -	Retrato linguístico da participante L.	145
Figura 28 -	Retrato linguístico da participante A.	146
Figura 29 -	Retrato linguístico da participante LI.	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Pesquisas que indexavam os termos "translinguagem" e "translanguaging" cadastradas no BDTD em 2019 e em 2023	19
Gráfico 2 -	Revisão Bibliográfica de Usos e funcionalidades da Translanguage	79
Gráfico 3 -	Funcionalidade da Translinguagem nas aulas LACSI/UGA	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Pesquisas (Dissertações e Teses) presentes na BDTD, em 2023, que indexavam os termos "translinguagem" ou "translanguaging".	20
Tabela 2 -	Visão monolíngue e visão multilíngue	33
Tabela 3 -	Cronograma de observação das aulas do LACSI	111
Tabela 4 -	Casos de uso da translinguagem com função acadêmica	157
Tabela 5 -	Casos de uso da translinguagem com função criativa	162
Tabela 6 -	Casos de uso da translinguagem com função social	168
Tabela 7 -	Casos de uso da translinguagem com função emotiva	174

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
GNL	Grupo de Nova Londres
IRB	<i>Institutional Review Board</i>
L1/L2	Lingua 1 / Língua 2
LA	Linguística Aplicada
LACSI	<i>Latin American and Caribbean Studies Institute</i>
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PFPP	<i>Portuguese Flagship Program</i>
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UGA	Universidade da Geórgia / <i>University of Georgia</i>
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
USA / EUA	<i>United States of America</i> / Estados Unidos da América

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	18
2	TRANSLINGUAGEM	24
2.1	INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO	24
2.1.1	O que é Translinguagem?	25
2.1.1.1	A Tríade Herderiana e a Problematização do conceito único e unificante de Povo-Língua-Nação	34
2.1.1.1.1	<i>Translinguagem e a descoloniadade</i>	39
3	A TRANSLINGUAGEM E A EDUCAÇÃO	52
3.1	PATRIMÔNIO VIVENCIAL, <i>GRIETAS</i> E A TRANSLINGUAGEM: UM TRIPÉ DE SUSTENTAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO	52
3.1.1	A Translinguagem e o Processo Educacional: A Translinguagem como Importante Recurso Pedagógico	61
4	METODOLOGIA	86
4.1	CENÁRIO DA PESQUISA E LEVANTAMENTO DE DADOS	86
4.1.1	Caminhos Metodológicos	91
5	ANÁLISE DE DADOS	96
5.1	O CURSO DE PORTUGUÊS NA UGA	96
5.1.1	Oficinas/Workshops	118
5.1.1.1	Jogos Comunicativos	123
5.1.1.1.1	<i>Palestras</i>	125
5.1.1.1.2	<i>Excursões Pedagógicas</i>	129
5.1.1.1.3	<i>Considerações sobre as Aulas de Português na UGA</i>	134
5.1.1.1.4	<i>Os retratos linguísticos</i>	136
5.1.1.1.5	<i>A Translinguagem nas aulas de Português na UGA</i>	148
5.1.1.1.6	<i>A translinguagem com função acadêmica</i>	153
5.1.1.1.7	<i>A translinguagem com função criativa</i>	160
5.1.1.1.8	<i>A translinguagem com função social</i>	164
5.1.1.1.9	<i>A translinguagem com função emotiva</i>	169
6	CONSIDERAÇÕES EM CONSTRUÇÃO	175
	REFERÊNCIAS	179
	APÊNDICE A – TRANSLANGUAGING OBSERVATION PROTOCOLO	191
	APÊNDICE B – CONSENT FORM	192

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Esta tese, inserida na área de Linguística Aplicada, notadamente a Indisciplinar (MOITA LOPES, 2013), objetiva analisar o papel da translinguagem no contexto de alunos universitários estudando Português como língua adicional no programa *Portuguese Flagship Program* da Universidade da Geórgia¹ (UGA/EUA). Os dados foram coletados durante a realização do meu² programa de mobilidade acadêmica, o Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPES), entre os meses de outubro de 2021 a abril de 2022.

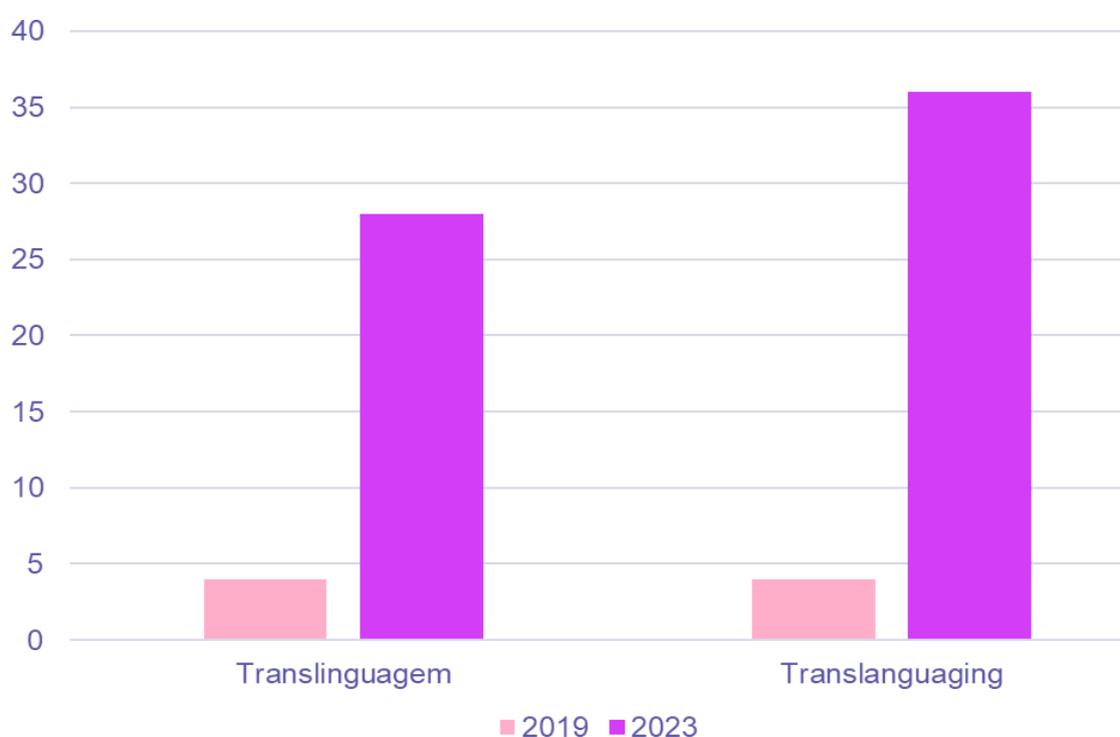
Ao longo dos anos, muitos pesquisadores têm se voltado para o Universo dos estudos Bi/Multi/Plurilíngue, fazendo importantes contribuições para a área – universo ao qual eu tenho me dedicado profissional e academicamente desde a graduação. Dentro das vastas possibilidades investigativas no Bilinguismo, há algumas áreas cujos trabalhos são praticamente inexistentes, revelando-se então a grande importância de maiores estudos sobre tais temáticas. A translinguagem é uma dessas áreas aparentemente esquecidas. Quando iniciei o processo seletivo para o Doutorado, em 2019, evidenciei que a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) contava apenas com 04 (quatro) estudos que indexavam a palavra-chave “translanguaging”, e outros 04

¹ Durante a minha banca de qualificação, foi dada a sugestão de modificação do título anterior (“Educação Bilíngue e Translinguagem na Educação Superior”), acreditando-se que ele não englobava e resumia todo o trabalho. Refletindo sobre essa ideia, pensei na necessidade de incorporar no título a Decolonialidade, parte tão importante na construção teórica desta pesquisa. Além disso, conforme veremos no aporte teórico, a translinguagem propõe uma mudança de paradigma e uma inversão do “ponto de partida” da análise dos contextos bi/pluri/multilíngue, partindo de uma visão *corporificada* da língua, entendendo que as línguas estão inscritas nos corpos dos falantes. Nesse sentido, pensei em um título que comunicasse a ideia de translinguagem, de visão corporificada da linguagem e de decolonialidade, e que situasse o leitor dentro do meu contexto de pesquisa, a saber, o ensino superior e a Universidade da Geórgia. Sobre a Geórgia, resolvi colocar no título “*Georgia on my mind*”, que é uma música originalmente escrita por Hoagy Carmichael e Stuart Gorrell e gravada pela primeira vez no mesmo ano por Hoagy Carmichael, mas que ficou popularmente conhecida na voz de Ray Charles, que era natural do estado americano da Geórgia e a gravou para seu álbum de 1960, *The Genius Hits the Road*. A música se tornou tão famosa e querida que, em 1979, o estado da Geórgia designou a versão de Ray Charles como a canção oficial do estado, e ela também se tornou parte da tradição do *Great American Songbook*. Durante a minha jornada, me preparando para o PDSE, ainda no Brasil, e agora aqui, na Geórgia, essa música embalou momentos especiais e significativos para mim. Logo, pensei nesse jogo de palavras entre o título da música e a ideia de visão corporificada da língua - a minha intenção era de fazer um título engajante e que tentasse traduzir a significância desta pesquisa e deste Estado para mim, de uma maneira criativa.

² Novamente, na ocasião da minha banca de qualificação, os professores doutores Kleber Aparecido da Silva e Ricardo Rios me sugeriram tomar posse da minha própria escrita e usar a primeira pessoa. Como uma tomada de consciência, percebi, então, mais uma faceta da colonização da minha própria mente, escrita e carreira científica. Assim, é com um grande prazer que, pela primeira vez na minha vida acadêmica, me coloco como primeira pessoa na escrita, deixando de lado a “Terceira pessoa do discurso acadêmico” e passando a me ins/escrever enquanto pessoa, mulher, mãe, pesquisadora, professora e ser pensante – também na esperança que mais mulheres possam se apossar desses espaços.

(quatro) com “translinguagem” e nenhuma com “translinguajamento”³. Hoje, quatro anos depois (2023), vemos que o número de pesquisas cresceu, o que se revela como um cenário animador, mas ainda estamos distantes de produzir uma quantidade profícua de pesquisas acerca da translinguagem. Uma rápida busca no BDTD mostra que, no momento desta escrita, apenas 28 (vinte e oito) estudos indexavam a palavra-chave “translinguagem” e outros 36 (trinta e seis) traziam a palavra “translanguaging” – ressalte-se que esse número reflete as pesquisas em todo o território nacional⁴. O gráfico (gráfico 1) abaixo ilustra o crescimento de pesquisas cadastradas no BDTD que indexavam os termos “translinguagem” e “translanguaging” nos anos de 2019 e 2023.

Gráfico 2: Pesquisas que indexavam os termos "translinguagem" e "translanguaging" cadastradas no BDTD em 2019 e em 2023.



Fonte: a autora (2023)

³ Levantamento feito em 2019, na época em que escrevia o projeto dessa tese para o processo seletivo para o Doutorado em Linguística. **Disponível em** <http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=translanguaging&type=AllFields&limit=20&sort=relevance> e <http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=translinguagem&type=AllFields&limit=20&sort=relevance> e <http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=translinguajamento&type=AllFields&limit=20&sort=relevance> Acesso em 29/07/2019

⁴ Pesquisa feita no dia 04/08/2023, através da busca de palavras chaves tais como “translinguagem” e “translanguaging” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Disponível em** <https://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=translinguajamento&type=AllFields&limit=20&sort=relevance> Acesso em 04/08/2023.

Conforme observa-se no gráfico 1, há um crescimento no número de pesquisas relacionadas à translinguagem no Brasil, no entanto, o montante de pesquisas ainda se revela como insuficiente – a translinguagem ainda é um tópico em desenvolvimento dentro na academia brasileira, e aqui reside, também, a importância de trabalhos como esse.

A carência de pesquisas sobre translinguagem se revela ainda mais significativa na região nordeste. Especificamente na minha universidade, UFPE, *nenhuma* produção (tese ou dissertação) sobre translinguagem ou *translanguaging* pode ser achada em seu repertório⁵. Entender o “estado da Arte”, fazer esse mapeamento das pesquisas acerca da Translinguagem, se revela como de extrema importância para compreender a partir de qual contexto estamos produzindo nossas pesquisas enquanto acadêmicos brasileiros. É interessante notar que as pesquisas acerca deste tema concentram-se, principalmente, no Sul e Sudeste do país, conforme quadro abaixo:

Tabela 1 - Pesquisas (Dissertações e Teses) presentes na BDTD, em 2023, que indexavam os termos "translinguagem" ou "translanguaging".

Pesquisas que indexavam o termo translinguagem		Pesquisas que indexavam o termo translanguaging	
Universidade	Número de pesquisas (publicadas até 2023)	Universidade	Número de pesquisas (publicadas até 2023)
UFMS	4	UNICAMP	6
UFSC	4	UFSC	5
UNISINOS	3	UNISINOS	4
UFBA	2	UFBA	3
UFSCAR	2	UFSCAR	2
UNICAMP	2	UEL	2
PUC_RS	1	UFMS	2
PUC_SP	1	UFRGS	2
UCPEL	1	PUC_SP	2

⁵ Pesquisa feita no dia 04/08/2023, através da busca de palavras chaves tais como “translinguagem” e “translanguaging” no repositório online de teses e dissertações da UFPE. **Disponível em** https://repositorio.ufpe.br/simple-search?location=&query=translinguagem&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=translanguaging&rpp=10&sort_by=score&order=desc **Acesso em 04/08/2023.**

UNILA	1	PUC_RIO	1
UFRGS	1	PUC_RS	1
UNIOESTE	1	UEG	1
UEM	1	UEM	1
UEL	1	UFMG	1
UFPB	1	UFPB	1
UNB	1	UNB	1
UNICENTRO	1	UNICENTRO	1

Fonte: a autora (2023)

Justifica-se, portanto, a importância de pesquisas como essa, não apenas no âmbito nacional, mas principalmente como pesquisas pioneiras no Nordeste, colocando a voz da academia brasileira dentro das discussões que têm cativado a atenção da sociedade científica internacionalmente. Esta pesquisa, portanto, se propõe a contribuir com o viés crítico da Linguística Aplicada, dando-lhe continuidade, e também propor avanços, ao concentrar o estudo nas práticas de linguagem reais de estudantes e professores no contexto de ensino Bi/Multi/Plurilíngue. A presente pesquisa trabalha no sentido de contribuir para desmistificar visões de limitantes do bilinguismo e da necessidade de separação rígida entre línguas, e também de reconhecer os usos translíngues da comunicação entre indivíduos multilíngues no contexto do ensino superior.

Acredito, portanto, que este trabalho representa um importante acréscimo à fortuna crítica do universo de estudos acerca do Bi/Multi/Plurilinguismo, Educação Bilíngue e, em especial, Translinguagem, justificando-se, assim, a importância de estudos como esse para fomentar as discussões na área. Por isso, acreditamos que esta tese é importante não apenas para a comunidade científica e os pensadores da educação, mas também para a sociedade como um todo, que convive com o fenômeno do bilinguismo nas suas mais diversas ramificações.

Para alcançar os objetivos ora propostos, eu gostaria de trilhar um certo caminho teórico. Entendo que, como normalmente acontece com os fenômenos humanos, há uma diversidade rica e complexa de acontecimentos e questões a se teorizar dentro do tema abordado. No entanto, é necessário fazer escolhas e recortes teóricos, e trilhar minha trajetória a partir destes. Neste sentido, entendo que há outras opções epistemológicas e

conceituais que eu poderia tomar, e assuntos que poderiam ser tratados com maior profundidade. De forma alguma penso que as reflexões aqui trazidas encerram as discussões no assunto, mas, antes, trazem novas perguntas e dúvidas, e apontam para a continuação de futuros trabalhos e pesquisas.

Primeiramente, quero discutir o principal objeto de estudo desta tese, qual seja, a translinguagem (*translanguage*, *translanguaging* ou translinguajamento). Baseada em linhas de pensamento como as de Susana Ibarra Johnson, Ofelia García e Kate Seltzer (2019), García e Alvis (2019), García, Sánchez e Solorza (2018), Lucena e Cardoso (2018), Ellen Cushman (2016), García e Wei (2014), Canagarajah (2013), García (2011), entre outros, pretendo discutir quais conceitos de translinguagem guiam as discussões acadêmicas atualmente, e à qual perspectiva me afilio. Também dedico especial atenção à chamada Tríade Herderiana e sua função na construção de uma mentalidade homogeneizante, colonial e opressora na formação da identidade nacional. Ainda no primeiro capítulo, já no segundo tópico, discuto como entendo a translinguagem como uma prática decolonial. Para isso, é preciso contextualizar historicamente a discussão sobre estudos decoloniais, trazendo as vozes de Mignolo (2000, 2003, 2007, 2010, 2011, 2018), Walsh (2018, 2016), Quijano (1992,2000,2007), Ballestrin (2013) entre outros.

No segundo capítulo, discuto como a translinguagem pode exercer o papel de um recurso pedagógico importante, enriquecedor e empoderador, trabalhando na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e humana – na essência desta palavra. Para este fim, fiz uma revisão bibliográfica acerca dos ganhos pedagógicos oriundos de abordagens e práticas translíngues, conectando os pensamentos de autores previamente mencionados, e outros como Takaki (2018), Shipka (2016), García, Flores e Woodley (2012).

No terceiro capítulo, trago os caminhos metodológicos deste trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa exploratória quantitativa-qualitativa (CHAER et al, 2011). No primeiro tópico, descrevo o cenário da pesquisa, o *Portuguese Flagship Program* da Universidade da Geórgia (UGA/EUA), em seguida discuto sobre as escolhas metodológicas, os critérios de elegibilidade de inclusão dos participantes e como fiz o levantamento de dados.

No quarto capítulo, faço a análise dos dados, discutindo a funcionalidade discursiva da translinguagem nas aulas de Português como Língua Adicional no contexto de alunos universitários. Neste capítulo, também discuto dados que surgiram durante a

construção desta pesquisa e que se revelaram como crucial para entender mais profundamente a translinguagem e suas funcionalidades nas vidas dos alunos; tais como os retratos linguísticos dos alunos e a abordagem observada nas aulas. A análise dos dados aponta que a translinguagem apresenta-se como um relevante recurso pedagógico, exercendo um importante papel em áreas complexas e interdependentes da vida do aluno, quais sejam: áreas social, acadêmica/linguística, criativa e pessoal.

No último capítulo do trabalho, longe de encerrar o debate, pretendo abrir as possibilidades e os caminhos para futuras discussões. Há muito o que se pesquisar ainda sobre translinguagem, e este trabalho é um pequeno - mas importante - tijolinho no construir desta estrada. São considerações em construção, neste intrincado processo de aprendizagem, que é contínuo e que jamais deve parar. Neste capítulo, discuto sobre as contribuições desta pesquisa para o complexo universo da educação Bi/Pluri/Multilíngue, dentro do qual podemos encontrar as questões de translinguagem aqui trazidas.

2 TRANSLINGUAGEM

2.1 INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO

Dedico o capítulo inicial desta tese à contextualização conceitual. Entendo que a translanguagem ainda é um assunto pouco debatido no país, e, portanto, existem muitos questionamentos e lacunas a serem preenchidas. Este primeiro capítulo se divide em três tópicos principais, quais sejam: 1. O que é translanguagem?, 2. A translanguagem e a Decolonialidade e 3. A translanguagem e a Educação.

No primeiro subtópico (1.1.), desejo conceitualizar a translanguagem, fazendo uma breve revisão bibliográfica acerca dos conceitos levantados pela literatura específica, e delineando minha afiliação referencial. Busco também responder a perguntas como “O que é translanguagem?” e “Qual a diferença entre Translanguagem e *code switching/code mixing*?”, de uma forma clara e didática.

Por questões organizacionais, abri um novo subtópico (1.1.1) para discutir a “Tríade Herderiana”, que baseou o nascimento da concepção moderna de Estado, através da ideia de um único Povo, unido por uma única Língua, em uma única Nação. Problematizando os conceitos monoglóssicos, homogeneizantes e excludentes decorrentes desta linha de pensamento, discuto ali também o mito da natividade (“o falante nativo”); fazendo, por fim, uma ponte com o próximo tópico, qual seja, a translanguagem e a decolonialidade (1.2).

No segundo tópico (1.2), desejo traçar uma relação entre duas correntes que, de fato, muito se complementam e se enriquecem mutuamente, quais sejam: Translanguagem e Decolonialidade. Veremos como a linguagem encaixa-se na matriz colonial de poder, de controle das possibilidades de ser, falar, agir e existir no mundo, e como a translanguagem configura-se como uma prática decolonial.

Com base nas discussões aqui propostas, no segundo capítulo passo, então, à discussão do coração desta tese, qual seja, a relação entre a Translanguagem e a Educação, trazendo reflexões sobre alguns conceitos basilares para a construção desta pesquisa, tais como patrimônio vivencial e *grietas*, e suas relações com a Translanguagem, além de discutir a importância de abordagens translíngues como um Recurso Pedagógico.

2.1.1 O que é Translinguagem?

Para ilustrar o que é translinguagem, evoco a imagem que Susana Ibarra Johnson, Ofelia García e Kate Seltzer (2019, p.120) trazem, poetizando as linguagens como margens de um mesmo rio. “Imagine um rio que serve como uma fronteira fluida entre duas margens de rio; de um lado está a margem do rio da vida e instrução em língua inglesa, do outro lado está a da vida e instrução em língua espanhola”⁶⁻⁷. Se cada margem do rio representa uma determinada língua, e a completude e fluidez do rio representam o repertório linguístico do aluno; há duas possibilidades de encarar esta travessia: podemos, como é mais comum nas práticas educacionais, separar as duas e exigir que as línguas-margens não se misturem. No entanto, também podemos permitir que o aluno esteja imerso na energia e na dinâmica bilíngue “*corriente*” (como dizem as autoras) de suas próprias práticas linguísticas, colocando-se as vivências dos alunos como centro da instrução. Essa visão *corriente* é a translinguagem.

Assim, o conceito-chave que guia esta pesquisa baseia-se na translinguagem (*translanguage, translanguaging* ou translinguajamento), que procura transpor a ideia de duas “línguas” separadas e oferece uma maneira de capturar as práticas complexas ampliadas de falantes que têm duas (ou mais) línguas inscritas em seu corpo e ainda vivem entre diferentes contextos sociais e semióticos enquanto interagem com uma intrincada variedade de falantes (GARCÍA e WEI, 2014). Em outras palavras, translinguagem é quando o indivíduo bilíngue utiliza todo seu repertório linguístico para fazer sentidos na comunicação (GARCÍA, 2011) – trago aqui, para fins ilustrativos, um exemplo oriundo de García, Sánchez e Solorza (2018), de uma sala de aula do Ensino Fundamental nos EUA destinada a alunos imigrantes hispânicos, que, em uma dada atividade, o aluno ouve uma determinada história em Inglês, mas suas respostas são validadas tanto em inglês como em espanhol. Lucena e Cardoso (2018) trazem o exemplo de uma sala de aula do 1º ano do ensino médio, em uma Escola Bilíngue de Elite (CAVALCANTI, 1999), em

⁶ “Imagine a river that serves as the fluid border between two riverbanks; on one side is the riverbank of English language life and instruction, on the other side is that of Spanish language life and instruction”. (JOHNSON, Susana Ibarra; GARCÍA, Ofelia e SELTZER, Kate, 2019, p.120). Tradução própria.

⁷ Eu gostaria de decolonizar a academia e vivenciar práticas translíngues também na construção deste trabalho, utilizando todo meu repertório linguístico para criar sentidos neste processo comunicativo presente nesta pesquisa, no sentido de que eu gostaria de poder trazer as citações em suas línguas originais no corpo do texto, assim como foram lidas para a minha construção textual. No entanto, para também democratizar a acessibilidade deste texto, optei, por ora, por manter as citações originais no rodapé e as traduções livres feitas por mim no corpo do texto.

que o professor traz uma música em português para ilustrar e auxiliar na consolidação de um conceito que estava sendo explicado em inglês. Para trazer um exemplo de minha própria trajetória pessoal e acadêmica, posso pensar em quando uma criança bilíngue falante de Português/Inglês diz que “*snake pegou apple*”, ao interagir com a contação de história sobre o referido animal. Este exemplo é oriundo do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (MESQUITA, 2016), no qual analisei, em um estudo longitudinal, o processo de aquisição da linguagem de duas crianças bilíngues, gêmeas, dos seus 1 a 3 anos. No entanto, na época, falas como essa não foram interpretadas como translíngua, mas apenas como uma fase no processo da maturação da consciência metalinguística e sociocomunicativa das crianças. Hoje, no entanto, minha interpretação poderia ser diferente – e esta é uma das belezas da ciência: a possibilidade de se reinterpretar, de renovar nossos olhares e de permanecer evoluindo.

Para García e Alvis (2019), o repertório linguístico de indivíduos bilíngues não se constitui simplesmente em duas ou mais línguas nomeadas (inglês, espanhol, português, etc.) que respondem a diferentes sistemas gramaticais, mantidos separados, como entidades inteiras e autônomas, como a literatura tradicional sobre bilinguismo e multilinguismo nos levou a acreditar (cf. Lambert, 1974). Nas “terras fronteiriças” (MEGALE E LIBERALI, 2020) em que esses indivíduos vivem, seus repertórios linguísticos transcendem fronteiras, e respondem às suas interações sociais e as diversas práticas linguísticas em que se engajam. No entanto, suas práticas comunicativas são, muitas vezes, percebidas como instáveis e imprevisíveis. Todavia, é nesse espaço fronteiriço, na “fluidez do rio entre as duas margens”, que ocorrem transformações, que nos levam além das relações binárias e enumeradas de línguas que continuam ocupando posições proeminentes sobre bi/multilinguismo, nacionalidade e escolaridade na sociedade atual. A translíngua pode, portanto, abrir possibilidades dando voz a outras formas de “linguajar”⁸ e trazendo outras compreensões da linguagem e do bilinguismo.

⁸ Quando me refiro a *linguajar*, entendo como García e Alvis (2019, p.32). Estes autores explicam que o termo “linguajar” (*linguaging*) é atribuído à literatura sociolinguística do século XXI, pois os sociolinguistas começaram a se concentrar no processo de interação que os indivíduos se utilizam para se comunicar, ao invés de focarem-se em um sistema de estruturas gramaticais (BLOMMAERT 2010, JOSEPH 2006, PENNYCOOK 2010, SHOHAMY 2006). Muitos atribuem o termo *linguaging* a Swain (2006) que o entende como o processo cognitivo de negociação e produção de linguagem significativa. No entanto, os autores ora em tela ligam-se a outra perspectiva de *linguaging*, proposta por dois biólogos chilenos, Humberto Maturana e Francisco Varela. De acordo com Maturana & Varela (1984, traduzido para o inglês em 1987), o que torna a interação humana diferente da de outros organismos vivos é o que eles

Dessa forma, García e Alvis (2019) compreendem que a translanguagem refere-se às novas formas de “linguajar” dos indivíduos bilíngues à medida que liberam características linguísticas que anteriormente haviam sido limitadas por fronteiras geográficas, políticas, sociais, linguísticas e gramaticais. Os autores entendem que a translanguagem é, então, um termo de resistência decolonial (por isso, a sua relação com Decolonialidade, conforme tratarei em tópico específico). Ao usar uma lógica diferente, que decorre do antes era considerado como uma fronteira linguística e cultural instável, opondo-se aos espaços monolíngues - geográficos, estáticos e evidentes - a translanguagem nos permite tornar “visível o que antes era invisível e tornar inteligível o que havia permanecido mudo ou inédito” (GARCÍA e ALVIS, 2019, p. 38).

Baseados em García (2009), Mortimer e Dolsa (2020) entendem que o conceito de translanguagem, e de “linguajar”, se apresentam como formas mais holísticas e inclusivas de conceituar a linguagem e seus usuários, focando-se no uso real, na comunicação e na individualidade da pessoa, sem prender-se às barreiras socialmente definidas de línguas nomeadas. Desta forma, as autoras percebem que a translanguagem é uma perspectiva “de dentro”, que se inicia com o falante, e não com a língua – invertendo-se, desta forma, o ponto de partida. Ademais, este conceito propõe um contínuo ao que, comumente, é visto como dicotômico – bilinguismo/monolinguismo; nativo/não-nativo; L1/L2 – revelando interrelações mais múltiplas e fluidas, com constante ajustes e modificações nos contextos comunicativos.

Liberali e Swanwick (2020) entendem a translanguagem como as diferentes maneiras em que os indivíduos se utilizam de uma diferente gama de recursos linguísticos para fazer sentido no mundo, ultrapassando os limites de uma dada língua nomeada, de acordo com as circunstâncias sociais que se encontram. Neste sentido, as autoras compreendem que a translanguagem apresenta-se como uma mudança representacional do uso das linguagens e fornece um novo *framework* para explorar práticas linguísticas de forma a conceber as línguas não como entidades claramente separadas, mas com um

chamam de *linguaging*, o processo contínuo pelo qual os organismos vivos humanos interagem, são observadores de domínios de interações, e são capazes de descrever esses comportamentos. *Linguajar*, o termo original espanhol, não se limitou apenas à interação social e às práticas por um lado (como privilegiado em, por exemplo, Blommaert, 2010 ou Pennycook, 2010) ou no cognitivo (como em Swain, 2006). Todos os organismos vivos interagem, mas os seres humanos se envolvem em um processo que envolve interação e práticas, bem como observação, reflexão e descrição das interações. O processo de *linguaging* dos seres humanos envolve o social, as histórias, o cognitivo, o emocional, o afetivo e as etnografias vividas de todos os interlocutores na interação, tudo em um dinamismo que envolve as subjetividades dos falantes.

enfoque no repertório linguístico que as pessoas possuem e utilizam de acordo com o contexto e a audiência da situação comunicacional.

A concepção de (trans)linguagem que aqui trago entende, portanto, que as línguas estão inscritas no *corpo* do falante, que, desta forma, transcende os muros da escola, as “posses” do falante. Como um rio poderoso e *corriente*, o repertório linguístico do indivíduo transborda e irriga todas as áreas de sua vida. Para Tlostanova e Mignolo (2012, p. 61), as línguas “não são coisas que os humanos *têm*, mas o que eles *são*”⁹, revelando-se, portanto, a indissociável ligação entre língua e identidade. Megale e Liberali (2020, p.67 – grifos meus) corroboram com essa relação inseparável da língua e do seu falante, entendendo que o “repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente *possui*, mas que é formado e desdobrado em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o Outro”. Vê-se, portanto, que a translinguagem parte de uma perspectiva corporificada da língua, uma língua que o indivíduo não apenas “tem”, mas *é*.

Logo, a translinguagem traz uma perspectiva inovadora sobre a língua(gem) e os falantes: ela inverte o ponto de partida, começando a discussão sobre multilinguismo não pelas diferentes línguas nomeadas, como entidades autônomas e independentes, mas, antes, a discussão se inicia a partir do falante, das memórias e vivências inscritas no corpo do falante, seu repertório linguístico, a completude do *rio corriente* e toda a complexidade constitutiva do sujeito. Sobre essa “inversão do ponto de partida”, Ofelia García e Kate Seltzer (2019) ressaltam: apesar de reconhecer as línguas nomeadas (inglês, francês, português, etc), o foco conceitual não *começa* com as línguas nomeadas das sociedades, mas com o repertório real da linguagem e práticas dos falantes bilíngues. Voltando à analogia das duas margens de um único rio, as autoras dizem que é na fluidez do rio onde o potencial humano e a linguagem verdadeira fluem em torrentes que alteram as margens do rio, que as moldam de formas diferentes, que mostram sua verdadeira inter-relação como um único território.

É neste ponto, portanto, que reside o poder da translinguagem, que não é constringida por definições sociais do que são as línguas nomeadas (o que é inglês e o que é português, por exemplo), mas formas mais flexíveis de se comunicar, ou, nos termos das autoras, de “fazer” a língua (“*do language*”). Portanto, para desenvolver uma

⁹ “Languages are not something human beings have but what human beings are” (TLOSTANOVA E MIGNOLO, 2012, p. 61). Tradução própria.

mentalidade translíngue, devemos abandonar nossa concepção de línguas autônomas nomeadas, e passar a reconhecer que as línguas são compostas de características várias, selecionadas pelo falante de acordo com seus objetivos discursivos. A comunicação é, portanto, essencialmente multimodal e, em termos bakhtinianos, polifônica¹⁰, composta por muitas vozes. Logo, a translanguagem propõe uma visão corporificada da linguagem, afastando-se da ideia separatista entre as línguas e os falantes (e seus corpos, suas histórias e vivências).

Zolin-Vesz (2017) concorda com a problemática da separação dos corpos e de suas vivências no âmbito científico, e entende que a base racional moderna opera uma descorporificação da linguagem para torná-la objeto de uma epistemologia científica, sendo que, no entanto, os corpos carregam inscritos em si histórias, memórias, conhecimentos e linguajamentos que são deles constitutivos. Numa linha de pensamento semelhante, Busch (2015) concebe a língua como um fenômeno essencialmente corpóreo, uma vez que, assim como o gesto e a emoção, ela “é primeiramente, e acima de tudo, um posicionamento do sujeito em relação ao mundo” – e é apenas então que a língua se torna “um ato cognitivo de representação e simbolização” (BUSCH, 2015, p. 10). Desse modo, a autora reivindica que, ao conceber a língua como parte dessa memória corpórea, é possível entender o repertório, em sua dimensão biográfica, “como uma estrutura que carrega traços de experiências passadas de interações situadas e de práticas linguísticas cotidianas derivadas dessas experiências” (BUSCH, 2015, p. 11). Esta visão corporificada da língua será mais profundamente trabalhada nesta tese na análise dos dados, quando trago o retrato linguístico dos alunos.

García e Wei (2014) analisam o conceito de translanguagem como sendo a habilidade dos falantes bilíngues de potencializar (*leverage*) todo o seu repertório linguístico-semiótico no processo de construção de sentidos e também de transformar seu repertório nesse processo. É importante ressaltar que esta visão concebe o indivíduo bi/multilíngue de forma mais holística, afastando-se de parâmetros de avaliação monolíngues (no caso escolar, por exemplo), que reconhecem, avaliam e validam apenas uma parte do repertório linguístico e semiótico do aluno.

¹⁰ A polifonia tem como principal propriedade a diversidade de vozes controversas no interior de um texto. Conforme a tese do linguista russo Mikhail Bakhtin (1984), este conceito se caracteriza pela existência de outras obras na organização interna de um discurso. No âmbito da comunicação, falamos que nossos discursos são polifônicos porque são essencialmente constituídos de “outras vozes” sociais com as quais temos contato ao longo da vida.

Autores como Lucena e Cardoso (2018); e García e Wei (2014), entendem que, através da translanguagem, os alunos utilizam os recursos das duas (ou mais) línguas de seu repertório de forma dinâmica e simultânea, permitindo que eles se movimentem no contínuo das línguas socialmente construídas que utilizam, de acordo com padrões da comunidade, do lar e da escola. Logo, a translanguagem é vista como uma *potencialização*, por permitir o uso de todos os recursos linguísticos na construção de sentidos, sendo importante por desenvolver uma consciência crítica, a conscientização que envolve uma leitura contínua da palavra e do mundo – no sentido freireano. Como argumentam García e Wei (2014), a diferença entre optar por uma abordagem bilíngue e uma translíngue na Educação, embora sutil, é transformadora; conforme discutirei no tópico sobre Translanguagem e Educação.

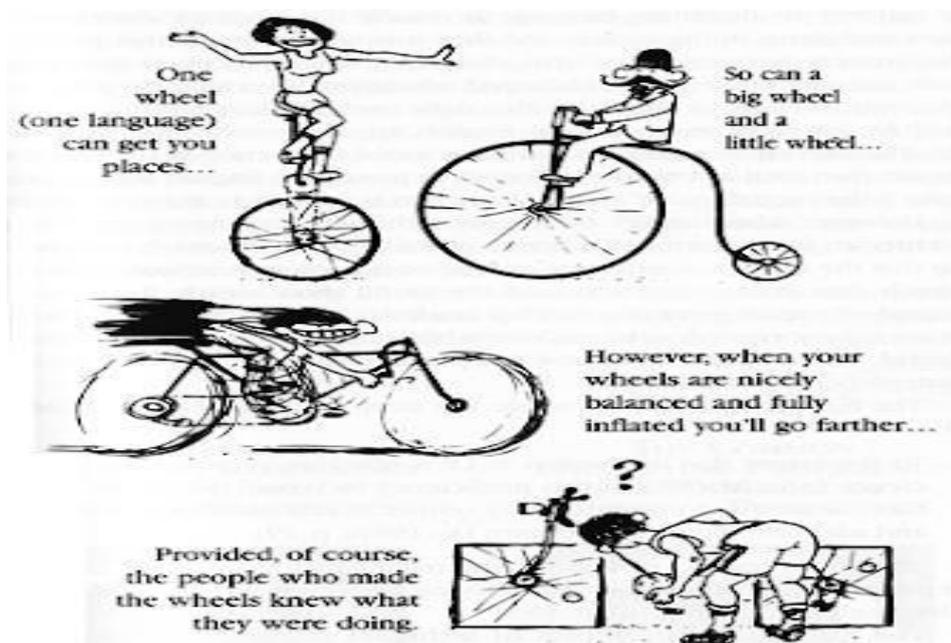
De semelhante forma, Canagarajah (2013) percebe a translanguagem como uma competência performativa que colabora na eficiência da comunicação e que só é possível devido à capacidade do ser humano de alinhar recursos cognitivos, sociais e físico-contextuais (CANAGARAJAH, 2013). Seguindo os preceitos de Cardoso (2015), os aspectos que interessam a esta pesquisa em relação às práticas de linguagem bilíngues vão além de questões meramente estruturais. Além disso, o presente estudo enfatiza o uso de duas (ou mais) línguas a partir de uma perspectiva heteroglóssica¹¹, que considera a linguagem como uma prática social, com suas relações políticas e ideológicas, e analisa essas práticas a partir do conceito de translanguagem, considerado aqui relevante para um estudo mais aprofundado dessas produções linguísticas, que são elaboradas de maneira bem mais complexa do que a alternância de códigos (como, por exemplo, *code-switching* ou *code-mixing*¹²).

¹¹ O termo “heteroglossia” descreve a coexistência de variedades distintas dentro de uma única “língua” (em grego: hetero-“diferente” e glōssa “língua, língua”). Este é outro conceito teórico literário trazido por Bakhtin (1934). Para Bakhtin, essa diversidade de “línguas” dentro de uma única língua não é, em essência, um fenômeno puramente linguístico: pelo contrário, a heteroglossia é uma reflexão na linguagem de diferentes formas de avaliar, conceituar e vivenciar o mundo.

¹² Apesar de não serem conceitos com os quais trabalho na presente tese, acredito ser importante diferenciar os termos, por fins didáticos. Há uma linha de pensamento que considera os termos intercambiáveis, porém outra que observa diferenças pragmáticas e linguísticas entre os fenômenos. De acordo com Khullar (2018), *Code Mixing* (mistura de códigos) é a “mistura” de palavras ou frase de dois idiomas ou variedades linguísticas. Mas já o *Code Switching* (troca de código) se constitui na mudança de um idioma para outro, na alternância de códigos linguísticos em um mesmo discurso, para criar um **efeito especial**. Assim, há um grau de intencionalidade social quando o falante realiza o *Code Switching*. Portanto, a principal diferença entre a mistura de código e a troca de código é de fato que a troca de código tem uma consequência pragmática social especial, enquanto a mistura de códigos, não. Dessa forma, a diferença recai sobre a importância dos papéis pragmáticos e sociolinguísticos que esses fenômenos refletem, levando-se em consideração que o *Code Switching* busca alcançar um efeito linguístico especial no discurso. **Fonte:**

Para García e Li Wei (2014), a translanguagem nos permite ir além do conceito de transferência que Cummins (1984) introduziu ao campo de educação bilíngue previamente, e adotar uma conceituação de integração de práticas de linguagem na *pessoa* do aluno, uma concepção corporificada da língua, conforme discutimos brevemente anteriormente, e vamos aprofundar mais adiante em tópico específico. Aqui, portanto, estabelece-se uma diferença conceitual e epistemológica de grande relevância: *translanguaging* não é a mesma coisa que *code-switching* ou *code-mixing*, posto que esses conceitos ainda conferem às línguas um caráter individual, hermético e separatista das línguas. Dessa forma, ao lançar mão do *code-switching* ou *code-mixing*, a visão ainda é a que o aluno “abre a caixa da L1 e fecha a caixa da L2” e pode incorrer na mistura das “caixas” – e esta mistura é vista como um problema a ser superado. Outra metáfora recorrente sobre a relação entre L1 e L2 é a da bicicleta, em que cada roda representa um idioma, e é no “equilíbrio e bom funcionamento” de cada uma das rodas-idiomas que a comunicação flui. Cummins (1976, p. 171) ilustrou esta analogia, como segue¹³:

Figura 1- Effects of Bilingualism in Cummins, 1976, p. 171.



Fonte: http://negotiatedidentity.blogspot.com/2009/09/chapter-6-bilingual-education_14.html
 acesso em 28/02/2021

<http://languagelinguistics.com/2018/02/06/difference-code-mixing-code-switching/> Acesso em 23/03/2021

¹³ Tradução livre da figura: Uma roda (uma língua) pode levar você a lugares... / Assim como uma roda pequena e uma roda grande também podem... / No entanto, quando suas rodas estão bem equilibradas e completamente calibradas, você irá mais longe... / Dado, claro, que as pessoas que fizeram as rodas sabiam o que estavam fazendo.

A translinguagem, no entanto, afasta-se dessas ideias separatistas entre as línguas, voltando-se para o repertório linguístico de forma holística. Megale e Liberali (2020) entendem que o sujeito multilíngue não se encaixa nessa relação dicotômica de L1 e L2, das caixas ou rodas da bicicleta. Antes, ele funciona em um “terceiro lugar” e está propenso à permeabilidade das linguagens que o constituem e, conseqüentemente, sua identidade como multilíngue está em constante (re)construção.

García e Alvis (2019) reforçam essa diferença ao dizer que, enquanto os estudiosos de *code-switching* entenderam este comportamento entre as línguas como a norma em comunidades bilíngues, sendo, portanto, um correspondente possível ao “uso ordenado e estruturado das linguagens”, a perspectiva da translinguagem faz a afirmação oposta. Ou seja, a translinguagem entende que os bilíngues constroem um repertório de linguagem unitária através da interação sociocognitiva, e que não há as chamadas “restrições estruturais”. De semelhante forma, Lucena e Cardoso (2018, p.148), afirmam que a translinguagem contesta “a ideologia monolíngue, que supervaloriza a separação entre línguas e o uso das mesmas segundo normas padronizadas espelhadas num falante nativo ideal”.

A translinguagem, também, vai além de adquirir ou aprender uma nova estrutura linguística. De acordo com García, Flores e Woodley (2012), ela desenvolve a integração de novas práticas de linguagem a um único repertório linguístico que está disponível para o falante ser, saber e fazer no mundo, e que é, por sua vez, produzido nas complexas relações de falantes bilíngues. Os aprendizes se apropriam de novas formas de linguajar que constituem seu repertório único de recursos para construção de sentidos. Essas práticas não pertencem à escola ou à casa, mas sim ao aluno, e emergem nas interações sociais.

Dessa forma, podemos observar que a translinguagem se afasta dos padrões monolíngues de pensar, abordar e ensinar línguas. Cenoz (2017b) traz uma tabela bastante esclarecedora sobre as principais diferenças da visão monolíngue acerca dos indivíduos bilíngues e sua educação, e a visão multi/translíngue – a qual reproduzimos abaixo:

Tabela 2: Visão monolíngue e visão multilíngue

Visão monolíngue	Visão multilíngue
As línguas <i>contaminam</i> umas às outras.	As línguas reforçam umas às outras.
O objetivo é um bilinguismo balanceado para todas as situações.	Indivíduos multilíngues utilizam suas linguagens para diferentes propósitos e têm diferentes habilidades.
Indivíduos e sociedades monolíngues são a referência.	Indivíduos e sociedades multilíngues reais são a referência.
Barreira rígida separando as línguas.	Barreiras maleáveis e flexíveis entre as línguas.

Fonte: adaptado de Cenoz (2017b)

No entanto, apesar de não “pertencerem” à escola propriamente dita, essas formas de (trans)linguajar são levadas à escola (e a todos os outros contextos sociais em que o aluno transita e interage). Levando-se em consideração que a translanguagem é, exatamente, fazer uso de todo o repertório linguístico para comunicação, autores como Takaki (2018) ressaltam que os repertórios complexos mesclam experiências que implicam em uma reconstrução epistemológica. No processo translíngue, negociar sentidos com o outro significa reconhecer que o sentido é sempre construído na interação do aqui e agora com fundamento sociohistórico e apreciação de suas limitações e possibilidades para a geração de outros significados. Dessa forma, o usuário desenvolve um repertório pluralista e situado para várias funções da vida, passeando por vários contextos que requerem dele um trabalho de interpretação e atenção aos seus efeitos no coletivo. Nesse âmbito, a preocupação com o social significa um protagonismo constante de “elasticidade” de si e do outro e poderá reconstituir intersubjetividades e sentidos alternativos que coloquem em xeque os conhecimentos do senso comum. Esse caráter essencialmente coletivo reflete nas relações escolares. Por isso, é importante discutir as imbricadas relações entre translanguagem e sistema educacional, o que faremos em tópico específico.

A translanguagem não apenas nos convida a repensar o sistema educacional, mas a sociedade como um todo. De acordo com García e Alvis (2019), pensar sobre translanguagem - em um mundo institucional acadêmico no qual hierarquias e dinâmicas

de poder refletem padrões de exclusão estendidos e socialmente arraigados - significa, necessariamente, divergir das abordagens teóricas que estabelecem as bases para naturalizar as diferenças entre corpos racializados, classificados e sexuados, e facilita sua subordinação política e social às elites econômicas e intelectuais. Translinguagem é, portanto, resistência.

Esta resistência/(re)-existência de movimentos como a translinguagem procura opor-se às lógicas homogeneizantes da nossa sociedade. Uma das concepções que precisamos nos afastar quando caminhamos na direção da translinguagem é o conceito de língua como algo único e pertencente a apenas um grupo. Este conceito é amplamente difundido em nossa sociedade, e tem suas origens na própria conceituação de Nação. No tópico seguinte, abordarei com mais propriedade este tema.

2.1.1.1 A Tríade Herderiana e a Problematização do conceito único e unificante de Povo-Língua-Nação.

Neste tópico, irei discutir o entrelaçamento entre a chamada “Tríade Herderiana” e a formação do próprio conceito de Nação e, conseqüentemente, a ideologia que subjaz à conceituação de língua/linguagem, povo e pertencimento. Essa discussão é crucial para, adiante, entendermos como a matriz colonial de poder exerce controle sobre as formas de ser, falar, existir e se movimentar no mundo e, por outro lado, como os estudos decoloniais – e a translinguagem – procuram oferecer alternativas outras para refletir o/no mundo.

O filósofo Alemão Johann Gottfried Herder é frequentemente associado ao desenvolvimento do conceito de nação ao final do século XVIII e início do século XIX, atribuindo grande importância às ideias de nacionalismo e patriotismo, notadamente na tríade nação-povo-língua, estratégias centrais de unificação e purificação territorial. (FABRÍCIO, 2017). Essa relação entre Povo-Língua-Nação é comumente chamada de “Tríade Herderiana”.

Fabrício (2017) entende que, histórica e sistematicamente, a Tríade Herderiana levou a uma compreensão que reduz a linguagem a um papel mediador entre o mundo “interno” da percepção individual e o mundo da realidade externa, o que “encadeia um conjunto de crenças entrelaçadas cujos fios sustentam uns aos outros, formando elos

difíceis de desatar” (FABRÍCIO, 2017, p. 31). Alguns exemplos destas convicções seriam a ideia do monolinguismo, da transmissão-recepção simplificada, da codificação-decodificação linear da linguagem, da sistematização regulada, da objetividade, da clareza e precisão na comunicação, da estabilidade dos processos comunicativos, entre outros. Estas crenças caracterizam-se como uma percepção de língua/linguagem cuja insensibilidade histórica e contextual as constituem como operações exclusivamente mentais, cognitivas, descorporificadas e apartadas da sociedade. No entanto, pensar em práticas translíngues significa nos afastar dos conceitos monoglóssicos homogeneizantes que têm, historicamente, dominado o episteme e o fazer científico da sociedade.

Zolin-Vesz e Santos (2017) entendem que a Tríade Herderiana está na base da concepção fundante dos discursos monolíngues, hoje solidificados. Nesta concepção, “cada língua seria timbrada como a essência, o espírito de uma comunidade particular com a qual estava associada, sendo hábil a expressar naturalmente apenas os valores e pensamentos que pertenciam àquela comunidade” (ZOLIN-VESZ E SANTOS, 2017, p. 81). Neste sentido, esta concepção faz de determinadas comunidades “donos” da língua, limitando o círculo de línguas que poderiam ser usadas nas interações sociais de determinados territórios – autorizando a dominante, e desautorizando as demais. Portanto, a translíngua seria vista, nesta concepção, como um problema a ser ultrapassado.

Neste sentido, podemos pensar em termos de *glotopolítica* (ARNOUX, 2016), cujo foco é entender as maneiras pelas quais a linguagem foi moldada e manipulada para exercer controle sobre as populações. A glotopolítica não é apenas crítica, mas também é militante em sua distância ideológica das construções anglo-americanas sobre a linguagem, a sociedade e a política linguística tradicional. Uma manifestação clara da colonialidade e da glotopolítica é o mito do monolinguismo em diversos países, como na Argentina, conforme evidenciado por Unamuno (2011), e que tenho debatido aqui. Me alinhando, portanto, à perspectiva de Fabrício (2017), no sentido de que a Tríade Herderiana, que unifica “uma nação, um povo, uma língua”, dá sustentação à invenção das chamadas nações, línguas e culturas modernas, codificadas como entidades autônomas, autocontidas, cujas propriedades essenciais garantem coerência interna, hegemonia e coesão.

No Brasil, o processo não foi diferente. Na minha dissertação de mestrado (MESQUITA, 2019), discorri brevemente sobre a planificação linguística que o Brasil passou no processo de formação da ideologia de um “Estado Nação” único e unificado

através do Português. Neste sentido, a homogeneização linguística funciona como forte matriz de poder colonizador. De fato, no país, desde a época do Brasil Colônia, há um consistente projeto de apagamento à diversidade linguística. Este projeto de planificação linguística viveu seu apogeu na Era Vargas, com a proibição do uso da língua dos imigrantes, o fechamento de escolas bilíngues e atitudes ditatoriais que resultaram na tortura e prisão de imigrantes que usassem qualquer língua estrangeira. Na imagem (Figura 2) abaixo, podemos ver um claro exemplo da política da unificação e homogeneização linguística durante a Era Vargas, em que as pessoas eram proibidas de falar qualquer outro idioma que não o português.

Gesser et al (2009, p.30) ressaltam o caráter ideológico do “mito da língua única do País”, alegando que “no Brasil (e também em outras nações) tem se propagado, em favor de um Estado-Nação homogêneo, a ideologia do monolinguismo, ou seja, a crença

Figura 2- Placa produzida pela Delegacia de São Lourenço do Sul – RS, em 1942, informando sobre a política monolíngue brasileira e alertando sobre a proibição do uso dos idiomas Alemão, Italiano Japonês.



Fonte: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1324> acesso em 12/07/2022

de que os brasileiros falam uma única língua”. Neste sentido, as línguas dos grupos minoritários são vistas como ameaça ou desestabilização à coesão nacional, e por isso muitos são os esforços no sentido de erradicá-las e eliminá-las, já que se contrapõem aos ideais nacionalistas.

De fato, o Brasil é essencialmente multicultural, com quase 300 idiomas falados atualmente, sendo 274 provenientes de comunidades indígenas - os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes¹⁴. Além das línguas afro-brasileiras como o iorubá, línguas crioulas, sem esquecer dos contextos de fronteira com os países hispanofalantes, com sua efervescência de práticas linguísticas híbridas. Adiciona-se, também, a línguas de sinais, como a LIBRAS, e ainda, línguas das comunidades de descendentes de imigrantes, como os imigrantes japoneses, poloneses, venezuelanos, bolivianos e italianos, só a título de exemplificação, pois, na realidade, há muitas outras línguas e contextos que não citei aqui. No entanto, o mito do monolinguismo retrata a procura pela uniformização cultural e de apagamento e silenciamento das minorias linguísticas, servindo a fatores ideológicos, políticos e de relações de poderes desiguais. Este projeto de uniformização e planificação linguístico-cultural encontra seu principal meio difusor na educação.

Zolin-Vesz e Santos (2017) entendem que as concepções monolíngues têm constituído o pedestal das práticas escolares no Brasil. Neste sentido, a língua é concebida como instrumento de comunicação, que, por sua vez, só é considerada eficiente e bem-sucedida se feita em apenas *uma* língua comum, com normas compartilhadas e prestigiadas. Este pensamento leva, por exemplo, à construção da conjectura de que um texto deve ser escrito apenas em *uma* língua, afastando-se os potenciais multi e translíngues dos indivíduos. Para os autores, este conjunto de verdades concorre para a manutenção da concepção de língua como conceito monocêntrico, demarcando-a como sistema único, separado inclusive geograficamente de outras línguas, o que determinaria a eficácia da comunicação. No entanto, os autores ressaltam que a translíngua é um fenômeno característico das sociedades contemporâneas, em que pessoas interagem paulatinamente em espaços diversos, transitando por eles majoritariamente por meio de línguas cada vez mais des/reterritorializadas.

No que tange a identidade, a Tríade Herderiana determina que há uma língua “pertencente” exclusivamente a uma comunidade, que define uma identidade e, portanto, há uma ligação inextricável da língua com a identidade, o território e a comunidade. Logo, há uma imprescindibilidade da natividade, que contribui para a glorificação do falante

¹⁴ Fonte: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada> e <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias> Acesso em 04/08/2023.

nativo como “superior” em relação ao falante não nativo, posto que a língua “pertence” aos primeiros. Este sistema essencialmente fechado e dicotômico entre falantes gera o privilégio do discurso monolíngue, legitimando a concepção de língua monocêntrica e territorializada, de modo que outras práticas linguísticas “não condizentes” com essa concepção sejam deslegitimizadas. Ou seja, a divisão clara e delimitada entre línguas caracteriza-se como um dos pilares do discurso monolíngue e, neste sentido, as línguas são concebidas como elementos distintos entre si, já que compõem a essência de determinado território geográfico. Logo, isso conduz à compreensão de que práticas linguísticas que utilizam dois ou mais sistemas linguísticos não possam ser aceitáveis, a exemplo de práticas translíngues.

Em sentido contrário à concepção monoglóssica, a translíngua busca afastar-se dos ideais de “falantes nativos” e “donos do idioma”, que compreendem a língua dissociada do corpo, da história, dos contextos e anseios dos falantes reais. Neste sentido, enfatizam-se as práticas linguísticas das *pessoas*, e não as línguas definidas por nações e sistemas educacionais. Conforme vimos no tópico anterior, a perspectiva da translíngua vai além da visão de duas (ou mais) línguas separadas, usadas em momentos diferentes (GARCÍA E WEI, 2014). De acordo com este conceito, os indivíduos utilizam os recursos de todas as línguas de seu repertório, de forma dinâmica e simultânea, em um *continuum* sem fronteiras definidas, translínguando à medida que suas práticas de linguagem vão sendo construídas, reconstruídas e ressignificadas.

García e Velasco (2014) concordam com a linha de pensamento supracitada, e alegam que a translíngua reconhece que línguas são construções sociais que refletem ideologias de Estado-Nação. Nesse sentido, as autoras postulam que indivíduos bilíngues possuem apenas *um* complexo repertório linguístico a partir do qual eles selecionam características que são socioculturalmente apropriadas para as diferentes atividades comunicativas. Logo, bilíngues não *têm* simplesmente uma L1 e uma L2, mas um repertório linguístico com características que foram socialmente atribuídas a construções que são consideradas “línguas”, incluindo as acadêmicas.

Vemos, portanto, que a concepção de Translíngua relaciona-se profundamente com as linhas de pensamento que questionam, problematizam e procuram repensar as relações de Nação, de agência, de poder, e as matrizes coloniais do poder (CUSHMAN, 2016), que ditam as formas aceitas de ser, falar, agir e existir no mundo. Logo, a translíngua pode ser entendida como uma prática Decolonial. Sendo este um

tema complexo e para a argumentação deste trabalho, dedicarei o próximo tópico à sua discussão.

2.1.1.1.1 Translinguagem e a descoloniadade

Neste tópico, quero entrelaçar duas correntes que, de fato, muito se complementam e se enriquecem mutuamente, quais sejam: Translinguagem e Decolonialidade. Com efeito, entendo que a translinguagem é uma prática decolonial da linguagem, e gostaria de discutir esta perspectiva no presente tópico.

Aqui, tomo por Decolonialidade (ou o pensamento decolonial) os estudos resultantes da escola de pensamento oriunda principalmente do movimento latino-americano emergente na década de 90 (BALLESTRIN, 2013), cujo objetivo era libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica. Para Ballestrin (2013, p. 99) a linha de pesquisa Decolonial “compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI”.

Para Mignolo (2011), a Decolonialidade é sinônimo de um “pensar e fazer” decolonial. Este estilo de “pensar e fazer” questiona ou problematiza as histórias de poder procedentes da Europa, que foram exatamente a base epistemológica da civilização ocidental (QUIJANO, 2007). Por isso, a decolonialidade se refere às abordagens analíticas e práticas socioeconômicas e políticas opostas aos pilares da civilização ocidental: colonialidade e modernidade. Deste modo, a decolonialidade se torna um projeto tanto político quanto epistêmico (MIGNOLO, 2011).

Ainda para Mignolo (2011), o pensamento decolonial tornou-se responsável por fundar uma forma de “desobediência epistêmica”, ou ainda “desvinculação epistêmica” (MIGNOLO, 2007) e “reconstrução epistêmica” (QUIJANO, 2007). Nesse sentido, o *pensamento decolonial é o reconhecimento e a aplicação de uma gnose de fronteira ou subalterna (MIGNOLO, 2000), um modo de eliminar a tendência simplória de assumir que as formas de pensar da Europa Ocidental são universais (QUIJANO, 2000). Mignolo e Walsh (2018, p.17) descrevem a Decolonialidade como uma “forma de luta e sobrevivência, uma resposta e prática epistêmica e baseada na existência —

especialmente por sujeitos colonizados e racializados — contra a matriz colonial do poder em todas as suas dimensões, e pelas possibilidades de um outro contrário”.

Para Ballestrin (2013), os estudos Decoloniais buscam atualizar a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferecendo releituras históricas e problematizando velhas e novas questões para o continente. Neste sentido, fala-se em uma “opção decolonial” que é tanto epistêmica, quanto teórica e política, e objetiva compreender e atuar em um mundo que é marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. Em sendo um movimento que engloba tanto o teórico, quanto o político e o pragmático, em sua atuação prática a decolonialidade procura alternativas e soluções em movimentos sociais que almejam uma “nova humanidade” (MIGNOLO, 2011) ou a busca pela “libertação social” de todo poder organizado que tem como padrão a desigualdade, a discriminação, a exploração e a dominação (QUIJANO, 2007).

Criticando a suposta universalidade atribuída ao conhecimento ocidental e o predomínio da cultura ocidental, as perspectivas decoloniais veem essa hegemonia como sendo a base do imperialismo ocidental (QUIJANO, 2007). Ballestrin (2013), ao traçar o percurso histórico dos estudos Decoloniais, demonstra que o conceito de imperialismo ocidental e de colonialidade estende-se para diferentes áreas. Mignolo (2010, p.12) sugere que a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, e que a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. Quijano (2000) explica que o conceito de colonialidade está centrado em uma "matriz de poder colonial" que não se tratava apenas de exploração do trabalho e dominação por autoridade, mas também sobre raça, sexualidade, espiritualidade, subjetividade, epistemologia e conhecimento.

Em outro momento, Mignolo (2003) também reforça que a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; sendo sua parte indissociavelmente constitutiva. Assim, a modernidade, estando intrinsecamente associada à experiência colonial, não é capaz de apagá-la: não existe modernidade sem colonialidade (QUIJANO, 2000). Por outro lado, não poderia haver uma economia-mundo capitalista sem as Américas (QUIJANO e WALLERSTEIN, 1992).

No entanto, eu não poderia aqui, ao falar de Decolonialidade, me deter apenas aos autores “canônicos” desta linha de pensamento¹⁵. É preciso decolonizar minha própria escrita e epistemologia, e trazer as vozes do Sul Global e, ainda mais especificamente, reverberar as pesquisas da minha própria universidade, a UFPE. A UFPE conta, atualmente, com mais de 230 trabalhos¹⁶ que indexam o termo “decolonialidade”, mas nenhum deles entrelaça este conceito à translinguagem – reforçando-se, assim, a importância do presente trabalho.

Neste sentido, observamos na dissertação de mestrado de Barbosa (2020), da UFPE, que a decolonialidade é percebida como uma estratégia que pressupõe a reconstrução dos direitos aniquilados de comunidades marginalizadas, como povos negros e indígenas, se expressando “através de dois movimentos fundamentais: a crítica à subalternização da perspectiva dos conhecimentos historicamente invisibilizados e a emergência dessas produções de conhecimento, reconhecendo cosmogonias, epistemologias e outros modos de vida suprimidos pelo eurocentrismo” (BARBOSA, 2020, p.32). Para a autora, o “desejo emancipatório”, ou a questão fundante das teorias decoloniais, seria o questionamento das estruturas de dominação historicamente postas como “naturais” pela colonialidade. Neste sentido, busca-se revelar, enquanto luta ativa, como a atitude decolonial funciona como restituição do lugar do sujeito colonizado enquanto produtor de conhecimento que, segundo a autora, “empreende uma análise crítica sobre os tentáculos do colonialismo e responde a essas narrativas” (BARBOSA, 2020, p.36).

Outro exemplo de conceituação de decolonialidade a partir das vozes do Sul Global, e da região local (Recife), é a dissertação de mestrado de Gomes (2022), do departamento de Educação da UFPE, cujo objetivo era discutir as contribuições da Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial, no intuito de dimensionar suas contribuições para a educação apreendida como trans/formação humana

¹⁵ Durante a banca de qualificação desta tese, fui incentivada através do prof.dr. Kleber Aparecido da Silva, a trazer as vozes do sul Global, e da minha própria universidade (UFPE) para essa discussão. Infelizmente, ainda são poucos os trabalhos que tratam de decolonialidade, e quase nenhum deles está dentro da área de Letras/Linguística. No entanto, consegui trazer alguns exemplos do que temos produzido enquanto meio acadêmico em Pernambuco, no Nordeste do Sul Global no Brasil! Deixo aqui meus agradecimentos ao professor Kleber pela rica instrução, e um orgulho “arretado” de ser nordestina - nascida em Brasília, criada em Recife e radicada nos EUA - e poder compartilhar nossas pesquisas.

¹⁶ Pesquisa feita no dia 04/08/2023, através da busca de palavras chaves tais como “decolonial” e “decolonialidade” no repositório online de teses e dissertações da UFPE. **Disponível em** <https://repositorio.ufpe.br/simple-search?query=decolonialidade> **Acesso em 04/08/2023.**

e para além dos assujeitamentos coloniais. Para a autora, a decolonialidade é vista como possibilidade de atravessamento de um sistema colonial que silenciou povos de diferentes regiões. Para Gomes (2022), uma educação numa perspectiva decolonial reforça a resistência, incluindo as formas de ser, estar e transitar no mundo dos povos subalternizados. Neste sentido, defender o pensamento decolonial epistêmico implica na desconstrução de outras narrativas, que são, historicamente, impostas como verdades universais.

Dentre a imensidão de possibilidades teóricas, acadêmicas, sociais, pessoais e praxiológicas que a Decolonialidade traz, no que tange a este trabalho, me parece mais relevante a relação entre a colonialidade e as questões identitárias. Para Mignolo (2003) há uma fixação binária de identidades, a qual ele chamou de “diferença colonial”. Nesse sentido, a relação colonial é essencialmente antagônica: “[A] presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (LACLAU e MOUFFE, 1985, p. 125).

Neste sentido, há uma legitimação da “superioridade” de determinados grupos sociais, determinadas identidades, em relação a outros. Para Liberali (2019), o culturalismo presente em nossa sociedade consolidou uma ideia de supremacia de um determinado grupo sobre outros, em um processo de naturalização verdadeiramente poderoso, a ponto de dominar os sujeitos absoluta e silenciosamente. Neste sentido, as concepções sobre si mesmo e sobre o outro, e as possibilidades de reações e relações vão se amoldando a este sistema classificatório e excludente, o que legitima e escraviza os grupos oprimidos, em uma colonização tanto da mente quanto do corpo. Por sua vez, Mignolo (2011) entende que a naturalização da hegemonia de uma única e situada forma de produzir conhecimento que, aliada à racialização subalternizada dos povos conquistados, perpetua a ideologia segundo a qual “certos corpos eram inferiores a outros, e que os corpos inferiores carregavam inteligência e *língua* inferiores” (MIGNOLO, 2011, p. 143 – grifos meus).

Ballestrin (2013) alinha-se à perspectiva de Quijano (2000), no sentido que a construção da ideia de diferença entre os indivíduos, da (suposta) superioridade identitária e da pureza de sangue da raça branca é uma das bases mais importantes para o argumento colonial. Para Quijano (2000, p. 342):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e

subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Logo, para o autor, as três formas principais de classificação são raça, gênero e trabalho, e estas são as bases que constituíram a formação do capitalismo mundial colonial/moderno no século XVI. Ballestrin (2013) entende que é nessas três instâncias que as relações de exploração/dominação/conflito estão ordenadas. Para a autora (BALLESTRIN, 2013, p. 101) “a identificação dos povos de acordo com suas *faltas* ou excessos é uma marca fundamental da diferença colonial, produzida e reproduzida pela colonialidade do poder – em particular, o poder colonial (MIGNOLO, 2003, p. 39) –, do saber e do ser (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 147)” (grifos meus). Aqui, entendo que há uma ramificação da matriz de poder colonial para o controle do ser. No que pesa este trabalho, penso que esta relação de poder colonial se encontra na língua também. A linguagem também se torna uma das instâncias de relações de exploração/dominação/conflito, de permanência ou exclusão, especialmente no sentido de *falta* ou excesso. Como exemplo, imaginemos um imigrante brasileiro nos Estados Unidos, que não fala fluentemente a Língua Inglesa. Para lograr êxito na socialização, *falta-lhe* o idioma do colonizador, ou talvez sua “brasilidade” esteja *em excesso*. Ou ele é demais ou é de menos e, de qualquer maneira, não consegue ser “aceitável” para a sociedade que o oprime.

Nesta linha de pensamento, Severo (2017), entende que a própria constituição da língua enquanto objeto científico está recheada de concepções coloniais, a exemplo da própria metalinguagem utilizada pelos estudos das línguas nos séculos XVII e XIX, que não é neutra, mas sinaliza relações de poder presentes na experiência colonial, como, por exemplo, ao nomear determinadas línguas como “em extinção”, “primitivas”, “simplificadas” ou “nativas”. Neste sentido, a dimensão colonial está fortemente presente nas epistemologias modernas que emergiram no contexto europeu, numa construção que submeteu “os colonizados a processos perversos de “aprendizagem” em busca de uma proficiência politicamente construída e validada” (SEVERO, 2017, p. 49). Assim, o que Ballestrin (2013) postula sobre as faltas e excessos dos indivíduos pode ser representado aqui com o que Severo (2017) alega sobre a concepção do sujeito dentro da lógica colonial da Linguística.

Por isso, para García e Alvis (2019), os estudos decoloniais devem (re)pensar o entrelaçamento necessário e essencial entre cultura, economia e política; focando-se na

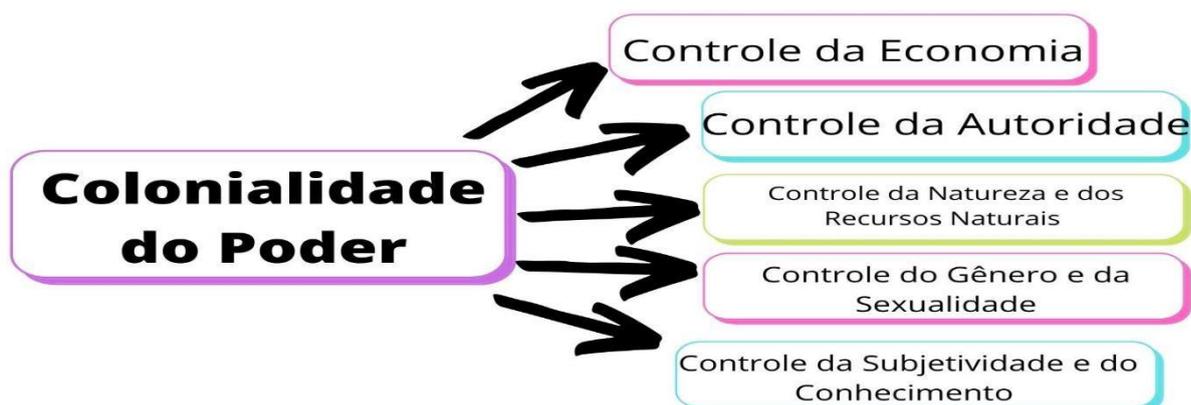
decolonização do conhecimento, e no pensamento de e com corpos raciais/étnicos/sexuais subalternizados. Para eles, além de combater os efeitos da exploração e da dominação que veio com o colonialismo, a teoria decolonial insiste em contestar a produção de conhecimentos e subjetividades que permaneceram após a eliminação da administração colonial.

Quando falo da “eliminação da administração colonial”, me alinho à Fabrício (2017), para quem o colonialismo histórico pode ter acabado, mas suas consequências no colonialismo das subjetividades e mentalidades são vistas até hoje, produzindo em nós um *modus vivendi* no qual pensamos não ser possível entender o mundo fora das categorias e da autoridade epistêmica da colonialidade. Esta categorização do mundo se dá em uma lógica dicotômica, conforme vimos anteriormente, que nos leva a pensar o mundo numa relação binária, sem nuances, aprisionando-nos em categorias totalizantes, em escalas bem sedimentadas e previamente definidas.

A autora aponta que essa lógica binária funcionou, e funciona, no sentido de validar a suposta “superioridade” de determinados grupos, legitimando, portanto, as relações de dominação entre conquistado e conquistador. Esta dicotomia expandiu sua potência classificatória em todas as direções, tomando o universal, o natural e o progresso como escalas dominantes na proclamação da subalternidade, esterilidade, anormalidade e subdesenvolvimento do “outro não europeu”. Para a autora, essa episteme simplificadora, assentada na classificação social e naturalização de diferenciações e hierarquias, configura a colonialidade do saber-poder – conforme veremos adiante.

Ballestrin (2013, p.100), baseada nos estudos de Mignolo (2010), propôs uma estruturação da matriz colonial e os complexos níveis de seus entrelaçamentos – modelo este que reproduzo abaixo (Figura 3):

Figura 3 - A Matriz Colonial de Poder



A este modelo, penso ser possível encaixar, dentro do conceito de controle do ser (MIGNOLO, 2010), o controle da língua. Assim, o colonizador compreende que apenas uma língua (a sua língua, obviamente) é tida como válida e valorizada para as transações sociais e comunicacionais. Neste sentido, Ellen Cushman (2016, p. 234), levanta a pergunta: “como os professores e estudiosos podem ir além da presunção de que o inglês é a única língua de criação e aprendizado de conhecimento?”¹⁷.

Também Unamuno (2011) traz questionamento semelhante, ao alegar que, para os falantes de outras línguas na Argentina, especialmente de línguas indígenas, “falar corretamente é entender bem os termos que usam os brancos”¹⁸. A autora entende que a aprendizagem de línguas está essencialmente relacionada com a interação social, e, portanto, é possível pensar que o controle da participação se dá no controle sobre quem aprende, e o que é aprendido. Ademais, este controle está relacionado à tentativa de evitar novas distribuições dos recursos materiais e imateriais – o que levaria, conseqüentemente, a um acesso de determinada população a áreas de prestígio da sociedade (como cargos de trabalho, níveis de educação formal, entre outros, para citar alguns exemplos). Vemos, portanto, claramente, a relação entre colonialidade e linguagem.

Mignolo (2007, p. 489) percebe também esta relação entre o controle do ser e da língua, afirmando que apenas quando os diferentes idiomas começam a ser “ativados a fim de construir um mundo no qual muitos mundos coexistirão, por atores sociais visando a decolonização do conhecimento e do ser e a des-ligação (*de-linking*) da modernidade imperial, os esplendores da imaginação e criatividade humana vão se abrir”¹⁹.

De semelhante forma, Lucena e Cardoso (2018, p.144) também ressaltam a força do poder colonial existente dentro das ideologias de ensino-aprendizagem de línguas, e alegam que “a constituição das trocas comunicativas de indivíduos que vivem entre duas ou mais línguas, [traz] para o debate a heterogeneidade nas escolas e o padrão monolíngue que impera em abordagens e materiais didáticos voltados ao ensino de línguas”. Ainda

¹⁷ “How can teachers and scholars move beyond the presumption that English is the only language of knowledge making and learning?” (ELLEN CUSHMAN, 2016, p. 234). Tradução própria.

¹⁸ Sendo este o título do seu artigo: Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos: hacia una descripción situada del plurilingüismo para una educación intercultural bilingüe en Argentina.

¹⁹ When the languages and categories begin to be activated in order to build a world in which many worlds will co-exist, by social actors aiming at de-colonization of knowledge and being and of de-linking from the imperial modernity, the splendors of human imagination and creativity will open up. (MIGNOLO, 2007, p. 489) Tradução própria.

sobre este caráter decolonial da translanguagem, as autoras supracitadas afirmam que esta perspectiva se diferencia de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo. Para as autoras, a translanguagem denuncia a colonialidade do poder e do conhecimento que é central para o conceito de línguas nomeadas, e de bi/multi/plurilinguismo. A translanguagem seria, portanto, uma maneira de confrontar a colonialidade desses conceitos e decolonizá-los. É uma forma do que Mignolo (2011) chama de "desobediência epistêmica".

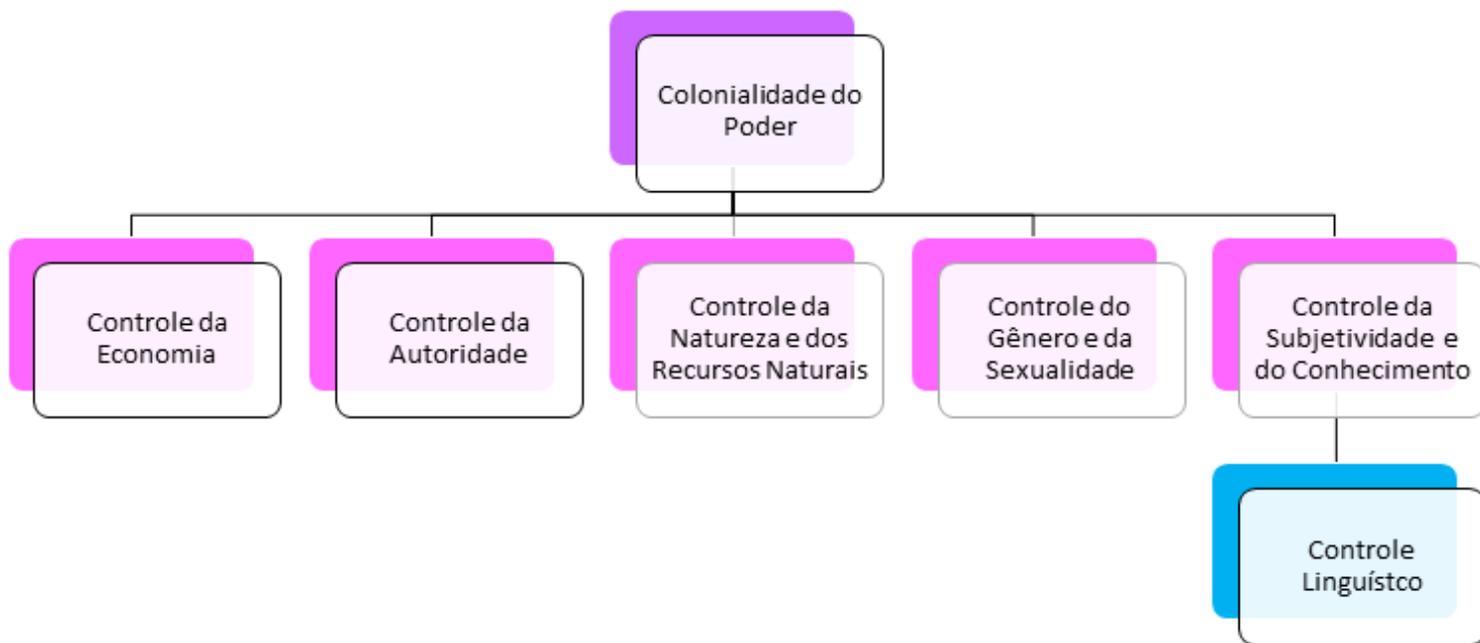
Essa desobediência epistêmica também é defendida por Fabrício (2017, p.16), para quem a visão decolonial da/na linguagem “coloca em xeque a visão monolíngue, monomodal e representacional que, com frequência, sustenta crenças, percepções e ações quanto a processos de produção de sentido”. Desta forma, para a autora, uma perspectiva decolonial, neste âmbito, nos convocaria a “despraticar normas” linguísticas e educacionais. No entanto, é importante ressaltar que “despraticar” ou “desfazer” determinadas regras não significa simplesmente destruir, mas, antes, a autora explica que é necessário refletir sobre quais regras deveriam ser questionadas, observando-se, ainda, a razão e a forma de fazê-lo. Para ela, destruir implica em desfazer e refazer em um mesmo gesto, em um contínuo desconstruir-criar, sempre em progresso e continuação.

A autora entende, ainda, que os rótulos identitários, estereótipos generalizantes, clichês dualistas, classificações hierárquicas e padrões de normas e desvios, que constituem a base da modernidade colonial, geram consequências profundas. No campo da linguagem, revela-se a crença da pureza linguística, em comunidades coesas e sujeitos essencializados, dotados de uma superioridade racial e cultural. Neste sentido, forma-se uma ideologia linguística em cujo âmago repousa intacta a visão representacional de língua/linguagem, que, para a autora, precisa ser “desinventada”, questionada, reimaginada e reconstruída. Por isso, concordo com a autora no tocante à urgência de discutirmos políticas e ideologias linguísticas mais responsivas aos desafios contemporâneos.

Portanto, o entrelaçamento que aqui quero propor (entre Decolonialidade e Translanguagem) é que a matriz de poder colonial se apresenta também no controle do ser, da língua, do idioma, da expressão, da identidade. Neste sentido, considera-se a linguagem como um recurso simbólico distribuído de forma desigual, que permite ações práticas e tem consequências materiais (HELLER, 2007). Desenvolvendo a estrutura

representada por Ballestrin (2013), anteriormente apresentada, poderíamos pensar em algo como o que segue (figura 4):

Figura 4 - A Matriz Colonial do Poder incluindo o Controle Linguístico.



Fonte: A autora (2023)

O entrelaçamento entre Decolonialidade e Translinguagem também foi destacado por Liberali e Swanwick (2020), para quem a translinguagem tem um impacto essencial no complexo processo constitutivo do indivíduo enquanto ser humano; permitindo a reprodução das vozes que podem indexar questões essencialmente constitutivas dos participantes, como suas localidades, histórias sociais, circunstâncias e identidades. As autoras entendem que a translinguagem tem um poder transformativo e observam um grande potencial decolonial, no sentido de remover a ideia de hierarquização entre línguas. Elas concluem que, em práticas translíngues, os participantes precisam buscar formas de acessar os complexos recursos linguísticos-semióticos, que são indexicamente ordenados e funcionalmente organizados, a fim de reconhecer e lutar pelas vozes dos sujeitos normalmente marginalizados e silenciados. Portanto, as autoras alegam que práticas translíngues são formas decoloniais de envolvimento de diferentes participantes em atividades educativas, artísticas, entre outras. Logo, as autoras veem na translinguagem um papel revolucionário de decolonizar as diferentes interações sociais.

Conclusão semelhante chegaram García e Alvis (2019), ao alegarem que as teorias latino-americanas de Decolonialidade moldaram nossos conceitos de linguagem, e especialmente da educação linguística dos latinx nos EUA. Os autores também observam que a língua funciona, dentre outros mecanismos usados concomitantemente pelo colonizador, como estruturas sociais mantenedoras de desigualdades; posto que diferenças sociais são estabelecidas, justificadas e mantidas através de ideologias linguísticas. Vemos, portanto, que as práticas linguísticas, mesmo na contemporaneidade, ainda constroem as colonialidades que produzem classificações assimétricas do mundo, tais como as conhecidas matrizes coloniais binárias e excludentes na construção de sentido do mundo e da vida social. Logo, buscamos aqui problematizar essas visões dicotômicas e, no âmbito da linguagem, monoglóssicas e monomodais, que subjazem às nossas crenças, percepções e ações envolvendo a linguagem e seu funcionamento.

Aqui me alinho, portanto, à visão de García e Alvis (2019, pp. 28,29), que mescla translíngua e decolonialidade. Em suas palavras:

Escrevemos em linguagem padronizada para decolonizar a linguagem. Como veremos, a decolonização não é apenas uma operação intelectual nem um mero jogo de linguagem de palavras hifenizadas. A decolonização visa a transformação cultural da mentalidade colonial. Nesse contexto, a linguagem é um dos teatros de operações. Como estudiosos decolonias, cada um de nós reivindicaria com Hooks: *'Eu sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ele'* (HOOKS, 1994: 223). Nossas expectativas não são promover a expansão imperial de qualquer língua entre países e comunidades, mas fazer a ponte entre pessoas, ideias e experiências das muitas fronteiras internas e externas do mundo ocidental que possam descobrir nesta língua um terreno comum para compartilhar e fortalecer suas epistemologias.²⁰ (GARCÍA E ALVIS, 2019, pp. 28,29)

Logo, a translíngua e a decolonialidade buscam desconstruir estes conceitos homogeneizantes - vistos anteriormente neste trabalho. García e Alvis (2019) entendem que ao transcender as fronteiras intelectuais que foram criadas no interesse do mundo ocidental, o pensamento fronteiro decoloniza as epistemologias territoriais, que foram, por sua vez, cúmplices da formação de Estados-Nação, de identidades nacionais fixas e de línguas nacionais nomeadas. Para Mortimer e Dolsa (2020), conceitos de bilinguismo

²⁰ We write in standardized language to decolonize language. As we will see, decolonization is neither just an intellectual operation nor a mere language game of hyphenated words. Decolonization is aimed at the cultural transformation of the colonial mindset. In this context, language is one of the theaters of operations. As decolonial scholars, each of us would claim with Bell Hooks: 'I know that it is not the English language that hurts me, but what the oppressors do with it (HOOKS, 1994: 223). Our expectations are not to promote the imperial expansion of any language across countries and communities, but to bridge people, ideas and experiences from the many internal and external borderlands of the Western world that can find out in this language a common ground to share and strengthen their epistemologies. (GARCÍA E ALVIS, 2019, pp. 28,29). Tradução própria.

holísticos e inclusivos são feitos para transcender as barreiras e renderizar a totalidade não apenas para fins conceituais, mas, antes, como formas simbólicas e materiais de lutas contra a opressão colonizadora.

Já para Mignolo (2000), a existência de “uma outra língua” leva à possibilidade da existência de “um outro pensamento” e, portanto, “para a possibilidade de ir além da defesa das línguas nacionais e das ideologias nacionais — ambas operando em cumplicidade com potências imperiais e conflitos imperiais” (MIGNOLO, 2000, p.249) É precisamente nesse “outro pensamento” que García e Alvis (2019) baseiam seu conceito de translanguagem, como uma teoria que traz epistemologias sobre linguagens que foram previamente silenciadas. Ao tornar visíveis as práticas linguísticas silenciadas e os conhecimentos das comunidades bilíngues racializadas, a translanguagem tem o potencial de se tornar transformadora da diferença colonial ao abrir, como diz Mignolo (2000), um “outro pensamento” através de uma “outra língua”.

Se, conforme vimos anteriormente, as línguas não são algo que os falantes têm, mas *são*, me alinho à perspectiva de Ellen Cushman (2016), que considera urgente que os acadêmicos e professores repensem suas práticas metodológicas e possibilidades pedagógicas para decolonizar o conhecimento através das potencialidades oferecidas pela translanguagem. Para a autora, abordagens translíngues podem acelerar o processo de revelar e potencialmente transformar matrizes coloniais de poder que mantêm hierarquias de saberes e de línguas. A abordagem translíngue pretende fazer possível revelar e nivelar as matrizes coloniais de poder dentro dos contextos linguísticos, reescrevendo contextos ou gêneros tidos como “autorizados” ou “válidos”, buscando desnaturalizar conceitos e campos conceituais que totalizam a realidade tida como única (CUSHMAN, 2016). Neste sentido, a translanguagem revelaria as maneiras que as matrizes coloniais de poder são construídas de forma interseccional, mutuamente sustentando lógicas do cotidiano e as práticas que formam disciplinas e universidades.

No entanto, é importante ressaltar que, na literatura específica, há certo debate quanto ao pertencimento da Translanguagem aos estudos Decoloniais. Para Ellen Cushman (2016), é crucial enfatizar que a abordagem translíngue ainda precisa perceber a diferença como algo heterogêneo – sugerindo, na verdade, a denominação “diferenças”, no plural, ou ainda, as “diferenças dentro da diferença” (*the differences within difference*) (CUSHMAN, 2016, p.238). Sobre o relacionamento conflituoso entre translanguagem e decolonialidade, a autora ressalta que (2016, p. 236):

Não está totalmente claro até que ponto o translinguismo está, até agora, em um momento decolonial, ou em um momento pós-monolinguístico (...) Certamente, uma melhor compreensão das línguas e seus *scripts* é necessário pelos estudiosos no campo, mas isso é mais do que apenas uma disciplina (...) associando-a [a translinguagem] novamente com uma mudança do conteúdo disciplinar sem abordar a mudança nos princípios das disciplinas (ou seja, os fundamentos epistemológicos do que é valorizado, compreendido e praticado). Para perceber um potencial decolonial, abordagens translíngues precisam evitar simplesmente mudar o conteúdo do que é estudado e ensinado e trabalhar para habitação nas fronteiras, para revisar os princípios paradigmáticos de pensamento estruturante das práticas cotidianas.²¹

Outrossim, Block (2018) entende que a teoria da translinguagem carrega uma certa ingenuidade no desenvolvimento das pesquisas, pois segundo o autor, muitas das pesquisas na área operam apenas no nível de reconhecimento, enquanto questões de transformação redistributiva, injustiças econômicas e de classe não são abordadas. Nesse sentido, há uma possibilidade de construção de posturas ingênuas acerca de transformações sociais no que tange às línguas nomeadas. Apesar de ver o potencial na translinguagem em lidar com questões de reconhecimento, em particular com o racismo etnolinguístico, Block (2018) não considera que abordagens translíngues consigam alterar a ordem capitalista subjacente atual. Para o autor, é necessário que a pesquisa em ensino de línguas, além de trabalhar no nível do reconhecimento, aborde também as questões de redistribuição.

Apesar da definição não-pacífica sobre a Translinguagem ser, ou não, uma prática decolonial, e seus efeitos e funcionalidades para a Educação Bi/Multi/Plurilíngue, neste trabalho me afilio à concepção de que, sim, a Translinguagem representa atualmente uma alternativa decolonial com grandes potencialidades para a Educação. Igualmente, para Ellen Cushman (2016), uma abordagem pedagógica translíngue permite que as línguas e conhecimentos dos alunos possam ser expressos e validados na sala de aula. De fato, a relação entre translinguagem e a Escola é tão importante que trataremos especificamente deste assunto no próximo tópico. Em sendo este um trabalho de Linguística Aplicada – e, portanto, buscando solucionar problemas do mundo real pelos quais a linguagem

²¹ It's not altogether clear the extent to which translingualism is, thus far, in a decolonial moment rather than a post-monolingualistic moment (...) Certainly, a better understanding of languages and their scripts is needed by scholars in the field, but this is more than just a disciplinary (...) translingualism by associating it again with a change to disciplinary content without addressing change to the tenets of disciplines (i.e., the epistemological underpinnings of what's valued, understood, and practiced). To realize a decolonial potential, translingual approaches need to avoid simply changing the content of what is studied and taught and work toward dwelling in the borders to revise the paradigmatic tenets of thought structuring everyday practices. (ELLEN CUSHMAN, 2016, p. 236). Tradução própria.

transpassa – e em sendo a minha própria prática profissional e acadêmica profundamente entrelaçada com a Educação Bilíngue, acredito que debater a relação entre Translinguagem e Educação é absolutamente essencial para nossa discussão.

3 A TRANSLINGUAGEM E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, quero discutir como a translanguagem pode configurar-se como uma importante aliada na educação, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem para todos os agentes envolvidos. Para iniciar, lançarei uma base conceitual para o desenvolvimento do meu pensamento, através dos conceitos de patrimônio vivencial (MEGALE e LIBERALI, 2020; LIBERALI, 2019) e da configuração de práticas translíngues como uma *grieta* (WALSH, 2016) em nosso sistema educacional, que, por sua vez, se apresenta como uma empresa científica, profissionalizante e desumanizante, com cumplicidade direta com o poder capitalista-colonialista, com uma educação massificada e uniformizada que silencia as diferenças.

Em seguida, passo para uma revisão bibliográfica das principais contribuições que a translanguagem traz para o processo pedagógico, em termos cognitivos, linguísticos, sociais, emocionais e culturais. Isso possibilitará trazer minhas próprias contribuições para o tema, durante a análise de dados.

Por fins didáticos, decidi separar os temas em subtópicos – apesar dos assuntos se inter-relacionarem profundamente, entendo que a leitura seria mais clara e fluida com a separação em subtópicos. Desta forma, a seguir irei discutir os conceitos de patrimônio vivencial e *grietas* e como eles se entrelaçam com a translanguagem.

3.1 PATRIMÔNIO VIVENCIAL, *GRIETAS* E A TRANSLINGUAGEM: UM TRIPÉ DE SUSTENTAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Acredito que uma Educação verdadeiramente transformadora deve levar em conta não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, focando-se exclusivamente na transmissão de conteúdos e no sucesso em provas estandardizadas (LIBERALI, 2019) num modelo de educação bancária (FREIRE, 1970). É necessário levar em conta diversos aspectos que compõem os indivíduos envolvidos no processo educacional - os multiversos e as multifacetadas que compõem cada um dos participantes. Para os alunos, muitas vezes, a educação significa o tolhimento – quando não a amputação – de suas dimensões críticas, afetivas, sociais e culturais. Isso se torna ainda mais ressaltado quando tratamos de educação de indivíduos bilíngues (LIBERALI, 2019).

A translanguagem advoga que é necessário levar em conta todo o repertório linguístico dos alunos, conforme vimos anteriormente. Neste tópico, eu gostaria de discutir especialmente a importância e o potencial que abordagens translíngues têm para o desenvolvimento do aluno e o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem em diversos aspectos. No entanto, antes de fazê-lo, gostaríamos de introduzir um conceito que consideramos de extrema importância para o momento da tese, e o momento sociohistórico que vivemos²², em um projeto neoliberal forte de destruição da educação brasileira, associado a uma necropolítica (MBEMBE, 2006) e necroeducação²³ (LIBERALI, 2019).

Correntes pedagógicas construtivas e mais modernas consideram de extrema importância a mobilização e validação dos conhecimentos prévios dos alunos. No entanto, mais recentemente, pesquisadores como Megale e Liberali (2020), Liberali (2019), entre outros, têm discutido um aprofundamento neste conceito. Levando-se em consideração a complexidade das relações contemporâneas, o enfoque apenas em *conhecimentos* não se mostra mais suficiente. Segundo as autoras supracitadas, é necessário pensar-se em *patrimônios* dos alunos – sejam vivenciais, experimentais, sentimentais, culturais ou de conhecimento. Neste sentido, o patrimônio do aluno poderia ser considerado, segundo Liberali (2019), como os diferentes recursos mobilizados e as oportunidades estabelecidas em diversos contextos, construídos a partir de suas biografias pessoais e de seu contexto socio-histórico-político. Para a autora, “esses repertórios são

²² Durante a escrita desta tese, vivíamos o governo Bolsonaro e seu amplo projeto de necropolítica e necroeducação, somado ao contexto pandêmico da COVID-19. Ao final do nosso programa, no entanto, felizmente já estávamos vivendo um novo momento sociopolítico, com esperanças renovadas. No entanto, a discussão aqui presente ainda é relevante não apenas como retrato histórico daquele momento, mas como reflexões para um futuro melhor.

²³ O conceito de neuroeducação tem sido desenvolvido por Liberali em seus mais recentes trabalhos, desde 2019 até a presente data, inclusive, eu tive a honra de compartilhar a escrita de um artigo e participar de alguns eventos com a autora sobre o tema (cf. LIBERALI, F. C.; DUNKERLY, R. M.; BORGES, S. V. A.; MODESTO-SARRA, L. K.; TISO, M. Brincadeira, engajamento e multiletramento para produção do inédito viável em um ambiente multilíngue. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. DT2, 2023. DOI: 10.26512/rhla.v22i1.46945. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/46945> Acesso em 04/08/2023). O conceito baseia-se, entre outras teorias, na ideia de Necropolítica trazida por Mbembe (2006). Diante da realidade trazida pelas diretrizes governamentais e do contexto pandêmico vividos nestes anos, a autora discute, com este conceito, que “tipos de pessoas” são escolhidas como “dignas” de viver, ou de morrer, de ter acesso à educação e outros recursos. Não sendo o foco conceitual desta pesquisa, não pretendo me aprofundar nesta discussão, mas acredito que este conceito é crucial para o contexto em que vivemos e, portanto, precisa ser discutido. Trouxe esta nota explicativa para elucidar questões conceituais de forma breve e sucinta, mas ainda há muito o que se discutir neste tema.

arquitetados em um processo interminável e são estabelecidos por meio das trajetórias de cada um desses indivíduos ao longo de suas vidas” (LIBERALI, 2019, p.6).

Para Liberali (2019, p.6) uma educação que leve em consideração o patrimônio dos alunos “desencadeia um tipo de desenvolvimento humano em que os atores escolares estendem seus vários tipos de conhecimento além da escola e integra-os em suas vidas, transformando a si mesmos e às suas realidades”. Desta forma, a educação estaria trabalhando para a criação de agentes transformadores em suas comunidades. A autora ainda acredita que, nesta concepção, os indivíduos são chamados a desenvolver e expandir seus repertórios. Portanto, cabe à escola a criação de oportunidades para todos os membros da comunidade escolar para desenvolverem processos de ser-saber-fazer, o que vai muito além da concepção simplesmente de “saber” um determinado conteúdo. Há, nesse sentido, a busca por um compromisso para contribuir para um futuro melhor, em um mundo multicultural, superdiverso (VERTOVEC, 2007), compartilhado com os outros. Além disso, os alunos podem aprender a cocriar o mundo e a ser e estar nele, desenvolvendo agências individuais e coletivas, e vivenciando a educação como crucial no desenvolvimento de possibilidades e de ferramentas de ativismo e agência.

Este conceito de patrimônio torna-se ainda mais expressivo em contextos multi/pluri/bilíngues. Para Megale e Liberali (2020, p.56), o conceito de patrimônio na educação, “se materializa como central ao espaço educativo em contextos multilíngues”. As autoras entendem que, a fim de superar a visão que coloca nos saberes historicamente acumulados pela ideologia vigente o único valor efetivamente importante para a educação, é necessário pensarmos em termos mais abrangentes, a exemplo do conceito de patrimônio. Logo, esta concepção traria um olhar mais holístico, continuado e processual não apenas para a educação, mas também para a formação do indivíduo e da sociedade como um todo. Nas palavras das autoras:

Esses contextos demandam não olhar para a formação dos educandos como algo pronto e acabado, que transforma as práticas de acordo com a “moda pedagógica” vigente. Ao contrário, pressupõe pensar o espaço formativo, como exigindo a compreensão e a problematização dos sujeitos com os quais interagem e de si mesmo como agentes em transformação. Envolve, assim, uma preocupação com a complexa constituição dos sujeitos na criação de possibilidades de vir a ser consubstanciadas em experiências marcantes, ricas em saberes e modos de ser, pensar, agir, sentir e viver, atravessados pela multimodalidade e multiculturalismo que constituem suas formas de participação na vida. (MEGALE e LIBERALI, 2020, p. 56).

Uma Educação que leve em consideração o patrimônio de seus alunos, segundo as autoras supracitadas, precisa considerar não apenas seu repertório linguístico, mas cultural, vivencial, cognitivo, emocional, familiar, etc. Para elas, a escola tem sido, historicamente, um lugar de exclusão, quando deveria ser um local de transformação crítico-colaborativa. Neste sentido, Liberali (2019, p.6) argumenta que “em uma realidade em que a reificação da existência individual e social prevalece, é difícil pensar no papel das escolas como uma ferramenta que pode contribuir para a construção social da realidade”²⁴. Para a autora, as escolas ignoram a dialética do desenvolvimento humano, e as possíveis relações entre o que se há e o que se deseja, entre o real e o possível. A autora observa que o currículo não integra os conhecimentos necessários para a vida, criando uma lacuna na percepção da contribuição da escola para a vida prática do aluno, e vice-versa. Logo, seus conhecimentos e seus repertórios individuais e vivenciais não são validados pela escola, e os conhecimentos adquiridos na escola pouco parecem se relacionar com as necessidades que a vida lhe apresenta. A autora, portanto, sugere que repensemos as formas com que lidamos com o conhecimento, o currículo e a cultura. Assim como a autora, acreditamos que o principal papel da escola é o de transformar a realidade social, funcionando como um agente ativo na superação de estereótipos usados como ferramentas de conhecimento. No entanto, sabemos que este papel ainda não é totalmente desempenhado pelo sistema escolar, que, muitas vezes, atua de forma reversa, silenciando, oprimindo e excluindo os indivíduos, servindo à matriz colonial de poder.

Neste sentido, Catherine Walsh (2016), ao tratar da relação entre interculturalidade e decolonialidade, percebe as dificuldades, silenciamentos e mortificações causadas pela matriz colonial de poder. Todavia, a autora ousa esperar: ela aponta caminhos nas *grietas*, nas rachaduras, nas fendas, nas fissuras, nas gretas. Movimentos, ainda que pequenos, que produzem mudanças efetivas e relevantes em seus contextos, revelando-se como pequenas esperanças, mas com grandes impactos. Em suas palavras (WALSH, 2016, p. 17), sua aposta é “em e para os modos-muito-outros de pensar, saber, estar, ser,

²⁴ In a reality in which the reification of individual and social existence prevails, it is difficult to think of the role of schools as a tool that can contribute to the social construction of reality. (LIBERALI, 2019, p.6). Tradução própria.

sentir, fazer e viver que são possíveis e, além disso, eles existem apesar do sistema, desafiando-o, transgredindo-o, fazendo-o rachar”.²⁵

Para a autora, as práticas educacionais podem representar este espaço de *grieta*, de quebra com a matriz colonial de poder e com as formas únicas e homogeneizadoras de saber, de ser, de existir. É necessário, portanto, desaprender a pensar a partir deste universo da totalidade e aprender a pensar e atuar nas pequenas fraturas, fissuras e rachaduras dentro dos nossos próprios contextos. Walsh continua e alega que é necessário pensar e agir sobre essa "outra coisa", ou seja, outras formas de saber e ser no mundo, assim reconhecê-la, lutar por sua (re)existência, caminhar e multiplicá-la “*desde abajo*”, ou seja, a partir das próprias movimentações dos socialmente oprimidos e marginalizados. Este pensamento está em consonância com o que vimos em Mignolo (2000), no tópico anterior, sobre a translinguagem e a decolonialidade trabalharem no sentido da validação de um “outro pensamento” através de uma “outra língua”.

Para Walsh (2016), práticas oriundas destas *grietas* são atividades político-epistêmicas que desmontam, deslocam e interrompem os universalismos da totalidade, incluindo aqueles que guiam nossos sistemas educacionais. Para a autora, desta maneira são formados os caminhos de formas (muito) outras de “estar-fazer-ser-sentir-pensar-saber-viver” (WALSH, 2016, p.17) e diferentes possibilidades de abriremos novas e outras fissuras. Nesse sentido, a escola responde a uma demanda crucial. Walsh vê nas estratégias, práticas e metodologias pedagógicas uma possibilidade de construir lutas de resistência, insurgência, fuga, afirmação, re-existência, re-humanização e libertação; sendo, portanto, a educação uma das formas de fissurar, para in-surgir e construir, para alargar e aprofundar as *grietas*, os espaços de movimentos de resistência e decolonialidade.

Já para Holloway (2011), as *grietas* são sempre questões, nunca respostas, pois é a partir destes espaços de negação-e-criação rebelde de outro-fazer, que podemos partir. Para o autor, as fissuras são, portanto, movimentações de insubordinação do aqui-e-agora, e não um processo para o futuro. Sua importância, nesse sentido, está em seu próprio processo de fazer (e continuar fazendo), entendendo que o método e a atividade teórico-prática das rachaduras são os esforços somados para a construção de uma saída, de

²⁵ Es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar. (WALSH, 2016, p. 17) Tradução própria.

fissuras, a um mundo que nos parece fechado e impenetrável. As fissuras seriam, portanto, um *locus* de fazer prático-teórico e político-pedagógico, das pequenas esperanças. Logo, as *grietas* configuram-se como a desobediência, os deslocamentos e as transgressões à razão e lógica ocidentais e monoculturais - que, por sua vez, se apresentam como “únicas e universais”. Nesses espaços de resistência, nessas *grietas*, começam a se entrelaçar e a semear processos, práticas e possibilidades do intercultural e decolonial.

Nota-se, portanto, uma relação inseparável entre a teoria e a práxis, conforme também ressalta Dussel (2002). Assim como Freire (1970), o autor entende que a ação e a reflexão sobre o mundo objetivam mudá-lo, sendo, portanto, uma práxis ético-política-significativa. Nesse sentido, Dussel (2002) entende que a práxis "transformação" não é o lugar de uma "experiência" pedagógica; não é feito simplesmente para aprender; não se aprende em sala de aula com uma “consciência” teórica. Assim, “está na mesma práxis transformadora da realidade “real” e histórica onde o processo pedagógico é realizado como uma “sensibilização” (ação a-que-está-se-tornando-consciência-ético-transformadora: liberação) progressiva” (DUSSEL, 2002, p. 436)

Apesar dos potentes resultados e significações das *grietas*, Walsh (2016) reforça que elas podem parecer, à primeira vista, como movimentos demasiadamente pequenos, mas são, de fato, pequenas-grandes esperanças. A autora afirma que, a olhos desatentos, estas “fissuras” passam despercebidas, inadvertidas e invisíveis, fora das esferas de percepção, atenção e visão, devido à naturalização míope da lógica colonial. É necessário, portanto, treinar o olhar, trabalhar em si mesmo a imaginação e compreensão de outras formas de existir e saber. Velasco e García (2014) percebem a delicadeza do movimento translíngue de um dos alunos analisados - ao procurar equivalências entre *tripas* e *guts* – e percebem também a aparente “miopia” do professor ao corrigir a atividade do aluno. “Assim, a translinguagem é externa ao corpo do texto, uma *tripa* que fica pendurada no texto, mas que não é totalmente incorporado” (VELASCO e GARCÍA, 2014, p.15) dizem as autoras.

Walsh (2016) afirma que é, portanto, necessário um reajuste, um refinamento, do olhar, dos sentidos e da sensibilidade para poder ver, ouvir, escutar e sentir as *grietas*, porque elas podem também se dar em práticas criativas e cotidianas. Baseada no eterno Freire (1970), Walsh entende que é preciso transformar as formas de lutar, mas sempre lutar, buscando novos caminhos dentro da educação, através de pedagogias de indignação, de rebelião, de auto-afirmação e resistência que nos mantenham vivos.

Portanto, Walsh se alinha à Freire na crença que é parte da natureza pedagógica o processo político de que a luta é a expressão da esperança. Por isso, a esperança é compreendida como parte constitutiva e necessária da prática pedagógica. Walsh (2016) vai adiante e entende que as práticas libertárias são “insurgentes”, por fazerem nascer, renascer, ressurgir, criar e construir possibilidades outras, esperanças e habilidades de vida e vivência que não enfrentam apenas o sistema lógico dominante, mas também contribuem para o enfraquecimento, desmantelamento e eventual destruição deste sistema, e o crescimento de algo radicalmente diferente.

Em semelhante linha de pensamento, Fabrício (2017) entende que as práticas decoloniais acontecem em pequenos espaços que abrimos dentro da própria lógica que nos submerge. Para ela, “uma virada descolonial²⁶ não se calca simplesmente na destruição ou rejeição apressada e ingênua de construções sociohistóricas solidificadas pela repetição” (FABRÍCIO, 2017, p. 29). Logo, é preciso reconhecer e embrenhar-se na dinâmica da lógica dominante para ter clareza do que a autora chama de “não mais” (ou seja, aquilo que se repete e que deveria ser abandonado) e para se investir no “não ainda” (ou seja, aquilo que almejamos, mas ainda não vemos claramente, aquilo que está em seu nível emergente, incerto e imprevisível do presente e do futuro, plenos de possibilidades plurais). No âmbito da linguagem, a autora acredita que é possível abalar a performatividade colonial através de atividades que imaginem novos repertórios e práticas de significação, e permitam a construção de um “não ainda” decolonial.

Este conceito profundamente se comunica com o “inédito viável”, de Paulo Freire (1970). O inédito viável é entendido como algo inédito, ainda não claramente conhecido e vivenciado, mas sonhado e, quando começa a ser percebido, permite pensar alternativas para superar as chamadas “situações limites”, que são vivenciadas em determinado contexto, a fim de criar novas possibilidades. Segundo Freire (1970), o inédito viável nos permite transformar as situações limite, materializando novas alternativas para superar os obstáculos que se impõem no cotidiano. Vemos, portanto, que o inédito viável é visto como a superação das situações-limite, levando a concretização de sonhos que, no

²⁶ Neste trabalho, optei pelo termo *decolonial* ao invés de *descolonial*. Entendo que muitos autores trazem os termos de forma intercambiável, ao passo que outros autores compreendem que existem diferenças conceituais entre os dois termos - entendendo que *descolonial* se contrapõe ao conceito de *colonialismo*, enquanto *decolonial* seria o oposto à *colonialidade*. Apesar desta discussão, as referências bibliográficas que baseiam este trabalho, e as linhas de pensamento que me afilio, majoritariamente, utilizam o termo *decolonial*. Desta maneira, nesta tese, optei por este termo, em detrimento do outro.

passado eram tidos como impossíveis (inviáveis), mas no presente, ao adotar uma postura crítica de ação transformadora, são encarados como possibilidades viáveis, que viabilizam a análise crítica da realidade a partir de ações coletivas. O conceito freireano de práxis – entendido como uma interação contínua entre teoria e prática – representa o tipo de transformação social almejado pelo linguista aplicado crítico, como é o caso deste trabalho, em direção ao “inédito viável”.

Fabrício (2017), por exemplo, percebeu, nas aulas de história do 1º ano do Ensino Médio em uma determinada escola, que a decolonização de estereótipos aconteceu no decorrer das atividades, dentro do conteúdo curricular normal da escola. Nesse sentido, a professora encontrou esta *grieta*, este espaço dentro do currículo para repensar temas-tabus, propiciando a negociação com a diferença em termos qualitativamente diferenciados, pois o trabalho pedagógico investido pela professora e pesquisadora terminou por abrir espaço na escola para vozeamento do que acontece fora daquele espaço. A estratégia implementada, de entextualizar²⁷ o currículo colonizador com a tarefas reflexivas com o potencial questionador – provocou momentos críticos de desestabilização quando as participantes evocaram performances que vivem em suas práticas, notadamente devido à profusão de discursos transmodais e translíngues. A autora conclui que estas desestabilizações devem ser centrais na educação linguística, sendo seu lugar dentro (e não fora) dos currículos. A autora acredita que esforços neste sentido repercutirão em impactos positivos em níveis sociais mais amplos, colaborando para a construção de um “não ainda” (ou do “inédito viável”) decolonial em diferentes contextos. Rocha e Maciel (2019) veem nessas “desestabilizações” a função primária de uma educação decolonial. Para os autores, numa concepção freireana, a educação é

²⁷ O termo “entextualizar” aqui trazido remete aos estudos de Antropologia da Linguagem, de Bauman e Briggs (1990). Segundo Silva (2014, p.68), “o artigo seminal dos antropólogos da linguagem Bauman e Briggs (1990) nos chama a atenção para o fato de que compreender o texto e o discurso como performances demanda dos analistas não apenas uma atenção à intrínseca relação de textos com seus contextos ou sua contextualização (GUMPERZ, 1982)”, mas também à característica fundamental que os textos têm de se descontextualizarem. “Entextualização” foi o termo inventado pelos antropólogos da linguagem supracitados para capturar o processo contínuo e fundamental de tornar “um discurso extraível, de fazer de um trecho [stretch] de produção linguística uma unidade - um texto - que pode ser levada [lifted out] para fora de seu evento interacional” (BAUMAN; BRIGGS, 1990, p. 73). Logo, ainda segundo Silva (2014), a entextualização seria, portanto, a própria viagem de um trecho ou excerto para além de seu contexto original. Ela captura os sentidos da relativa autonomia das unidades linguísticas de se tornarem textos, no trânsito de um contexto a outro. Visto sob essa perspectiva, defendem Bauman e Briggs (1990, p. 73), “um texto é [...] discurso tornado descontextualizável.” Na medida em que a entextualização é uma história natural do discurso - para recuperar o projeto de análise de textos de Silverstein e Urban (1996) -, ela “pode incorporar aspectos do contexto, de modo que o texto resultante carrega elementos de sua história de uso consigo” (BAUMAN; BRIGGS, 1990, p. 73).

marcadamente política e, como tal, assume-se potencialmente democrática e transformadora ao comprometer-se com a equidade social. Logo, para os autores, a educação revela-se potencialmente transgressora, no que se refere à desestabilização de normas e ideologias predominantemente centralizadoras e opressoras em uma diversidade de aspectos.

Portanto, vemos que na prática pedagógica essas *grietas* se tornam cruciais. Para Walsh (2016), os sistemas educacionais estão cada vez mais a serviço do poder, dos discursos da interculturalidade funcional e da matriz capitalista / moderna / colonial / heteropatriarcal. Para a autora, o sistema educacional atual é, em seu projeto e conceito, uma ferramenta de desumanização e desmundanização das outras formas de saber que não as dominantes, negando as diferenças e as vozes críticas, a pluriversalidade dos seres, saberes, cosmologias, visões e práticas de vida. O sistema educacional, portanto, funciona como uma empresa científica, profissionalizante e desumanizante, com cumplicidade direta com o poder capitalista-colonialista, com uma educação massificada e uniformizada que silencia as diferenças. Para a autora, “a educação é um dos principais campos de batalha” (WALSH, 2016, p. 14). Há, portanto, uma urgência de cultivar novas sementes, novas formas, de pensamento crítico, de plantar a semente que questiona, provoca, estimula e obriga a continuar pensando e analisando. Neste sentido, se faz crucial a elaboração e implementação de práticas pedagógicas que questionem, desafiem, transgridam e interrompam as lógicas, racionalidades e monólogos ocidentais e ocidentalizantes cuja disciplina nos torna cegos para formas-outras, para os outros modos, lógicas e racionalidades de existência e de saber, conhecer e sentir. Assim, caminhamos para uma prática decolonial crítica e intercultural, que valida e compreende muitas outras formas – e “formas muito-outras” (WALSH, 2016) – de aprender a desaprender e reaprender a pensar, sentir, saber, expressar, agir e também ensinar.

Walsh (2016, p.16), finalmente, assegura que é necessário se pensar em “práticas pedagógicas e metodologias de criação, invenção, configuração e co-construção - do que fazer e como fazer - de lutas, caminhadas e sementeira dentro das fissuras ou fendas do sistema capitalista-moderno-colonial-antropocêntrico-racista-heteropatriarcal”. Para a autora, é a partir deste lugar que poderemos começar a construir uma interculturalidade e decolonialidade. Walsh (2016), portanto, conclui que esses espaços de resistência são fontes importantes de esperança. Para a autora:

As ações, processos, práticas metodológicas-pedagógicas e lutas de práxis para fissurar (...) provocar e promover outras formas de pensar, estar, ser, saber, sentir, existir e viver, formas que interrompem, transgridem e fendem a matriz de poder e seu projeto-guerra de morte. São essas pedagogizações e rachaduras que dão sustento e vida a pequenas esperanças, esperanças que quando começam a se falar, aliando-se e tecendo umas com as outras, se tornam mais fortes e mais imparável em seu incentivo, crescimento e caminhada. (WALSH, 2016, p. 21)²⁸

Sob a minha perspectiva, a translinguagem caracteriza-se como uma dessas possibilidades de *grietas* - esse movimento de validação de formas-outras de saber, de ser, de falar sobre, do e no mundo. No entanto, conforme vimos anteriormente, é necessária uma mudança nos paradigmas dos sistemas educacionais, dos professores, alunos, familiares e toda sociedade envolvida no processo escolar. Sendo este um tema profundamente relevante, o discutirei no próximo tópico, no qual irei analisar a translinguagem como essa *grieta* na escolarização, reforçando os importantes benefícios (sic)²⁹ desta ao processo educacional.

3.1.1 A Translinguagem e o Processo Educacional: A Translinguagem como Importante Recurso Pedagógico

Neste tópico, objetivo discutir sobre a translinguagem e a educação, tema central para a construção desta tese. Através de revisão bibliográfica, iniciei a discussão deste tópico discutindo o sistema educacional, suas fragilidades e potencialidades. Baseada nas questões levantadas nesta problematização, neste tópico apresentarei a translinguagem como uma possível alternativa às demandas educacionais, discutindo, então, os benefícios, ganhos e enriquecimento que abordagens translíngues podem trazer para o processo educacional. Trazendo contrapontos, no entanto, ao final deste tópico também abordo alguns pontos problemáticos que a literatura específica traz acerca da

²⁸ (...)las acciones, procesos, prácticas metodológico-pedagógicas y luchas praxísticas de agrietar, y sobre cómo estas actividades empujan, provocan y avanzan formas otras de pensar, estar, ser, saber, sentir, existir y vivir, formas que interrumpen, transgreden y fisuran la matriz de poder y su proyecto-guerra de muerte. Son estas pedagogizaciones y agrietamientos que dan sustento y andanza a las esperanzas pequeñas, esperanzas que cuando empiezan a hablarse, aliarse y tejerse entre ellas, se hacen más fuertes y más imparables en su alentar, crecer y caminar. (WASLH, 2016, p. 21) Tradução própria.

²⁹ Apesar de não me sentir totalmente confortável com a ideia neoliberal que a palavra “benefício” traz, posto que não acredito que o objetivo da educação bilíngue seja colocar um indivíduo em posição mais avantajada, em posse de benefícios, com essa ideia de competição entre os alunos, conformo-me, por ora, a falar em benefícios para o processo educacional como um todo.

translinguagem, refletindo criticamente sobre os assuntos discutidos e buscando alternativas construtivas para tais questões.

É notório que o sistema educacional, de forma geral, apresenta problemáticas diversas em sua estrutura. Diversos estudos (SHIPKA,2016; HORNER, SELFE E LOCKRIDGE, 2015; CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, FLORES E WOODLEY, 2012) problematizam o fato de que as escolas tradicionais ainda se focam na separação explícita de idiomas e em práticas limitantes e coloniais, que negam aos alunos bi/multilíngues o uso de todo seu rico repertório linguístico em suas ações comunicativas, marginalizando-os e consolidando a desigualdade social. Vê-se claramente, portanto, a necessidade de uma transformação nas práticas pedagógicas atuais. Para Shipka (2016), as abordagens tradicionais tratam as produções linguísticas como normas únicas e padronizadas, através de um processo que tolhe a criatividade e perpetua a lógica monolíngue e monomodal. A autora ressalta que, apesar de outras formas representacionais e linguísticas existirem, elas costumam ser ignoradas pela escola. Shipka é consoante a Horner, Selfe e Lockridge (2015), que entendem que, no contexto pós-moderno, multissemiótico e multicultural em que vivemos, a existência de uma “norma monolíngue e monomodal” para as práticas comunicativas não é mais apropriado – se é que tenha, algum dia, sido.

Assim, Shipka (2016) entende que é preciso tratar a diferença não como um problema a ser resolvido ou corrigido – como, normalmente, as abordagens educacionais mais tradicionais percebem – mas, antes, como uma fonte de construções de significados diversos. Ela convoca os educadores a um comprometimento real de mudança das práticas pedagógicas e de pesquisa, a fim de abraçar os diferentes modos, gêneros, materiais e práticas culturais. Dessa forma, buscaremos uma prática que não apenas visa *refletir sobre* formas outras e novas de se pensar (como, por exemplo, no nosso caso, a translinguagem) mas também criar oportunidades para *mudar* nossa prática, almejando um maior senso de comunicação e composição.

Na construção dessas oportunidades de mudança, a translinguagem pode ocupar um papel crucial. Para García, Flores e Woodley (2012) é mister se repensar a Educação Bilíngue e elevar o papel da translinguagem neste contexto, pois as ao redor do mundo as minorias linguísticas são mais constantemente educadas em escolas pensadas para alunos da língua dominante, em padrões monolíngues, desconsiderando-se a multiplicidade de fatores que compõem a escolarização de um indivíduo bilíngue. Para os autores, a

translinguagem permite a transgressão dos padrões monolíngues e tradicionais de educação, através de práticas pedagógicas que quebram a hegemonia dominante e o isolamento das línguas em classes "bilíngues". Para Harklau (no prelo), as instituições educacionais tendem a legitimar uma variedade padrão da língua como seu capital linguístico no currículo e nas políticas escolares, e, portanto, as salas de aula se tornam lugares onde essa dominação simbólica é reforçada e perpetuada, na qual a competência linguística dos alunos passa a ser avaliada a cada minuto.

De semelhante forma, Makalela e Silva (2023) entendem que a translinguagem se apresenta cada vez mais como uma estratégia viável e central para transformar as práticas de ensino e aprendizagem que, historicamente, seguiram a ideologia da unicidade colonial; percebendo, pois, a translinguagem tanto como um construto natural embutido na lógica cultural e epistemológica, quanto como um regime linguístico decolonial e emancipatório, especialmente para os contextos do Sul Global. Canagarajah (2013) também sugere uma mudança de paradigma de uma orientação monolíngue para uma orientação translíngue, argumentando que a comunicação transcende as línguas individuais, ou seja, as línguas estão sempre em contato, por isso, misturam-se e complementam umas às outras. O autor ainda ressalta que a comunicação transcende as palavras, isto é, envolve recursos semióticos diversos, que trabalham juntos na construção do significado. Nesse sentido, a abordagem translíngue postula que indivíduos bilíngues fazem uso de todo seu repertório linguístico-semiótico, sem uma separação rígida entre elas, uma vez que estamos lidando com recursos linguísticos que são móveis, fluidos e híbridos. Partindo deste pressuposto, as implicações para a Educação Bilíngue são diversas.

Em semelhante linha de pensamento, Fabrício (2017) vê a urgência na modificação dos paradigmas que sustentam o processo de escolarização. Para a autora, a escola tem, ao longo dos anos, exercido um forte e inegável papel na naturalização e legitimação de desigualdades sociais, com uma sustentação de escalas de valoração baseada em mérito, competência e standardização, que prestigiam recursos, registros e variedades linguísticas como capital cultural, social, econômico positivo, em detrimento daqueles que escapam “à norma”. No caso dos grupos translíngues e transculturais, a autora percebe que a manutenção da ideologia do monolingüismo, monoculturalismo e pureza linguística leva à rejeição de práticas heteroglóssicas. Consequentemente, vemos

a instauração de racismo cultural, decretando a inferioridade, a negatividade e a deficiência dos que infringem as matrizes normativas.

No entanto, a autora ressalta que práticas translíngues exercem um importante papel na desconstrução deste *status quo*. Para Fabrício (2017, p. 35) "Uma conceituação textual-escalar de linguagem pode descentrar a episteme colonial que ainda se mostra performativa na vida social". Para ela, ao abordarmos a colonialidade como modo de entender a experiência social de acordo com os princípios que não são fixos, somos convidados a refletir mais detidamente sobre os textos que nos circundam, as escalas que configuram nossa percepção e os efeitos de sentido que produzem, politizando nosso sistema de classificação e recuperando sua carga ideológica. Práticas que englobem essa diversidade – tais como práticas translíngues, multissemióticas ou transmodais - dentro do contexto educacional permitiriam, portanto, a transgressão de fronteiras e a hibridação de territórios sócio-historicamente delimitados, assim como o questionamento crítico destes espaços, de forma que os processos de identificação e desidentificação possam ser questionados, permitindo-se o vozeamento e visibilidade de grupos subalternos desvalorizados pela lógica social dominante. Neste sentido, a translinguagem “faz vozes silenciadas ouvidas e identidades não-reveladas serem renegociadas³⁰” (KIRAMBA, 2016, p.13).

Megale e Liberali (2020) também evidenciam a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, entendendo que é necessário um ampliamto das possibilidades de conhecer, ser, sentir, pensar e agir dos sujeitos. Para as autoras, a construção de um mundo mais solidário e compartilhado requer que os sujeitos em contextos educativos multilíngues percebam suas experiências, seus conhecimentos e seu viver como múltiplos, e possam experimentar essa multiplicidade como uma forma de ir além de si mesmos e encontrar os vários Outros com os quais poderão ter condições de conviver. Neste sentido, as autoras reforçam a importância da intencionalidade das práticas pedagógicas, ao alegarem que “há de se apostar na construção intencional de novos recursos que combinados, mobilizados e materializados a partir das demandas do contexto podem possibilitar a interação com o mundo” (MEGALE e LIBERALI, 2020, p. 69).

³⁰ “(...) makes silenced voices heard and unrevealed identities renegotiated” (KIRAMBA, 2016, p. 13)
Tradução própria.

Ainda sobre a urgência de mudanças no sistema educacional, Makalela e Silva (2023) explicam as políticas linguísticas atuais são, majoritariamente, imitações e reverberações da enumeração ocidental de idiomas, o que não favorece a matriz sociolinguística do multilinguismo fluido predominante em diferentes países. Logo, essa lógica de unidade, invariavelmente, permeou construções políticas e apoiou ideologias de unidade que ainda são encontradas atualmente em contextos pós-coloniais. Desta forma, os autores alertam para a necessidade de se reinterpretar as políticas e os sistemas educacionais a partir de uma perspectiva de translinguagem. Para os autores supracitados, a relação entre política linguística e translinguagem deveria ser entendida a partir do diálogo argumentativo entre as línguas nomeadas socialmente e os repertórios linguísticos de cada indivíduo, que são, por sua vez, guiados por procedimentos complexos de construção de significados. Os autores concluem que a translinguagem se apresenta como na vanguarda das formulações e diálogos de políticas linguísticas no Sul Global, destacando um vislumbre de esperança de que a translinguagem forneça um arrebatamento epistêmico e políticas libertadoras que permitam aos cidadãos marginalizados do Sul Global traçar seus modos de ser, agir e pensar, separados das tradições culturais do Norte Global, as quais têm, até hoje, representado o colonialismo, o racismo, a violência epistêmica e o subdesenvolvimento educacional sistêmico.

Vemos, portanto, que diferentes autores têm argumentado sobre a necessidade de mudanças no sistema educacional e têm apontado a translinguagem como um caminho possível para a construção de possibilidades mais justas, holísticas e inclusivas. Neste sentido, os pesquisadores têm buscado entender a funcionalidade da translinguagem dentro e fora da sala de aula. No entanto, é notório - conforme vimos nas páginas iniciais desta pesquisa, mais especificamente na justificativa - que a fortuna crítica sobre o tema ainda encontra-se em um estágio inicial de forma geral, especialmente no Brasil, sendo, portanto, ainda carente de mais estudos. Por isso, gostaria de contribuir com a vozes que têm se erguido neste assunto, inicialmente fazendo uma contextualização e revisão bibliográfica dos usos e funções da translinguagem encontrados de forma geral até o momento pela literatura específica; e adicionar alguns dos meus próprios achados neste processo de escrita e pesquisa. A proposta desta tese é, portanto, trazer novas contribuições para a discussão acerca da translinguagem, especialmente no campo da Educação Superior, área em clara escassez de pesquisas.

Fica evidente, portanto, que o sistema educacional tem diversas áreas a desenvolver e melhorar, no sentido de ofertar oportunidades mais justas, inclusivas e significativas, a fim de construir uma sociedade mais igualitária. Desta maneira, a translinguagem pode se apresentar como uma alternativa para responder a diversas dessas questões. Para Li (2018), a translinguagem surge na tentativa de responder às demandas sociais no tocante às preocupações práticas de se compreender as práticas criativas e dinâmicas dos seres humanos que se envolvem em múltiplas línguas e em diferentes recursos cognitivos e semióticos. De fato, para García (2013), a translinguagem caracteriza-se como um quadro conceitual para educação bilíngue, como um esforço democrático para a justiça social. Indo adiante, a autora conclui que práticas de ensino que colocam em risco essa realidade estão essencialmente *minando* o direito de aprender das crianças pertencentes a minorias linguísticas, levando-se em consideração que, em outro momento, a mesma autora – em parceria (GARCÍA e LI WEI, 2014) – afirma que, para os estudantes bilíngues, a criação de significado *só* é possível se eles puderem participar utilizando todo o seu repertório, ou seja, através de práticas de translinguagem.

A literatura específica fez importantes contribuições no sentido de lançar bases teóricas para o fazer educacional em contextos plurilíngues, mas ainda se evidencia uma escassez no tocante à translinguagem e a Educação Bi/Multi/Plurilíngue. Por isso, aqui, eu gostaria de trazer algumas contribuições notadas por pesquisadores da translinguagem como recurso pedagógico, com resultados animadores no sentido de empoderar discursivamente os alunos, validar suas identidades e desenvolver habilidades linguísticas e paralinguísticas, sociais e emocionais.

Primeiramente, é importante salientar que a translinguagem não é um conjunto de práticas, uma metodologia, ou um recurso engessado. Segundo García e Alvis (2019), o termo *translanguaging* foi originalmente cunhado para nomear *práticas* pedagógicas, no entanto, hoje já se expandiu para as formas como indivíduos bilíngues *fazem, lidam, interagem com a linguagem* (“*do language*”). Para García (2013), a translinguagem não é uma “mera estratégia”, mas, antes, compreende uma teoria bilíngue de aprendizagem, especialmente para populações minoritárias.

De semelhante forma, para Pereira, Silva e Guimarães (2020, p. 205), a translinguagem pode ser entendida como “uma filosofia, um ato político e ideológico, que convida os indivíduos a exercerem seu pensamento crítico”. Nesse sentido, os autores entendem que a translinguagem, aliada à educação crítica, pode ajudar os agentes

envolvidos no processo educacional na tomada de consciência das suas experiências, ideologias e crenças, além de desenvolver sua capacidade cognitiva, procurando-se construir uma educação linguística que “favoreça a desconstrução de discursos hegemônicos e estimule a construção de identidades mais fluidas de aprendizes para atuar em contextos multiculturais” (PEREIRA, SILVA e GUIMARÃES, 2020, p. 205). Nesse sentido, os autores consideram que a translanguagem ocupa um “lugar de destaque” na formação crítica de professores, na construção de um processo ensino-aprendizagem mais crítico, significativo e mais relevante para os dias atuais e, ademais, na quebra de paradigmas coloniais, fronteiras ideológicas, concepções neoliberais e modelos de ensino e avaliação eurocêntricos.

Os autores supracitados se alinham à perspectiva de Li (2018), ao entenderem que a translanguagem apresenta um grande potencial enriquecedor no processo educacional como um todo, e, mais especificamente, também na formação de professores de línguas, levando-se em consideração que, pelas lentes translíngues, os sentidos comunicacionais e discursivos são construídos a partir da negociação das diferenças e da superação do binarismo positivista, resultante da matriz colonial de poder, permitindo, portanto, que os professores realizem descrições consideradas holísticas diante dos problemas na educação, a partir da observação, interpretação e compreensão de fenômenos e práticas diversas. (PEREIRA, SILVA e GUIMARÃES, 2020, p. 205).

Em termos relacionados à formação docente, mas voltando-se mais para a avaliação da aprendizagem, Susana Ibarra Johnson, Ofelia García, e Kate Seltzer (2019) mencionam como benefício advindo de uma prática pedagógica translíngue a possibilidade de os professores documentarem e avaliarem justa, correta e seriamente o conhecimento dos alunos; em termos, também, do conteúdo trabalhado. Semelhantemente, García, Sánchez e Solorza (2018), concordam com esse ganho pedagógico (para ambos professor e aluno) e chamam de espaço de documentação translíngue (*translanguaging documentation space*) este processo de avaliação mais completo e justo.

Vemos, portanto, que abordagens translíngues na Educação Bilíngue apresentam-se como um importante aliado. Lucena e Nascimento (2016), enfatizam que a concepção de translanguagem pode ser mais ampla e produtiva do que abordagens tradicionais, no contexto de Educação Bilíngue, uma vez que esta busca abarcar o ato comunicativo como um todo, referindo-se tanto às complexas formas de alternâncias, misturas linguísticas e

co-construções de sentido, como ao contexto maior que as favorece e, no caso, as legitima. Ellen Cushman (2016) entende que abordagens translíngues expandem o universo de possibilidades pluriversais da imaginação e criatividade humana no ensino de línguas. A autora acredita que, quando implementada em sala de aula, a translanguagem poderia começar o trabalho de decolonização dos paradigmas eurocêntricos – conforme vimos anteriormente, translanguagem e decolonialidade se complementam. Segundo a autora (CUSHMAN, 2016, p.237) “em um mundo onde o inglês se tornou a língua franca global e a diferença é apagada ou subordinada à uma busca por uma linguagem universalmente compartilhada”, as transações, transformações e traduções epistemológicas possíveis no contexto escolar podem construir caminhos para a promulgação de possíveis práticas pluralistas, através de opções decoloniais.

Em semelhante linha de pensamento, e para, novamente, reverberar vozes do Sul Global e do Nordeste do País, em sua tese de Doutorado pela UFPE, Jailine Farias (2022), entende que a translanguagem – assim como outras linhas de pensamento prefixadas com o *trans*, como gramática transposicional, transmídia, transmodalidade, transaberes e transletramentos - sinaliza um olhar mais atento ao caráter fluido e dinâmico das práticas de linguagem, indo além de fronteiras teórico-metodológicas tradicionalmente bem demarcadas. Logo, para a autora, a perspectiva translinguística reflete sobre o uso fluido de recursos linguísticos e semióticos em comunidades diversas.

Cushman (2016) ainda percebe um importante potencial de práticas translíngues serem ações transformativas, mudando desigualdades sistêmicas e o imperialismo escolar. Para a autora, isso se dá porque a translanguagem é tanto paradigmática quanto pragmática, trabalhando concomitantemente o conhecimento e a negociação das significações nas aulas. Logo, a autora enfatiza o grande potencial das abordagens translíngues para o ensino-aprendizagem e construção do conhecimento, para desenvolver a imaginação e criatividade, funcionando, ainda, em um nível paradigmático, explicitamente desmistificando as várias abordagens para a diferença de linguagens, incentivando uma destreza metalinguística e meta-retórica.

Essa destreza metalinguística e meta-retórica também é trazida por Canagarajah (2013), para quem a translanguagem é uma habilidade de negociação de sentidos na comunicação que indivíduos desenvolvem a partir de atitudes críticas em relação ao ensino de variedades prestigiadas. Sem abandonar a ideia de ensinar tais variedades, o autor argumenta que, para o sucesso da comunicação num mundo global, no entanto, “é

possível modificar, se apropriar e renegociar normas de variedades dominantes” (CANAGARAJAH, 2013, p. 12) a partir do desenvolvimento de uma competência performática que permite que indivíduos lidem com “normas de linguagem plurais e recursos semióticos móveis” (CANAGARAJAH, 2013, p. 173). Dessa forma, ainda segundo o autor, a adaptação de falantes com diferentes interlocutores e em contextos variados é facilitada, uma vez que todos os recursos semióticos móveis disponíveis são utilizados com criatividade, intencionalidade e estratégia para atingir seus objetivos de comunicação.

Para o autor, em uma abordagem translíngua, valida-se o pressuposto de que a comunicação envolve uma multiplicidade de recursos semióticos, tais como a língua, em sua relação com imagens, ícones e símbolos, além da multimodalidade nos processos de produção de sentidos em que as pessoas se engajam nos mais diversos contextos e com os mais distintos propósitos. Logo, para Canagarajah (2013), na sala de aula de línguas, as práticas translíngues podem oportunizar práticas de comunicação colaborativas, desde que os alunos possam escolher de forma crítica como utilizar seu repertório linguístico, e escolher quando e como usar recursos de variedades de prestígio para atingir seus propósitos. Nesse caso, os professores podem ajudar no desenvolvimento dessa consciência crítica sobre o uso da linguagem, sobre como normas linguísticas são constituídas e sobre como elas podem ser utilizadas de forma inventiva para se adequar a diferentes contextos. Portanto, para o autor, é papel da escola oportunizar o acesso a uma comunicação que permita a negociação de recursos semióticos móveis.

Vemos, portanto, que a translinguagem apresenta-se como um recurso pedagógico valioso e enriquecedor no processo educacional. De fato, a influência da translinguagem sobre o processo educacional foi analisada por diversos autores (MOLYNEUX, SCULL e ALIANI, 2015; ANGAY-CROWDER, TUBA e YI, YOUNGJOO, 2013; GARCÍA, FLORES e WOODLEY, 2012; DANZAK, 2011; GIAMPAPA, 2010), que observaram diferentes escolas em contextos bilíngues (especialmente escolas primárias Norte-americanas e Canadenses), verificando que a adoção de uma abordagem que abarque práticas translíngues resulta em importantes benefícios pedagógicos, sociais e identitários para os alunos, melhoria na performance acadêmica, melhor estabelecimento de vínculos afetivos entre alunos e professores e melhor desenvolvimento de relações interpessoais, consolidação mais eficiente de matérias e conceitos estudados, empoderamento cultural

e até ganhos socioculturais, como maior aceitação de diferentes culturas e povos e a diminuição de práticas racistas e/ou excludentes.

García (2019), que talvez seja a autora com mais estudos sobre a translinguagem, já listou diferentes funções importantes de abordagens translíngues, dentre as quais destacam-se: (1) scaffolding para motivar o aprendizado e aprofundar a compreensão dos alunos, (2) construir consciência metalinguística e consciência sociolinguística crítica, (3) afirmar identidades bilíngues, (4) construir maior interação social e cooperação em casa-escola, (5) empoderar os alunos. Já nos estudos de García, Flores e Woodley (2012), a translinguagem apresentou-se como um agente facilitador em três principais situações pedagógicas, quais sejam: (1) a contextualização de palavras-chaves e conceitos, (2) o desenvolvimento de consciência metalinguística e (3) a criação de laços afetivos entre os professores e alunos.

Para Harklau (no prelo) a translinguagem demonstrou papel importante na explicação e consolidação em pontos gramaticais e vocabulários complexos, gerenciamento comportamental em sala de aula e o estabelecimento do *rapport* (relacionamento) professor-aluno (BRAINE, 2010; D.LIU et al, 2004; *apud* HARKLAU, no prelo). Tai e Li (2020) também compreendem que a translinguagem ajuda a construir uma relação mais próxima com os alunos, servindo como um importante capital linguístico simbólico e como uma forma de geração de capital social. Lin e Ele (2019) também notam a importância da translinguagem como um fenômeno dinâmico emergente quando professores e alunos estão intensamente engajados na co-construção de significados dos assuntos trabalhados. Ainda no tocante à construção de relações interpessoais, Dávila (2019) encontrou uma curiosa aceitação de abordagens translíngues entre alunos adolescentes em momentos de flerte entre eles.

Dávila (2019) traz ainda uma função diferente da translinguagem, que normalmente não é trabalhada nas publicações que a favorecem. Em seu estudo, o autor demonstrou casos em que a translinguagem foi usada para criar uma forma de resistência, rebeldia, identidade crítica-cômica, com adolescentes usando a L1 comum entre eles para zombarem e desafiar os professores da L2. Já para Ball (2011), a translinguagem, através do uso da língua materna melhora a autoestima dos alunos, o orgulho cultural, a motivação para aprender e incentiva os alunos a serem alunos ativos e competentes.

Estes ganhos pedagógicos, cognitivos, linguísticos, emocionais e sociais que as práticas translíngues trazem para o processo educacional são, sob determinado aspecto, essenciais para a Educação Bilíngue. Baseada na pedagogia freireana, García (2019) entende que a translanguagem é um ato político, que cria caminhos e humaniza os espaços que descentralizam a autoridade de modelos dominantes – sendo, dessa forma, uma busca no sentido de decolonizar as práticas linguísticas, como vimos anteriormente em tópico específico – levando-se em consideração que, segundo a perspectiva bakhtiniana, toda prática linguística está entrelaçada a sistemas de poder. Lembramos que, segundo a autora, para os estudantes bilíngues, a criação de significado apenas se torna possível quando estes indivíduos podem participar utilizando todo o seu repertório, ou seja, através de práticas de translanguagem (GARCÍA e LI WEI, 2014). Essa concepção ecoa o pensamento de Kress (2013), quando o autor argumenta que não há produção de sentidos, aprendizagem e conhecimento fora do entendimento da interação-como-comunicação.

Para Otheguy et al. (2015), a translanguagem é importante especialmente para populações de minorias e suas respectivas línguas, pois ajuda a romper com as hierarquias linguísticas socialmente construídas, que são, por sua vez, responsáveis pela supressão de diversas línguas de diferentes povos. De semelhante forma, Mello (2010, p.21) entende que a Educação translíngue “é investimento, é desenvolvimento, é libertação, é justiça social”. Takaki (2018, p.161), por sua vez, entende que “o objetivo da formação translíngue é a promoção de maior justiça social com o reconhecimento de sua potencialidade transdisciplinar”; culminando com o que a autora chama de “um compromisso ontológico-epistemológico-metodológico, por meio de práticas translíngues e transculturais, cujos benefícios podem ter maior alcance envolvendo pais, autoridades e membros das comunidades locais, regionais, nacionais e internacionais” (TAKAKI, 2018, p. 164).

Portanto, conforme tenho discutido, práticas pedagógicas translíngues são particularmente importantes para minorias linguísticas, consideradas como bilíngues emergentes (GARCÍA, 2009), porque elas corroboram as forças dos alunos - tantas vezes enfraquecidos pelo sistema educacional repressor e monolíngue. Tais práticas ainda reduzem os riscos de alienação na escola pela incorporação da língua e das referências culturais familiares para o grupo de minoria linguística. Assim, práticas translíngues numa sala de aula são formas de trabalhar a distância entre os sistemas educacionais das nações dominantes e, ao mesmo tempo, as histórias dos indivíduos locais e suas

especificidades e individualidades. Dessa forma, a translanguagem apresenta-se como uma alternativa construtiva e benéfica em diferentes sentidos.

Semelhantemente, Canagarajah (2011) entende que as práticas de translanguagem em práticas educacionais permitem ao aluno o desenvolvimento de sua própria voz, auxiliando-o na negociação dos significados e engajando a audiência de formas mais complexas. Segundo o autor, as diferentes línguas que compõem o repertório linguístico do indivíduo bilíngue formam um sistema integrado e, dessa forma, a competência multilíngue emerge de práticas locais nas quais as línguas são negociadas para comunicação. Neste sentido, o autor ressalta que a competência linguística dos sujeitos não consiste em competências separadas para cada uma das línguas, mas em uma multicompetência que funciona simbioticamente para as diferentes línguas no seu repertório. Megale e Liberali (2020) concordam com Canagarajah (2011), no sentido que “a competência de multilíngues tem como foco a construção do repertório, como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades em funções diferenciadas para cada língua, e não tem como foco o conhecimento total de cada uma das duas línguas” (MEGALE e LIBERALI, 2020, p. 67).

Neste sentido, García e Li Wei (2014) entendem que a possibilidade de se utilizar todo seu repertório linguístico apresenta-se como uma experiência transformativa, pondo em movimento sua criatividade e criticidade (GARCÍA e LI WEI, 2014). Nesse contexto, para as autoras, pedagogias pautadas pela ótica da translanguagem envolvem duas dimensões, que se apresentam mutuamente constitutivas: a criatividade e a criticidade. A criatividade, por um lado, envolve a transgressão de barreiras de ordens sociais e culturais vigentes, que tendem a homogeneizar e a normatizar o comportamento e as práticas de linguagens. Por outro lado, a criticidade incide no questionamento e na problematização de visões, práticas e vivências, com a finalidade de nos relacionarmos com as pessoas, de modo mais aberto e democratizador. Nessa linha, como defende Rocha (2018), a educação linguística crítica, de bases criativas e transformadoras, abarca o compromisso de potencializar os espaços translíngues (LI WEI, 2017) nos processos de produção de sentidos e conhecimentos.

García (2019) também observa que a translanguagem revela-se como agente de desenvolvimento na escrita de textos mais persuasivos. Lucena e Cardoso (2018), em consonância ao exposto previamente, entendem que a translanguagem é um recurso pedagógico precioso, posto que, enquanto prática discursiva, é utilizada como facilitadora

de um aprendizado mais eficaz, contribuindo para maximizar as possibilidades de interação. Mello (2010) aponta que, no tocante às práticas pedagógicas, adotar uma metodologia translíngue nos desafia a trabalhar currículos que desenvolvam a sensibilidade intercultural dos alunos, a capacidade de cruzar fronteiras linguísticas e culturais e a de manipular informações oriundas das diferentes realidades sociais, políticas e econômicas que compõem a “aldeia global”. No entanto, para a autora, em termos de estrutura curricular, é preciso atentar para conteúdos que desenvolvam não somente as especificidades das diversas áreas do conhecimento, mas que também proporcionem oportunidades para discussões críticas sobre questões que afetam diretamente a nossa sociedade. A autora alega que se faz mister fomentar os recursos linguísticos e culturais dos alunos, pois esta é, também, uma forma de habilitá-los para o enfrentamento de novas realidades, de empoderá-los e, ao mesmo tempo, equacionar a ecologia social em meio às transformações deste século.

Para García, Flores e Woodley (2012), a translíngua oferece aos alunos e aos professores maiores possibilidades pedagógicas, a partir da construção da própria flexibilidade linguística dos estudantes para desenvolver novas compreensões e novas práticas linguísticas, inclusive as acadêmicas. Já segundo Giampapa (2010), os benefícios da translíngua na Educação Bilíngue são diversos e se revelam desde sua concepção, pois ela nasce a partir das identidades dos alunos e professores, e dos seus contextos linguísticos e culturais, a fim de criar oportunidades para todos os alunos acessarem o currículo escolar proposto.

Susana Ibarra Johnson, Ofelia García, e Kate Seltzer (2019) entendem que é possível usar a translíngua como um recurso com potencial para transformar "*biliteracy instruction*" em "*dual-language bilingual education*", utilizando-se um modelo flexível que permite aos alunos acessarem todo seu repertório linguístico para interagirem com textos que são escritos em diferentes línguas nomeadas, ao passo em que eles pensam, discutem, interagem com e produzem diferentes modalidades textuais. A translíngua permite ao aluno encontrar e ressoar sua própria voz, para se comunicar, estabelecer pontes de sentido e conexões, para fazer inferências e desenvolver sua habilidade linguística. Dessa forma, é possível criar formas mais holísticas dentro da Educação Bi/Multi/Translíngue, que permitem aos alunos o uso de todo seu repertório linguístico. Logo, uma prática pedagógica translíngue empodera os alunos e professores

a irem além das línguas nomeadas dos espaços instrucionais e transformar a relação de poder hierárquico das línguas.

De semelhante forma, Shipka (2016) ressalta como a translanguagem enriquece o processo educacional, observando que uma abordagem translíngue auxilia os alunos no sentido de encorajá-los a se engajarem ativamente com uma variedade maior de materiais e fontes comunicativas; ajudando, ainda, a iluminar os aspectos altamente distribuídos, translíngues e multimodais de toda prática comunicativa. Já Takika (2018), em seu artigo em que explica sobre um *workshop* feito com graduandos de Letras – professores em formação – evidencia que as oportunidades translíngues promoveram resolução de questões em conjunto, desconstrução de hierarquias sociais pré-estabelecidas, além da possibilidade da ludicidade raciocinada e possível engajamento dos alunos e participação dos pais.

Ainda sobre os ganhos pedagógicos de abordagens translíngues, Liberali e Swanwick (2020) observam que a translanguagem contribui para um processo desencapsulação do conteúdo, voltando-se, portanto, para a expansão dos horizontes de ação dos participantes além das funções e tarefas normalmente atribuídas a eles, criando, portanto, bases para o desenvolvimento da mobilidade. Este conceito de mobilidade relaciona-se à capacidade de participar plenamente dos diferentes espaços, ou seja, a possibilidade de se mover dentro de diferentes contextos com o recurso semiótico a ser aceito, respeitado e eficaz. Esta mobilidade, segundo as autoras, se comunica com as trajetórias temporais e espaciais de ações humanas, a linguagem em movimento, com vários contexto espaço-temporais interagindo uns com os outros. Neste sentido, há a criação de espaços de validação de diferentes formas de ser, pensar, conhecer, sentir e existir no mundo – ou seja, caracteriza-se como uma abordagem decolonial dentro da sala de aula.

No entanto, não apenas na sala de aula a translanguagem exerce um papel importante, construtivo e enriquecedor – de fato, conforme dito anteriormente, a translanguagem transborda as fronteiras da escola, e inunda todas as áreas da vida dos indivíduos bilíngues, pois está relacionada, intrinsecamente, com quem estes indivíduos são essencialmente. Eva Lam (2009) observou adolescentes em contexto fora da sala de aula, em suas vidas privadas, utilizando as linguagens que compunham seus repertórios para se engajar em discussões online sobre mangás, filosofia e outros tópicos do interesse dos garotos. Para a autora, os jovens se sentiam encorajados a usar vários idiomas,

incluindo suas línguas domésticas, como ferramentas intelectuais para coletar informações sobre o assunto de sua investigação. Nesse ambiente, as afiliações transnacionais e a diversidade linguística dos indivíduos são reconhecidos e utilizados para capacitar os alunos a contribuir para a criação coletiva de conhecimento na comunidade de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Logo, a autora concluiu que abordagens translíngues possibilitaram aos adolescentes uma maior possibilidade de variedade de recursos para a formação do conhecimento e o processo educativo – que pode, ou não, ocorrer dentro da sala de aula.

Continuamos a ver a funcionalidade da translanguagem em diferentes áreas das vidas de indivíduos bilíngues, e em diferentes fases e momentos de suas vidas também. Por exemplo, pensando-se em outro público alvo – de adolescentes, em Eva Lam (2009), para crianças - Velasco e García (2014), por sua vez, analisaram textos de diferentes alunos do *kindergarten* até o 5º ano de salas de Educação Bilíngue (*dual-language bilingual education - DLBE*), sendo as línguas espanhol-inglês e coreano-inglês, em Nova York. As autoras chegaram à conclusão de que a translanguagem traz importantes benefícios para o processo de escrita, especialmente nos estágios de planejamento, elaboração e produção final. Para as autoras, a translanguagem auxilia no planejamento da escrita, quando os alunos lançam mão de recursos multimodais e de todo seus repertórios multilíngues para a produção de sentido de forma mais profunda. As autoras também observaram que práticas translíngues ajudam na aquisição de vocabulário e como mecanismo auto-regulatório da produção escrita. Já na parte de elaboração, a translanguagem, ao permitir o acesso a todo o repertório multilíngue do aluno, trabalha no sentido da recuperação de palavras e transformação dos significados. Por fim, quanto à produção final, a translanguagem pode servir como recurso para o engajamento retórico.

Ainda sobre produções escritas, de semelhante forma, Kiramba (2016) observou que práticas translíngues nas produções textuais trazem uma modificação às vozes desiguais e hierárquica de linguagem ao transgredir ideologias padrões na escrita acadêmica. Para a autora, o uso da translanguagem pode permitir aos alunos o sucesso no discurso convencional socialmente aceito, sem sacrificar criticamente suas próprias vozes e identidades; de forma que a linguagem constrói, indexa e revela a identidade do indivíduo. Em sua pesquisa, o uso de múltiplos recursos semióticos maximizou as chances dos alunos de se comunicarem através de seus textos escritos. O que corrobora as afirmações de Hornberger (2005, p. 607) de que a aprendizagem "bi/multilíngue é

maximizada quando os alunos são autorizados e habilitados a usar todas as suas habilidades linguísticas existentes, em vez de serem constrangido e inibido de fazê-lo por suposições e práticas instrucionais monolíngues”. Para Kiramba (2016), usar diferentes vozes-línguas como fontes legítimas e complementares na produção de significado, em oposição à exigência autoritária de uma única voz/única língua pela escola e pelo currículo nacional, fez com que os alunos indexassem os seus próprios contextos históricos sociopolíticos nos textos. De forma semelhante, Cenoz (2017a) entende que a translinguagem é uma ferramenta pedagógica valiosa para melhorar a comunicação, motivar o aprendizado e, mais especificamente, afirmar identidades de alunos pertencentes a minorias étnicas.

Lucena e Cardoso (2018) corroboram os importantes benefícios para a sala de aula que a translinguagem traz, conforme tenho argumentado. Para as autoras, as práticas translíngues estão relacionadas com a agentividade dos participantes, convidando os professores e alunos a utilizarem e expandirem sua criatividade e criticidade na escolha de seus recursos linguísticos para atingir seus objetivos comunicativos, assim como para fazer relações entre os conhecimentos adquiridos nas diferentes aulas. Na análise das autoras, a translinguagem, enquanto recurso pedagógico, possibilita o acesso dos alunos à linguagem acadêmica e conteúdos complexos na língua adicional, além de desenvolver um trabalho colaborativo entre alunos e professores, que se esforçam para produzir significados e co-construir conhecimentos na matéria estudada. Por fim, as autoras concluem que a translinguagem ajuda os participantes a fazer sentido da experiência escolar multilíngue. Em suas palavras:

A transformação da sala de aula em um lugar de práticas transidiomáticas, permitindo a translinguagem (García e Wei, 2014), fez com que os/as alunos/as pudessem participar de discussões e acessar textos de alta complexidade, prática que seria impossível somente com “um conjunto de práticas linguísticas emergentes”, ou seja, somente com uma das línguas do repertório do estudante bilíngue. No entanto, o uso da translinguagem, como um recurso facilitador, permitiu que aos/as alunos/as uma espécie de acesso (*scaffolding*) para que novas práticas de linguagem em outra língua pudessem se incorporar aos seus repertórios linguísticos (García e Wei, 2014). (LUCENA e CARDOSO, 2018, p. 149)

Observa-se, portanto, que as autoras veem na translinguagem uma possibilidade de aumentar a participação, o engajamento, a consolidação de conteúdos e ampliação dos repertórios linguísticos dos alunos, num processo que envolve mutuamente estudantes e professores. Nesse sentido, a translinguagem, enquanto prática discursiva, é utilizada como facilitadora de um aprendizado mais eficaz, já que contribui para maximizar as possibilidades de interação. As autoras acreditam, ainda, que práticas translíngues colaboram na construção da criticidade, no sentido freireano da palavra, levando os alunos a desenvolverem habilidades para refletir sobre a relação entre língua e poder.

Já na pesquisa de Mortimer e Dolsa (2020), as autoras observaram que os alunos entrevistados viam nas práticas translíngues oportunidades de compreender melhor o assunto, ou vocabulários e tarefas específicas, através da repetição da instrução em inglês e em espanhol. Os alunos também reportaram que a aceitação de todo seu repertório linguístico era uma forma de aumentar a participação dos educandos, tendo em vista que toda forma de participação era aceita, assim, se um aluno queria contribuir com a discussão, mas não sabia como dizer o que queria em inglês, por exemplo, sua fala em espanhol seria igualmente validada. Logo, os alunos se sentiam à vontade para participar em ambos os idiomas, vencendo barreiras emocionais, como, por exemplo, a timidez ou a vergonha, assim como barreiras linguísticas. A maior interação e aproveitamento do curso foi notado tanto pelos alunos quanto pelos professores entrevistados na pesquisa das autoras supracitadas. Elas ainda ressaltam que programas com abordagens translíngues podem significar uma oportunidade maior e mais ampla aos créditos escolares e, portanto, novas possibilidades de futuros³¹.

³¹ O Sistema escolar americano é diferente do brasileiro de diversas formas, uma delas é o conceito de *tracking*, pelo qual determinados alunos de uma mesma escola têm acessos diferentes aos cursos. Desta forma, alguns têm acesso a cursos mais avançados e que contam mais crédito para a universidade; enquanto outros alunos não podem entrar nestas classes. Sistemática e historicamente, isso aumenta ainda mais as diferenças sociais e econômicas, levando-se em consideração que, normalmente, os alunos que têm acesso às aulas avançadas já estão em situações sociais dominantes, e aqueles que não têm esse acesso normalmente estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo partes de minorias sociais, étnicas, linguísticas, raciais, etc. No estudo das autoras (MORTIMER E DOLSA, 2020) elas alegam que um dos propósitos da educação bilíngue é facilitar o acesso dos estudantes a cursos de níveis acadêmicos elevados, em contraste com a função "*gatekeeping*" que a classificação em EL (*English Learner*) comumente tem para os alunos, e a percepção penetrante nas escolas que alunos precisam ser proficientes em inglês *antes* de poderem ter sucesso em áreas avançadas. Apesar de isso ser verdade para cursos avançados dados unicamente em inglês, sem suporte linguístico adicional algum, as autoras entendem que oferecer cursos com abordagens bi/translíngues pode *abrir* portas que normalmente estão fechadas para essa população.

Em resumo, observa-se, portanto, que a translíngua exerce papel em quatro grandes áreas, quais sejam: nas áreas social, acadêmica, linguística e pessoal dos indivíduos bilíngues; e que essas áreas se interconectam e se interrelacionam de formas complexas. Por fins didáticos, represento um resumo das ideias discutidas neste tópico no gráfico abaixo (Gráfico 2). Entendo, obviamente, que toda classificação e separação é potencialmente problemática, e estou cientes que esta separação em áreas (social, acadêmica, linguística e pessoal) serve, unicamente, como uma divisão classificatória didática, posto que, na vida real, estas, e tantas outras áreas, se mesclam, se misturam, se comunicam e se entrelaçam como elementos complexos e constituintes do sujeito.

Gráfico 2: Revisão Bibliográfica de Usos e funcionalidades da Translinguagem



Fonte: A autora (2023)

Apesar de compreender a translinguagem como uma alternativa construtiva na melhoria do sistema educacional e na construção de uma sociedade mais justa, não quero, todavia, ter uma visão ingênua (BLOCK, 2018) sobre as fragilidades desta teoria. A literatura específica salienta que abordagens translíngues por si só não garantem todos estes benefícios, mas elas precisam ser trabalhadas de forma conjunta e colaborativa com diversos outros fatores do processo escolar. De fato, a translinguagem, sem um planejamento pedagógico consistente, pode, inclusive, servir como uma consolidação e aumento da desigualdade social já existente.

Neste sentido, segundo Cenoz (2017a), a translinguagem pode objetivar reforçar identidades multilíngues e empoderar estudantes de minorias em alguns casos e auxiliar no desenvolvimento de habilidades linguística, além de oferecer mais oportunidades de aprendizado e de negociação de identidades sociais. No entanto, a autora reforça que abordagens translíngues podem tanto empoderar falantes pertencentes a minorias, através da legitimação de suas práticas discursivas; quanto também podem se caracterizar como uma ameaça às minorias linguísticas em casos específicos. É necessário planejamento e acolhimento quando se elaboram as políticas públicas e educacionais que envolvem abordagens translíngues. Em outro momento, Cenoz, juntamente com Gorter (CENOZ e GORTER, 2019) volta a esta ideia. Para os autores, em muitos contextos, a translinguagem pode representar uma libertação das ideologias puristas e estritas, podendo ser uma alternativa mais próxima da maneira como as pessoas se comunicam na vida real - que não envolve uma separação estrita dos idiomas. Contudo, os autores ressaltam que é importante prestar atenção às questões de relações assimétricas de poder e desigualdades, pois, em contextos de comunidades minorizadas, abordagens translíngues podem resultar no empoderamento dos falantes das línguas majoritárias. Por isso, os autores alertam que abordagens translíngues que não levem em consideração as características sociais específicas dos contextos de uso podem, potencialmente, resultar em uma crescente perda linguística.

Ademais, Canagarajah (2013) alerta que práticas translíngues não são uma garantia para o sucesso, tendo em vista que há medidas ideológicas que definem o que é um bom aproveitamento escolar, especificamente, no caso do seu estudo, o que pode ser considerado uma boa escrita acadêmica. Ainda, Probyn (2019) sugere que as práticas de translinguagem podem ser necessárias para apoiar a aprendizagem do aluno, mas elas por

si só não são suficientes e devem ser acompanhadas por uma apresentação de conteúdo coerente e co-construção dialógica do conhecimento.

Lembro, também, o que postula Block (2018), para quem a teoria da translinguagem carrega uma certa ingenuidade. O autor acredita que a translinguagem incorre no risco de trabalhar apenas no nível do reconhecimento, enquanto questões de transformação redistributiva, injustiças econômicas e de classe não são analisadas. Logo, o autor acredita ser necessário que a pesquisa em ensino de línguas, além de trabalhar no nível do reconhecimento, aborde também as questões de redistribuição, a fim de alterar a ordem capitalista subjacente atual.

Há, ainda, o risco de uma não-aceitação das práticas translíngues pelos próprios alunos. Tradicionalmente, conforme tenho discutido, as escolas, professores e a sociedade como um todo são os agentes que negam as possibilidades de movimentos translíngues. No entanto, estudos (ZENTELLA, 2016; DANIEL e PACHECO, 2015) mostram que, por vezes, os próprios alunos são os que rejeitam a translinguagem, por diversas razões, tais como questões linguísticas, sociais, medo de exclusão social, medo de falha no processo educacional, além de questões de racismo estrutural e linguístico. Zentella (2016) argumenta que entre os jovens multilíngues a translinguagem é natural e comum, mas que eles também se atentam aos contextos e formas particulares em que movimentos translíngues são usados. Eles avaliam positivamente ou negativamente estas práticas com base em características específicas da linguagem e marcadores de discurso estereotipados. Por isso, nem sempre práticas translíngues eram aceitas entre os alunos observados em sua pesquisa.

Daniel e Pacheco (2015) alertam para outro aspecto da não-aceitação das práticas translíngues pelos próprios indivíduos bilíngues. Em seu estudo, os autores acompanharam quatro adolescentes multilíngues nos EUA, e apesar de todos se envolverem em diferentes práticas translíngues (tais como: tomar notas na L1 durante aulas ministradas em inglês ou textos escritos em inglês, repetir conteúdos na L1 para estudar para testes, fazer esboços e planejamentos de produções escritas na L1, comparação entre as línguas em atividades de leitura e aquisição de vocabulário, uso de dicionários bilíngues, conversas com colegas que compartilham da mesma língua materna para discutir trabalhos escolares melhor, "*language brokering*" para familiares e amigos), todos os adolescentes entendiam que suas línguas maternas não eram importantes, tampouco validadas em sala de aula, refletindo a ideologia colonial e opressora aos quais

eles são submetidos diariamente. No entanto, todos os alunos mostraram vontade de aprender mais a língua inglesa, mas sem esquecer sua língua originária. Para os autores, os adolescentes haviam internalizado a ideologia dominante no sistema escolar americano, no qual inglês é considerado um recurso simbólico de maior importância. De acordo com Martínez et al (2008, p. 245): “Talvez os alunos não vejam a translíngua como algo útil ou valioso nas escolas exatamente porque ela não é valorizada na escola”³², de forma que os alunos percebem que a escola valida apenas determinadas práticas linguísticas, em detrimento dos repertórios linguísticos maiores e mais vastos dos alunos.

Outro ponto que considero importante destacar é que utilizar de abordagens translíngues não significa dizer diminuir as expectativas de aprendizado, passar a aceitar indiscriminadamente todas as práticas linguísticas, ou prejudicar a aquisição de gêneros específicos. De semelhante forma, Cenoz (2017b) relembra que línguas não são códigos fixos que podem ser ensinados sem observarmos a forma comunicativa natural que elas são usadas nos diferentes contextos sociais. Logo, o uso de línguas e de abordagens translíngues precisa levar em consideração, no ensino de línguas, o sucesso da comunicação. Ou seja, há um objetivo pedagógico a ser alcançado, e é necessário intencionalidade e planejamento crítico e reflexivo. Lembro aqui o que postula Canagarajah (2013), conforme mencionei previamente. Para o autor, filiar-se a uma abordagem translíngua não significa, de maneira alguma, deixar de ensinar diferentes variedades da língua, inclusive a de prestígio, posto que, para o sucesso da comunicação no contexto contemporâneo, é necessário se apropriar, modificar e negociar as variedades dominantes a partir do desenvolvimento de uma competência performática, permitindo que os alunos lidem com as diferentes normas de linguagem plurais e recursos semióticos móveis.

Observa-se que é uma forma comum de resistência às novas práticas pedagógicas e metodológicas o lançar de questionamentos sobre a validade destas no processo educacional. Uma má interpretação de abordagens translíngues poderia levar algum educador a entender, por exemplo, que todas as vezes que seu aluno de inglês respondesse às perguntas em outra língua – a qual o professor talvez nem fale – ele deveria considerar correto, mesmo sem saber o que foi dito. Translíngua não significa anarquia. É

³² “Perhaps students do not see translating as useful or valuable in school precisely because it is not valued in school. Perhaps they have learned that schools value only a narrow range of language uses, and not their own larger linguistic skill sets”. (MARTÍNEZ et al, 2008, p. 245) Tradução própria.

necessário haver uma rigorosidade metódica (FREIRE, 1996). Os usos da translinguagem precisam servir como suporte para o aprendizado, validando a identidade do aluno e o empoderando para o desenvolvimento escolar.

Marcuschi (2010) relembra que a aquisição de um gênero significa, de fato, a aquisição de uma atividade social. O autor alega que nada do que fizermos linguisticamente estará fora de um gênero, e que toda comunicação só pode se dar através de algum gênero. Assim, dominar um gênero é, além de dominar a língua, se inserir na cultura. Quando dominamos um gênero, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, e quanto mais dominamos os gêneros, mais livremente os empregamos e, conseqüentemente, imprimimos nossa individualidade, de acordo com a visão de Bakhtin (2003).

Logo, na situação hipotética supracitada, em que um professor de inglês interage com sua turma de alunos multilíngues, é preciso levar em conta qual o objetivo pedagógico da atividade. A aquisição de um gênero é um passo importantíssimo no processo educacional e social dos indivíduos. É papel da escola introduzir determinados gêneros, assim como, também, questionar e problematizar determinado cânone curricular (CANAGARAJAH, 2013). Então, o professor pode, sim, aceitar determinadas respostas em outra língua que não o inglês, mas para ajudar o aluno no processo de construção de sua própria consciência metalinguística e social. Essa heteroglossia (BAKHTIN, 1984) faz parte das habilidades que precisam ser desenvolvidas com a ajuda do processo educacional.

Também não quero supor, com isso, que o bilinguismo é um “problema” a ser resolvido, ou uma “fase” a ser superada (ZOLIN-VESZ E SANTOS, 2017; SHIPKA, 2016; GARCÍA, 2009), no sentido de que o professor, inicialmente, “aceita” práticas translíngues, apenas para levar o aluno para a completa validação do idioma dominante. O que entendo é que, ao tratarmos de bilíngues emergentes, a validação de todo seu repertório linguístico se caracteriza como um aspecto crucial não apenas na aquisição da língua-alvo, mas também, em termos mais amplos, na construção de um indivíduo valorizado e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, diante do exposto, me alinho à perspectiva de García e Alvis (2019), Lucena e Cardoso (2018), García e Wei (2014), Canagarajah (2013, 2011) e tantos outros autores, no entendimento de que a translinguagem não deve tornar-se apenas mais uma estratégia de ensino, uma vez que tal prática é muito mais do que isso, já que valoriza e dignifica as práticas de linguagem de indivíduos em diferentes partes de seus contínuos bilíngues. Também me aloco em consonância com os diversos autores aqui citados, vendo na translinguagem uma alternativa profundamente enriquecedora para as práticas pedagógicas, trazendo inúmeros ganhos e contribuições linguísticas, acadêmicas, identitárias e sociais – apesar de não ignorar as fragilidades desta teoria.

No entanto, García e Alvis (2019) compreendem que é difícil – quiçá utópico – pensar em uma sala de aula libertária dentro de um sistema educacional opressor. Nesta tentativa, García, Sánchez e Solorza (2018), propuseram que um espaço transformador de translinguagem pode ser esculpido mesmo dentro dos currículos tradicionais – conforme vimos anteriormente, nas *grietas* (WALSH, 2016). Todavia, indiscutivelmente, abrir um espaço transformador de translinguagem dentro de uma sala de aula tradicional não é suficiente para alcançar a decolonialidade da linguagem para a qual tenho argumentado. Mas os autores supracitados entendem que, mesmo de forma tímida, espaços como esses nos dão vislumbres do que poderia acontecer com alunos bilíngues racializados capazes de “linguajar” por eles mesmos, e não como monolíngues; sendo avaliados por seu uso criativo e crítico da linguagem, e não pelas normas linguísticas dos testes estatais padronizados.

Acredita-se, pois, que esta é uma maneira de começar a imaginar as possibilidades de pensar além da diferença colonial, com a esperança de que uma nova geração de bilíngues não aceite mais a diferença colonial como a única maneira válida de linguajar, de aprendizagem e de sucesso. Para García e Alvis (2019), a translinguagem nos oferece a esperança de “remover a máscara” ou de “levantar o véu”. Ao fazê-lo, corpos bilíngues/multilíngues racializados poderão se ver como linguistas e conhecedores válidos, e não simplesmente através dos olhos e línguas de sujeitos monolíngues brancos. Ao remover a máscara e levantar o véu, os indivíduos bi/multilíngues podem revogar a colonialidade do poder em que viveram e foram ensinados. Nas contundentes palavras dos autores: “bilíngues de minorias linguísticas podem finalmente ouvir, escrever e

assinar por si mesmos, sem referência aos monolíngues”³³ (GARCÍA e ALVIS, 2019, p. 36).

Fica evidente, portanto, que a translanguagem não é, apenas, um conceito teórico que pode ajudar bilíngues emergentes a se inserirem em determinadas práticas sociocomunicativas. García e Wei (2014) nos lembram que ela é, no fundo, uma prática de justiça social. Para eles, a translanguagem nos capacita, enquanto falantes, a irmos além das disciplinas acadêmicas tradicionais e estruturas convencionais, a fim de que adquiramos novos entendimentos sobre relações humanas e geremos mais estruturas sociais justas, capazes de liberar as vozes dos oprimidos.

Em conclusão, diante de tudo que foi exposto neste tópico e encerrando o primeiro capítulo deste trabalho, discuti o conceito de translanguagem e temas congruentes e entrelaçados a este tópico, quais sejam: a translanguagem e a decolonialidade, a translanguagem e seu potencial enriquecedor no processo educacional, entre outros. Com esses conceitos em mente, gostaria de passar a outras discussões importantes para a construção deste trabalho, especificamente os caminhos metodológicos desta pesquisa.

³³“(…)Language minoritized bilinguals can finally listen, write and sign for themselves without reference to monolinguals” (GARCÍA e ALVIS, 2019, p. 36). Tradução própria.

4 METODOLOGIA

4.1 CENÁRIO DA PESQUISA E LEVANTAMENTO DE DADOS

Nesta pesquisa, busquei entender como se constituem as práticas de translinguagem no contexto de Ensino Bilíngue numa sala de aula do Programa *Portuguese Flagship Program (PFP)*, da Universidade de Geórgia. Os alunos deste programa são alunos universitários, oriundos de diferentes *backgrounds* históricos, sociais, culturais e linguísticos. A escolha deste curso como objeto de pesquisa se deu devido à grande relevância do programa dentro do quadro de ensino de português como língua adicional nos EUA e, também, pois meu Doutorado Sanduíche (CAPES/PDSE) foi realizado nesta universidade. Neste tópico, vamos explicar brevemente sobre o programa, que se constitui como nosso Cenário de Pesquisa.

Primeiramente, se faz importante explicar³⁴ a motivação da escolha de ter estudado translinguagem dentro do contexto americano, e não no Brasil. Escolhi estudar a translinguagem no contexto americano, primeiramente, devido à oportunidade que me foi apresentada a partir do programa de Doutorado Sanduíche. No entanto, essa não foi a única razão que guiou essa pesquisa. Os EUA vem sistematicamente desenvolvendo pesquisas no campo da translinguagem há mais tempo que o Brasil (GARCÍA, 2009), o que poderia me colocar em um contexto de maior aprendizado e experiência ao pesquisar neste país. Nesse sentido, minha co-orientadora, Profa. Dra. Linda Harklau, é uma pesquisadora renomada no campo de educação bilíngue e vem desenvolvendo pesquisas inovadoras acerca da translinguagem (HARKLAU, no prelo). Além do interesse no tema em si, a pesquisa no contexto da Geórgia, e da UGA, se apresenta como relevante porque o português tem um papel crucial não apenas no estado da Geórgia, mas em todos os EUA.

Nesse sentido, é importante mencionar que os EUA figuram entre os países mais multiculturais do mundo, e, neste contingente plurilinguístico, aproximadamente 790.500 são de falantes nativos de Português (de acordo com o censo de 2017, da *American Community Survey*³⁵) e, destes, 12.080 moram no Estado da Geórgia (sendo, portanto, o

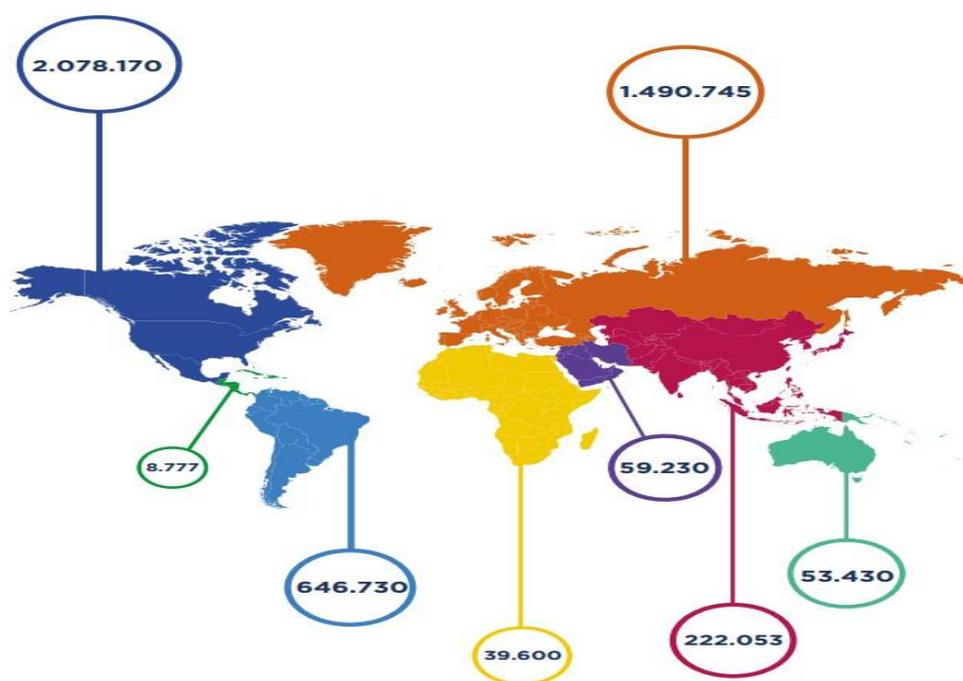
³⁴ Este foi um questionamento feito por mais de um membro da banca avaliadora final e, seguindo as sugestões da profa. Dra. Fernanda Liberali e do prof. Dr. Clécio Bunzen, penso que seja importante explicar mais detalhadamente a motivação da minha escolha.

³⁵ Cf <https://www.census.gov/programs-surveys/acs> acesso em 13/03/2021

10º estado com mais falantes de português dos EUA). Vemos, portanto, que o cenário da pesquisa se configura como complexo e diverso, formado por indivíduos com diferentes contextos históricos, sociais, culturais e linguísticos, que moram em um dos países mais multiculturais do mundo (a saber, os EUA), e que estudam Português no PFP.

De fato, a maior diáspora brasileira é nos EUA – é o que revela o levantamento³⁶ feito pelo Ministério das Relações Exteriores, acerca das comunidades brasileiras residentes no exterior, tendo como referência o ano de 2022. Nesse ano, de acordo com as estimativas, a comunidade brasileira no exterior ultrapassou os 4,5 milhões de cidadãos, o que equivaleria, em termos de população no Brasil, ao 13º mais populoso estado da Federação. Segundo este levantamento, a população brasileira residente nos EUA em 2022 era de 2.078.170 pessoas, um equivalente a 45,19% do total de emigrantes brasileiros pelo mundo (4.598.735 pessoas). A imagem abaixo, presente no levantamento, ilustra bem a distribuição dos brasileiros pelo mundo.

Figura 5 - Distribuição Regional das Comunidades Brasileiras no exterior



Fonte: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/Brasileirosnoexterior.Pdf> Acesso em: 03/11/2023.

Dentro deste montante de brasileiros morando nos EUA, a região de Atlanta (Geórgia) apresenta-se em destaque, conforme vimos anteriormente, sendo o 10º estado

³⁶ Cf <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/BrasileirosnoExterior.pdf> acesso em 03/11/2023

com mais falantes de português dos EUA. No entanto, não apenas em relação aos imigrantes brasileiros nos EUA, mas também em todo o mundo, Atlanta apresenta-se como uma região com uma grande concentração de brasileiros. Ainda segundo o levantamento do Ministério das Relações Exteriores, a região de Atlanta possui aproximadamente 110.000 brasileiros residentes nesta área, configurando-se como 8º lugar na lista de maiores comunidades brasileiras por jurisdição, ficando atrás apenas de Nova York (500.000), Boston (390.000), Miami (295.000), Lisboa (250.000), Londres (190.000), Orlando (180.000) e Nagóia (120.340), e superando as regiões de Ciudad del Este (100.000), Houston (100.000) e Los Angeles (100.000). Quando comparado com a população brasileira apenas na América do Norte, a região metropolitana de Atlanta sobe para 5º lugar, ficando atrás de Nova York, Boston, Miami e Orlando, e passando Houston, Los Angeles, Toronto, Hartford e São Francisco.

A região metropolitana de Atlanta engloba mais de 20 cidades (Acworth, Alpharetta, Brookhaven, Buckhead, Buford, College Park, Decatur, Druid Hills, Duluth, Dunwoody, East Point, Johns Creek, Kennesaw, Lawrenceville, Lilburn, Marietta, Milton, Norcross, Peachtree City, Roswell, Sandy Springs, Smyrna, Suwanee e Sugar Hill) e conta com uma população de mais de 5 milhões de pessoas, segundo o levantamento feito pelo *Atlanta Regional Commission*³⁷. A cidade de Athens, onde a UGA se localiza, não faz parte oficialmente da região metropolitana de Atlanta, porém é considerada como uma cidade dos seus entornos, ficando apenas a 1h30 de distância (115 km) da capital. Logo, apesar de não ser considerada como parte da região metropolitana de Atlanta, fica evidente que o ensino de português em Athens e, mais expansivamente, na Geórgia, se revela como de importância crucial para o desenvolvimento de diversas relações dentro e fora dos EUA. O Brasil é, portanto, considerado como um país estratégico para os EUA, configurando-se como importante agente em relações econômicas, sociais, políticas, militares e ambientais. Para Silva (2011), diante das diversas mudanças paradigmáticas ocorridas na política externa brasileira nas últimas décadas, os Estados Unidos passaram, diante da ascensão do Brasil no cenário internacional, a considerar o país como um importante interlocutor na política externa para a América do Sul e, de forma geral, para o âmbito global também.

³⁷ Cf [https://www.gpb.org/news/2023/08/10/metro-atlanta-population-hits-516-million#:~:text=The%20Atlanta%20area%20saw%20a,by%20the%20Atlanta%20Regional%20Commission](https://www.gpb.org/news/2023/08/10/metro-atlanta-population-hits-516-million#:~:text=The%20Atlanta%20area%20saw%20a,by%20the%20Atlanta%20Regional%20Commission. Acesso em 03/11/2023). Acesso em 03/11/2023

De fato, o papel estratégico do Brasil para os EUA, e especificamente para a Geórgia, pode ser exemplificado na própria existência do curso PFP, e, principalmente, do programa de mobilidade estudantil oferecido pelo curso e financiado pelo governo americano. O PFP é uma iniciativa do *National Security Education Program (NSEP)*, e é administrado pelo *Institute for International Education (IIE)*. O NSEP, por sua vez, foi criado pelo Congresso em 1991 para aumentar a capacidade dos cidadãos americanos de se comunicar e competir no âmbito global, conhecendo as línguas e culturas de outros países³⁸.

O PFP da UGA, cuja primeira turma se formou em 2013, é conhecido por ser o primeiro e único desse tipo. O curso é oferecido pelo departamento LACSI (*Latin American and Caribbean Studies Institute*) e é destinado a estudantes de graduação da UGA com um compromisso de alcançar os mais altos níveis de português e aplicar essas habilidades em um contexto profissional. O PFP oferece uma oportunidade inédita para estudantes motivados a internacionalizar sua experiência acadêmica, oferecendo, ainda, uma oportunidade de se iniciar uma carreira internacional, pois o programa culmina com um intercâmbio estudantil na UFSJ (Universidade Federal de São João del-Rei), corroborando a parceria da UGA com as Universidades Brasileiras.

A Universidade da Geórgia (UGA) recebe centenas de estudantes internacionais dos mais diversos países, sendo, portanto, um centro de diversidade linguístico-cultural. Logo, suas turmas são essencialmente heterogêneas, com alunos provenientes de diferentes contextos sociohistóricos, políticos, culturais, familiares e linguísticos. Destes alunos, selecionei os sujeitos-voluntários de nossa pesquisa, sobre os quais detalharei mais adiante, ainda neste capítulo de Metodologia.

No tocante à coleta de dados e observação das aulas, pude observar 13 aulas de duas turmas diferentes, durante os meses de outubro de 2021 a abril de 2022, no decorrer do meu programa de Doutorado Sanduíche. A coleta de dados se deu durante aproximadamente dois semestres letivos da UGA, quais sejam: o semestre de Outono (*Fall*), referente às aulas de outubro e novembro; e o semestre de Primavera (*Spring*), referente aos meses de fevereiro a abril. Durante os meses de dezembro e janeiro, o curso esteve em recesso. Logo, a turma observada no primeiro semestre é diferente daquela do

³⁸ Cf https://globalengagement.uga.edu/images/documents/initiatives/Brazil_2018.pdf acesso em 03/11/2023

segundo semestre. Desta maneira, pude ter uma perspectiva mais abrangente do curso, assim como ter a participação de diferentes alunos.

Em conjunto com a coordenação do curso, entendemos que o recorte de análise ideal para os fins desta pesquisa se daria nas aulas das sextas-feiras, nas quais os alunos vivenciavam o português de maneira mais fluida e dinâmica. Entendemos – eu e a coordenação do curso - que os alunos se sentiriam mais à vontade nestas vivências e, portanto, poderíamos ver mais movimentos translíngues. No entanto, é importante salientar que os alunos do curso de português da UGA têm uma carga horária muito superior ao recorte de observação. O curso completo tem uma duração de até quatro anos. A maioria dos alunos observados tinha aproximadamente 3 anos de estudo do português.

A turma selecionada para a observação das aulas, além dos encontros das sextas-feiras, tinha diversas outras aulas durante a semana (aproximadamente 4 aulas por semana). Estando estes alunos no último ano do curso de Português, eles tinham aula on-line com professores da UFSJ, de assuntos diversos como sociologia, economia e psicologia. Segundo os organizadores do curso, eles se baseiam na perspectiva de “*Language Across the Curriculum content courses*”, neste sentido, o objetivo do curso não era apenas ensinar a Língua por si só, como um fim em si mesmo; mas, antes, se buscava trabalhar a língua através de diferentes matérias e tópicos. Neste sentido, vemos que a perspectiva de ensino se alinha ao delimitado por García (2009), para quem uma educação bilíngue não tem a língua-alvo apenas como “objeto/assunto de instrução”, mas como *meio* de instrução, ou seja, a língua não é um fim em si mesmo, mas um caminho, um meio, pelo qual os alunos podem desenvolver diferentes habilidades e competências. Desta forma, o foco pedagógico não se dá apenas na língua, mas, mais importantemente, no conteúdo crítico abordado; e os objetivos acadêmicos recaem em educar de forma bilíngue, preparando pessoas para trabalhar em culturas diferentes e conviver com a diversidade (GARCÍA, 2009).

O curso traz um diferencial importante. Ele não apenas serve como resposta à obrigatoriedade curricular de muitos dos cursos universitários da UGA no tocante ao estudo de uma língua adicional; mas também oferece uma oportunidade de vivências culturais de forma profunda, através de atividades folclóricas, culturais, artísticas, entre outras. Ademais, os alunos têm a oportunidade de fazer um intercâmbio no Brasil (chamado de “*capstone year in Brazil*”), através de uma parceria entre a UGA,

Universidades Brasileiras e o Governo Americano – que financia a viagem e ainda oferece uma bolsa de estudos para os alunos contemplados.

Devido à COVID-19 e às restrições causadas pela pandemia, os alunos dos anos 2020 e 2021 não puderam fazer o intercâmbio. Porém, felizmente, no ano de 2022, a viagem dos alunos foi liberada pelo governo e eles embarcaram em Maio para passarem até Dezembro de 2022 no Brasil. Os alunos puderam, então, não apenas praticar o português e vivenciar a língua de uma forma muito mais profunda; mas também puderam estagiar nas suas áreas específicas de estudo, devido à parceria com a UFSJ. Durante o período em que a pandemia impediu a viagem de acontecer efetivamente, os professores adaptaram as abordagens das aulas a fim de responder à demanda de uso do Português em contextos acadêmicos, através de aulas on-line com a UFSJ e palestras presenciais com brasileiros da UGA – conforme veremos em breve.

Essa oportunidade de intercâmbio financiado pelo governo se revela como um grande atrativo aos alunos da UGA, sendo uma oportunidade única de enriquecimento pessoal, acadêmico e profissional. Este financiamento também revela que o português se apresenta como uma língua considerada estratégica pelo governo americano, pois, conforme vimos anteriormente, há uma grande população falante de português no país e, ademais, as parcerias econômicas e políticas entre os países têm crescido constantemente.

No próximo tópico, irei discutir os caminhos metodológicos escolhidos para esta pesquisa.

4.1.1 Caminhos Metodológicos

Para atingir meus objetivos de pesquisa, estando de acordo com o referencial teórico anteriormente mencionado, busquei seguir um caminho metodológico claro e bem delineado. A presente pesquisa tem um caráter qualitativo, pois trabalha com significados, motivos, aspirações e valores, os quais não podem ser reduzidos a números (MINAYO E SANCHES, 1993). Ainda segundo Minayo e Sanches (1993) a pesquisa qualitativa se caracteriza pela subjetividade e simbolismo. Para os autores (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244) “a compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou

categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenam o social” .

Neste sentido, Esteban (2010) adiciona que as pesquisas qualitativas são cruciais, especialmente para o campo educacional. Para o autor (ESTEBAN, 2010, p. 127) a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à “compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”.

No entanto, a classificação de pesquisas, como a presente tese, nos parâmetros pré-delimitados das diferentes metodologias pode ser um desafio. Segundo ressaltam Souza e Kerbauy (2017), a trajetória da pesquisa no campo educacional, na apreensão do real, esteve e está engendrada em uma conjuntura histórico-social específica, como fonte de produção de conhecimento da área. Em semelhante linha de pensamento, Gamboa (2007) entende que o desenvolvimento da questão da cientificidade para o campo educacional revela-se como um desafio multifacetado, levando-se em consideração os diferentes esforços que tem sido empreendidos para a consolidação do campo educacional, com vistas a dispor de um corpo de conhecimentos sustentados numa episteme, num saber rigoroso e consistente. Logo, para o autor, a realidade das pesquisas que envolvem o campo educacional, como, por exemplo, a presente tese, torna-se complexa e multifacetada em virtude da natureza intrincada da própria educação. Em suas palavras, “atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados” (GAMBOA, 2007, p. 24)

Portanto, evidencia-se uma multiplicidade de problemas que a pesquisa educacional busca abarcar em suas diferentes abordagens. Para Souza e Kerbauy (2017), os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão dese fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem.

Nesta pesquisa, entendo que os dados são analisados, majoritariamente, através de uma metodologia qualitativa. No entanto, foi necessário lançar mão de abordagens quantitativas para a análise de dados numéricos que surgiram durante a produção da pesquisa. Neste sentido, seria mais acurado dizer que esta não é uma pesquisa puramente qualitativa, mas também quantitativa. Souza e Kerbauy (2017) entendem que o

qualitativo e o quantitativo se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas, possibilitando melhor contribuição para compreender os fenômenos educacionais investigados, que a cada vez mais se apresentam a partir de múltiplas facetas. Para os autores supracitados, a realidade é multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade.

Esta complementaridade entre as metodologias quantitativas e qualitativas também é observada por outros autores. Conforme Santos Filho (2001, *apud* Chaer et al, 2011) afirma, “pesquisadores têm reconhecido que a complementaridade existe e é fundamental, tendo em vista os vários e distintos desideratos da pesquisa em ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica”. Já para Creswell e Clark (2007), a combinação de diferentes abordagens pode possibilitar dois olhares diferentes, propiciando uma visualização ampla do problema investigado.

Flick (2004) salienta que a convergência dos métodos quantitativos e qualitativos proporcionam mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo à apenas uma opção. De semelhante forma, Minayo e Sanches (1993) há 30 anos já preconizavam:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 247).

Nesse sentido, Souza e Kerbauy (2017) ainda ressaltam que as abordagens qualitativas e quantitativas são necessárias, mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada. Logo, para os autores, em situações complexas e multifacetadas, como as pesquisas educacionais, a utilização destas metodologias de forma complementar seria mais benéfica, revelando-se como uma abordagem que possibilita mais elementos para descortinar as múltiplas vertentes e variáveis dos fenômenos investigados, atendendo os anseios da pesquisa.

A partir do entendimento da complementaridade entre quantidade e qualidade, há anos a academia tem visto um aumento de estudos que tem se posicionado favoravelmente

a variadas formas de combinação de metodologias. Apesar das diferentes nomenclaturas - pesquisa quanti-qualitativa ou quali-quantitativa, métodos mistos, métodos múltiplos e estudos triangulados – e nuances conceituais que as diferenciam, todas essas abordagens concordam com o propósito central de integração metodológica (SOUZA E KERBAUY, 2017).

Afunilando a classificação das diferentes pesquisas qualitativas-quantitativas, Creswell e Clark (2007) descrevem quatro principais tipos, quais sejam: triangulação, embutido, explanatório e exploratório. Não sendo este o foco desta pesquisa, não vamos discutir as diferenças entre estas categorias, mas, antes, vamos nos focar no último tipo, a pesquisa qualitativa-quantitativa exploratória, cujos os resultados qualitativos contribuem para o desenvolvimento do subsequente método quantitativo.

No caso desta pesquisa, analisei os dados majoritariamente de forma qualitativa, a partir dos diferentes instrumentos de coleta de dados utilizados. No entanto, à medida que eu ia me aprofundando nos dados, a análise e a própria computação dos dados e a riqueza de informações que eles traziam, acabaram por revelar a possibilidade de uma quantificação de determinados fatores. No tópico de análise dos dados, veremos que, a fim de entender e manusear melhor os dados, quantifiquei diferentes variáveis, tais como a amostra de exemplos de movimentos translíngues observados nas aulas (125 ocorrências), além de outros dados quantitativos que trouxe durante esta pesquisa, tais como a quantidade de trabalhos presentes na BDTD que indexavam os termos "translinguagem" ou "translanguaging" (Conforme pode-se observar na Tabela 1).

Percebe-se, portanto, que esta pesquisa não tem um caráter fortemente quantitativo, mas, antes, os dados numéricos emergem a partir da análise qualitativa dos dados. Nesse sentido, esta pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa exploratória quantitativa-qualitativa (CHAER et al, 2011).

Desta forma, a partir da fundamentação teórica previamente discutida neste trabalho, e da coleta e análise dos dados através da metodologia aqui explicitada, pretendo trazer minha própria contribuição às discussões acadêmicas acerca de translinguagem, ensino bilíngue e ensino superior. A coleta de dados, conforme dito anteriormente, se deu através da observação de 13 aulas entre os meses de outubro/2021 a abril/2022, com participantes que variam entre 20-30 anos, e as sessões também variam entre 3 e 10 participantes, a depender dos dias observados.

Metodologicamente, a pesquisa seguiu os seguintes passos:

1. Aceite do projeto de pesquisa a ser orientado pela Prof^a. Dr^a. Linda Harklau na UGA e aprovação no processo seletivo do PDSE/CAPES.
2. Encontro com o coordenador do programa para explicação da pesquisa, no qual discutimos as opções de turmas e decidimos as turmas a serem observadas.
3. Elaboração e submissão do projeto ao Comitê de Ética UGA (IRB - *Institutional Review Board*) sob orientação da Prof^a. Dr^a. Linda Harklau.
4. Aprovação do projeto pelo IRB.
5. Seleção das turmas do *Portuguese Flagship Program* para realização da pesquisa. A seleção dos alunos se deu seguindo os seguintes **critérios de inclusão**:
 - 5.1. Ser aluno do *Portuguese Flagship Program* da UGA da turma selecionada
 - 5.2. Possuir um nível intermediário (ou superior) de Português³⁹
 - 5.3. Consentir com o voluntariado à pesquisa, assinando o termo de consentimento (cf. Apêndice B)
6. Acompanhamento de 13 aulas do período de outubro de 2021 a abril de 2022.
7. Análise de dados, interpretando, com base no aporte teórico supracitado e minhas reflexões sobre estes, qual o papel da translinguagem nas aulas do programa.

Os instrumentos de coleta de dados foram: anotações de campo (*field notes*), com utilização de documento-guia elaborado especificamente para este fim e aprovado pelo IRB (cf. Apêndice A); além de entrevistas orais e fotografias quando necessário. Ressalta-se que todos os participantes consentiram com o uso de suas imagens, resguardando suas identidades, e que todas as etapas da metodologia, assim como de coleta de dados, foram previamente aprovadas pelo IRB da UGA. Lembro, ainda, que seguindo as orientações do Comitê de Ética da UFPE, o projeto não precisou ser analisado e aprovado por esta instituição devido ao fato de que os sujeitos participantes estavam em solo americano, assim como a própria coleta de dados se deu nos EUA.

³⁹ Esta escolha metodológica não se deu por, por exemplo, acreditar que movimentos translíngues só se dão em determinado “nível de fluência”, até porque o próprio conceito de fluência traz diversas problemáticas que colidem com a conceituação trabalhada de linguagem trazida pela translinguagem. No entanto, era necessário fazer um recorte de pesquisa e a turma selecionada para observação das aulas era classificada, também, pelo nível linguístico.

5 ANÁLISE DE DADOS

Após a observação das aulas e embasada no suporte teórico discutido nesta tese, penso que há, na verdade, mais perguntas do que respostas a serem elaboradas. Sem nenhuma pretensão à exaustão de tema tão complexo – e tão pouco explorado – como a translinguagem, gostaria de trazer algumas contribuições à discussão que vem sendo construída na academia. Por fins didáticos, dividirei as observações em três partes, quais sejam: (1) as aulas de Português da UGA, (2) os retratos linguísticos dos alunos e (3) os papéis da translinguagem nestas aulas. A seguir, iniciarei o primeiro subtópico, a saber, as aulas de português na UGA, a fim de contextualizar melhor como as aulas observadas aconteciam, o planejamento curricular, o calendário acadêmico e as atividades presenciadas.

5.1 O CURSO DE PORTUGUÊS NA UGA

Neste tópico, buscarei discutir brevemente sobre as aulas de português na UGA, seu corpo docente e a organização curricular observada dentro do nosso cronograma. Apesar de não ser o ponto focal de nossa análise, considero importante contextualizar nosso ambiente de pesquisa. Entendo que seria reducionista trazer apenas a análise da translinguagem nas aulas, sem mencionar como essas aulas se deram, quais as atividades propostas, além de trazer uma breve discussão sobre (a aparente ausência) de livros didáticos e do currículo, entre outros aspectos que se caracterizam como indissociável e constitutivo da diversidade e complexidade de fenômenos na sala de aula. No entanto, entendo que a ciência de observação de aula é muito mais profunda e complexa do que pretendo fazer aqui, inclusive por não ser meu objetivo de pesquisa. Dessa forma, compreendo que vários aspectos de uma observação de aula mais profunda foram deixados à margem, buscando um maior enfoque no objetivo de pesquisa.

Início contextualizando a formação do corpo docente das aulas observadas. Ressalto que não conheci todo o corpo docente, e compreendo que para fins deste trabalho interagi apenas com uma parte dele. Das aulas observadas, o corpo docente responsável era formado pelos seguintes indivíduos: coordenador M., professora V., professor L., pelos bolsistas da Fulbright (um programa de intercâmbio acadêmico-cultural promovido

pelos EUA em diferentes países do mundo⁴⁰), chamados *Foreign Language Teaching Assistant* (FLTA) L. e FLTA K. O professor L. era responsável pelas aulas dos níveis iniciantes, enquanto a professora V. estava à frente da turma mais avançada, especialmente das atividades das aulas das sextas-feiras. Os auxiliares, FLTA, estavam presentes em todas as aulas observadas – ora ambos, ora apenas um dos dois. O coordenador esteve presente apenas na primeira aula aqui analisada, quando também pude realizar uma entrevista oral com ele – a qual resgato em alguns momentos neste no trabalho.

A contextualização da formação acadêmica e profissional dos professores envolvidos pode revelar importantes aspectos sobre a concepção de ensino-aprendizagem do curso, suas abordagens e crenças no tocante à educação. Isso se torna ainda mais relevante quando falamos do ensino de línguas adicionais, posto que, uma visão colonial e monoglóssica deste processo educacional poderia entender, por exemplo, que “basta saber falar uma língua, para poder ensiná-la”, ou que um “professor nativo seria melhor para ensinar a língua”, afiliando-se, portanto, à concepção de “falante nativo” como “possuidor legítimo” de determinada língua (GARCÍA E WEI, 2014; ZOLIN-VESZ E SANTOS, 2017; LUCENA E CARDOSO, 2018). Conforme discuti anteriormente neste trabalho, uma visão translíngue e decolonial se afasta grandemente desta perspectiva e do mito da natividade, entendendo que a qualificação dos professores não está interligada à nacionalidade dos mesmos. Neste sentido, é importante destacar que todos os professores das aulas analisadas eram brasileiros, que contavam em seu repertório linguístico com línguas nomeadas tais como inglês e português, além de espanhol e alemão em alguns casos. O coordenador, por sua vez, é americano, mas morou e estudou por vários anos no Brasil. Essa informação da nacionalidade dos professores é trazida aqui no sentido de contextualizar quem são os docentes responsáveis pelas aulas analisadas, e não no sentido de validar o “nível de fluência” ou a capacidade destes para ensinar o português.

⁴⁰ Segundo o próprio site da instituição, a Fulbright é um programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América, que foi criado em 1946, por lei do Senador J. William Fulbright, e tem como principal objetivo ampliar o entendimento entre os EUA e outros países. Durante toda a sua existência, este programa já concedeu mais de 370 mil bolsas de estudo, pesquisa e ensino a cidadãos norte-americanos e de outros 150 países. O programa chegou ao Brasil em 1957 e, desde então, já contou com a participação de mais de 4.900 brasileiros, levando-os para estudar no Estados Unidos e também trouxe quase 3.400 norte-americanos para o Brasil. A Fulbright oferece bolsas de estudos para o intercâmbio de estudantes de pós-graduação, professores e pesquisadores, objetivando a multiplicação e compartilhamento do conhecimento através de experiências para promoção da educação, ciência e cultura. **Disponível em:** <https://fulbright.org.br/quem-somos/> **acesso em 30/10/2023.**

Entendo que o programa de português da UGA também não se afilia às perspectivas coloniais e monoglóssicas de ensino de línguas adicionais, ao menos no tocante à formação do corpo docente. Os professores eram todos alunos de doutorado do programa de *Romance Languages* da UGA, e trabalhavam no curso PFP como um “estágio”, sendo este um critério para o recebimento das bolsas de doutoramento por parte da universidade. Os professores tinham uma determinada carga horária de aulas dadas a serem cumpridas, que variava de acordo com cada programa, orientação do coordenador do curso e disponibilidade do doutorando/professor e das turmas. Apesar da variação na carga horária, o que desejo destacar é que todos os professores são estudiosos da ciência do ensinar. Logo, o corpo docente não era apenas formado por pessoas que demonstravam determinadas competências linguísticas em relação ao português; mas, antes, eram doutorandos, estudantes, professores em formação, pessoas que estavam construindo seu fazer didático, unindo a prática docente e a teoria vista nas aulas e livros. Muitos já contavam com anos de experiência docente, enquanto outros estavam iniciando sua carreira na educação, após migração de outras áreas profissionais. No entanto, acredito que, a despeito dos anos de experiência ou não, ensinar é um constante aprender, desaprender e aprender novamente (FABRÍCIO, 2017). Logo, saber que o corpo docente era formado por pessoas que estudam a complexidade científica do processo educacional revela-se como crucial no entendimento da concepção de ensino do programa avaliado. Ser professor é muito mais do que saber o assunto (no caso em questão, a língua) ensinada.

O fato de que os professores são estudiosos das ciências educacionais já revela que o curso se baseia numa concepção científica do processo de ensino-aprendizagem. Os professores não são escolhidos por “apenas” falarem português ou serem brasileiros, mas, antes, porque, além do domínio da língua, eles também apresentam outras habilidades e competências necessárias para a formação docente. Ou seja, a proficiência linguística é apenas *uma* das muitas habilidades necessárias para o professor de língua – é necessário conhecer de metodologia, desenvolvimento humano, gerenciamento comportamental, avaliação da aprendizagem, elaboração de materiais didáticos, entre tantas outras incontáveis habilidades, e que a cada dia se tornam mais complexas e interligadas.

No entanto, para muitos, ser professor não é um papel tão complexo. Isso se torna ainda mais ressaltado para professores de línguas – pois, comumente, se acredita que só

nós é necessário saber falar a língua, conforme dito anteriormente. Frequentemente, nós, professores, enfrentamos a realidade de uma sociedade que sistemática e constantemente “desprofissionaliza” o ofício do ensino. Esse projeto de desprofissionalização do professor não é recente, e vem sido abordado há anos na literatura específica. Por exemplo, Paulo Freire (1997) já lembrava que, até mesmo na nomenclatura utilizada para se referenciar a professores (especialmente aquelas do sexo feminino – comumente chamadas de “tias”), há uma tentativa desprofissionalização, de desconstrução das bases que envolvem o fazer docente, tais como ciência, metodologia, criticidade, engajamento político e sim, amor, obviamente. No entanto, o que Freire questiona é que há, normalmente, uma visão reducionista do complexo, multifacetado e *científico* fazer pedagógico a, somente, o amor. Nas palavras do mestre:

No fundo, o discurso sintético ou simplificado, mas bastante comunicante, poderia, de forma ampliada, ser assim feito: minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. Daí que se diga no terceiro bloco do enunciado: Cartas a quem ousa ensinar. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a- científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. (...) A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. (...) Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. (...) O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. (...) Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. (FREIRE, 1997, p. 8-9)

Fica evidente, portanto, a necessidade de entender o professor como um ser político, científico, acadêmico, e não apenas como alguém que “ensina por amor” ou, no caso do ensino de línguas, “sabe falar a língua-alvo”. Muito pelo contrário, o fazer pedagógico é complexo, multifacetado e, conforme explica Freire (1997) na citação

acima, requer ousadia, profissionalismo, engajamento político, cientificidade e preparo físico, mental e emocional.

Neste sentido, tendo em vista a importância da formação acadêmica do corpo docente, conforme explanei acima, seguirá agora para uma breve contextualização do percurso acadêmico dos professores do curso ora em tela. O professor L. cursou Letras na Universidade Católica de Pernambuco, concluindo o curso em 2013. Em seguida, em 2017, realizou o Mestrado em Teoria da Literatura na UFPE. Atualmente, ele é aluno do doutorado de *Romance Languages* na UGA, com expectativa para término em maio de 2024. Sua dissertação de mestrado foca-se no grotesco e as imagens do corpo na literatura de Hermilo Borba Filho, enquanto sua tese de doutorado – em construção – aborda o cinema pernambucano e sua representatividade nos EUA.

A professora V. é doutora (*Doctor of Philosophy - PhD, Language and Literacy Education*) pela UGA, mestra também pela UGA (*Masters of Arts, Romance Languages, Literatures and Linguistics*) e graduada em Letras – Inglês pela PUC/São Paulo. A professora V. conta, em sua experiência profissional, com ensino de português como língua adicional, coordenação de programas de mobilidade estudantil, além de ter sido editora chefe da revista acadêmica do programa de português da UGA.

O coordenador M. é professor associado de Literatura e Cultura Africana Portuguesa, Brasileira e Lusófona na Universidade da Geórgia. Seus estudos se concentram na figura dos mortos e nas expressões de assombração e luto na literatura luso-brasileira. Suas pesquisas recentes concentram-se nos temas dos deslocamentos narrativos póstumos na literatura, assim como na literatura lusófona imigrante, tanto no Brasil quanto nos EUA.

De semelhante forma, os FLTA também contavam com formação acadêmica dentro das áreas de ensino, especificamente do curso de Letras. Apesar de não serem os professores à frente das turmas, eles auxiliavam no processo de construção e execução das aulas. Os FLTA não eram doutorandos, mas, antes, bolsistas selecionados pelo programa Fulbright.

A FLTA K. é doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra (2019) e licenciada em Letras - Português e Inglês (2017) pela mesma instituição. Tem experiência profissional como professora EBTT de Letras - Português e Inglês no Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Rolante; e como aplicadora e avaliadora do exame Celpe-Bras no Posto Aplicador da UFRGS.

O FLTA L. fez graduação em Letras-Inglês e mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina. Quando ele foi selecionado para ser bolsista Fulbright, através de um criterioso e rigoroso processo seletivo, ele já havia terminado o mestrado. Até o momento do seu período na UGA, sua carreira profissional havia se focado exclusivamente no ensino de inglês como língua adicional, sendo, portanto, o ensino do português uma experiência nova para ele.

Os professores eram responsáveis por planejar e executar as atividades pedagógicas, contando com o apoio dos FLTA que, por vezes, também eram convidados a planejar e liderar a atividade de forma mais autônoma. Os professores planejavam as aulas de maneira colaborativa com os FLTA, os quais sugeriam jogos, atividades comunicativas, exercícios didáticos e demais atividades que poderiam complementar e aprofundar o conhecimento trabalho em sala de aula. No entanto, o planejamento central da aula era responsabilidade do professor titular da turma.

No tocante a observação das aulas, não pude me furtar de notar a ausência de um conteúdo programático claro, de um currículo, ementa, *syllabus* ou mesmo de um plano político pedagógico (PPP) para o curso. Era evidente, em todas as aulas que observei, que havia um planejamento de aula por parte do professor – havia uma ou mais formas de materiais preparados, dentre os quais posso citar atividades pedagógicas (fichas), slides, letras de música, jogos comunicativos, entre outros. Quando não havia um material específico preparado, havia uma orientação da atividade a ser desenvolvida, revelando-se, portanto, que houve, por parte do professor, algum esforço preparatório para aquela aula. No entanto, em momento algum tive acesso a uma grade curricular organizada de forma a contemplar a continuidade das aulas e dos diferentes níveis, em como eles se interligavam e quais habilidades e competências eram desenvolvidas em cada aula, semestre e ano. Na oportunidade em que entrevistei o coordenador, perguntei sobre a estruturação do curso, no entanto, não obtive resposta concreta⁴¹. Por outro lado, quando entrevistei os professores e FLTA, todos falaram que havia um conteúdo programático, um currículo elaborado, mas nenhum deles chegou a compartilhar comigo, de fato, o dito currículo. Sobre as aulas das sextas-feiras, as quais compõem em maior parte o *corpus*

⁴¹ entrevista oral com o professor e coordenador do programa M. Em 01/10/2021.

dessa pesquisa, o FLTA F. me explicou⁴² que, no começo do semestre o corpo docente fez uma reunião para definir o conteúdo programático mas, que ao decorrer do semestre, eles iam adaptando este currículo de acordo com a disponibilidade dos palestrantes, imprevistos ou outras situações inesperadas. Já as aulas expositivas das turmas iniciantes que observei, o professor L. relatou⁴³ que ele utilizava um currículo que fora preparado anteriormente, por uma professora anterior – que, agora, assumia o cargo de coordenadora de outra parte do programa, o qual esta análise não contempla. O professor L. então, explicou que “em cima da aula dessa professora, eu colocava minhas coisas sabe? Então eu dei uma adaptada ao meu gosto, aquela parte musical, tem muita coisa que eu que acrescentei”. No entanto, apesar de ambos os docentes terem referenciado um currículo estruturado, nenhum deles chegou a apresentar o documento. Dessa forma, eu não tive acesso ao currículo programático do curso, em nenhum dos segmentos que observei (turmas iniciantes e turmas avançadas).

De fato, não acredito que um curso de nível superior, na magnitude de uma universidade renomada como a UGA, poderia existir sem um conteúdo programático sério e fruto de análises profundas e meticulosas. No entanto, para fins desta pesquisa, eu não tive acesso a este documento – seja por inexistência do mesmo, ou falta de acesso dos professores ao conteúdo programático, ou até mesmo ineficiência minha. No entanto, é surpreendente que o conteúdo programático, o currículo ou o *syllabus*, tenha sido sempre referenciado como algo distante, quando entrevistei os professores. Entendo que esse é um documento que precisa estar sempre facilmente acessível aos professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional, tais como coordenadores e auxiliares (como os FLTA, no nosso caso), posto que é necessário sempre retornar ao currículo principal para acompanhar o desenvolvimento das aulas, checar os objetivos e expectativas de aprendizagem para determinado período e se certificar que o conteúdo programático está sendo trabalhado. Além disso, é importante revisar o conteúdo programático para fazer eventuais adaptações e modificações, de acordo com o que dita o contexto e as necessidades específicas de cada turma. Estas adaptações curriculares, notadamente, eram feitas nas aulas observadas, e foram enfatizadas pelos professores entrevistados – eles mencionaram que iam adaptando o conteúdo programático de acordo com a disponibilidade dos palestrantes, o gosto dos alunos e até mesmo suas preferências

⁴² entrevista realizada com o FLTA F. através de plataforma digital no dia 01/11/2023

⁴³ entrevista realizada com o professor L. através de plataforma digital no dia 01/11/2023

peçoais - no entanto, falta entender em que medida essas adaptações influenciavam, modificavam ou aprofundavam os objetivos pedagógicos do programa. Uma análise do conteúdo programático de forma mais ampla poderia nos ajudar a responder estas e outras questões – porém, conforme dito anteriormente, não tivemos acesso a nenhum documento desta natureza.

No caso das aulas que analisei, o currículo não parecia estar facilmente acessível aos professores – eles sempre se remetiam a uma reunião que havia acontecido meses antes, ou um currículo que havia sido elaborado no passado por outro professor – o que me leva a crer que não havia uma meticulosidade em planejar, seguir, acompanhar, revisar e repensar o currículo durante o semestre letivo.

Neste sentido, a questão do currículo revela-se como uma falta grave no planejamento deste curso. O currículo escolar é aqui entendido como a base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da formação plena dos estudantes. Ele serve como referência para a gestão e organização do conhecimento escolar, ao dispor sobre os conteúdos a serem estudados e o modo como serão abordados em sala de aula, além de estabelecer as metodologias e estratégias de aprendizagem adotadas pela escola. Trata-se de um documento normativo que compreende os objetivos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, além de orientar o trabalho dos professores para cumprir esse propósito.

Para Young (2014), não há questão educacional mais crucial do que o currículo, e ele ainda ressalta que este documento é necessário não apenas nos níveis iniciais da escola, mas também em faculdades e universidades, como é o caso ora em tela. Para o autor, o currículo vai além de questões tecnicistas – que, por sua vez, enfraquecem e tiram a liberdade do professor na sala de aula. No seu entender, Young (2014, p.194) enfatiza que “sem a orientação e os princípios derivados (...) do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda autoridade. Em outras palavras, os professores precisam (...) do currículo para afirmar sua autoridade profissional”.

Ainda mais importante do que simplesmente “organizar e sistematizar” os conteúdos a serem trabalhados, o currículo revela uma questão ideológica que subjaz à sua própria tecitura. Algumas perguntas basilares podem revelar questões ideológicas do currículo, tais como: o que se ensina, para quem se ensina, que cidadão e que sociedade

estamos buscando formar? Nesse sentido, Tomas Tadeu da Silva (1999) explica que, precedente à pergunta do “o que devemos ensinar?”, vem a pergunta “quem estamos ensinando?”. Para o autor, os currículos visam moldar os alunos de forma a torná-los indivíduos ideais para determinado tipo de sociedade. Logo, os assuntos escolhidos para formar o currículo devem, necessariamente, moldar esse indivíduo ideal. Para cada um dos “modelos ideais de pessoas para aquela sociedade”, teremos um tipo de conhecimento e, portanto, um tipo de currículo. Para o autor, “o conhecimento que constitui o currículo está inextricável, centralmente e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez seja possível dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade (SILVA, 1999, p.15,16)

Além da questão da subjetividade, a seleção dos conteúdos revela também uma relação de poder. Ainda segundo o autor supracitado, selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento, em detrimento de outros conhecimentos silenciados, são operações de poder. O autor afirma que “destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 1999, p.16).

O entendimento que o currículo revela uma luta de poderes sociais também está presente em outros autores. Em semelhante linha de pensamento, seguindo a análise discursiva de currículo proposta por Popkewitz (2002), esse espaço de conhecimento é tido como um mecanismo de regulação social, tendo em vista que “a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’.” (POPKEWITZ, 2002, p. 174). O autor enfatiza a relação entre o conhecimento curricular e questões de regulação e poder, entendendo que o currículo, pois, poderia ser considerado como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo. Fica evidente, portanto, a força simbólica e prática do currículo à serviço da matriz colonial de poder, ditando as formas de ser, agir, conhecer e interagir no mundo. Para o autor supracitado (POPKEWITZ, 2002, p. 189), esta força simbólica implica que o currículo se torna uma imposição do conhecimento do “eu” e do mundo que propicia a ordem e a disciplina aos indivíduos - imposição esta que não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir. Assim, nessa perspectiva discursiva-social

proposta por Popkewitz, o currículo torna-se um instrumento social através do qual a razão e a individualidade são construídas.

Fica evidente, portanto, que a inacessibilidade ao currículo se revela não apenas como uma fraqueza organizacional e sistemática do curso, mas também como uma falta no próprio planejamento político, prático e pedagógico do programa. Que tipo de estudantes ele objetiva formar? Com quais habilidades e competências linguísticas, comunicativas, sociais e críticas? De que forma e através de quais abordagens, metodologias e atividades essas habilidades serão desenvolvidas? Essas e tantas outras perguntas ficam sem respostas por ora – ou ainda, o silenciamento se torna a própria resposta: não houve uma preocupação no planejamento destes aspectos.

Outro quesito que também merece destaque, juntamente à ausência de um currículo óbvio, é a questão do material didático. Também não observamos o uso de um livro didático específico. Concordo com Isacksson (2019), para quem o livro, apesar de não ser o único material didático necessário para uma boa construção do conhecimento, certamente tem um papel fundamental neste processo. Para a autora, entre os principais objetivos do livro didático está o de contribuir para a socialização e a universalização do conhecimento, bem como para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, os livros didáticos teriam sido elaborados para darem suporte ao processo de ensino-aprendizagem, como um instrumento para melhorar a eficácia neste processo. A autora supracitada, no entanto, ressalta a importância do professor como mediador desse processo, posto que o mau uso do livro pode revelar falta de preparo técnico ou político pedagógico, além de possíveis resultados danosos à aprendizagem. A autora conclui que, quando o corpo docente está preparado e treinado para lidar com o livro didático, isso poderá levar ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, proporcionando aos educandos a construção de conhecimentos condizentes com o meio social e cultural nos quais eles estiverem inseridos. A autora ressalta, no entanto, que a perspectiva de utilização do livro didático não é unânime, pois algumas críticas são contrárias ao uso do referido material em sala de aula. Para esta corrente, o uso inadequado do livro transforma-o em um recurso didático único, excludente e limitante, prejudicando, portanto, a aquisição e a difusão do conhecimento tanto pelo docente quanto pelo discente.

No Brasil, contamos com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), um programa do Ministério da Educação do Brasil que objetiva avaliar e

distribuir livros didáticos, pedagógicos e literários, de forma universal e gratuita, às escolas públicas das redes de ensino básico e também às instituições de educação infantil sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Trago aqui o PNLD pela sua importância para a análise e fundamentação dos livros didáticos. Apesar das aulas analisadas não terem sido realizadas no Brasil e, portanto, não estão obrigadas a seguirem os parâmetros brasileiros, acredito que o que o PNLD diz sobre a função do livro didático é relevante e pode ser generalizado para outros contextos educacionais. Segundo este documento, as funções mais importantes do livro didático na relação com o aluno, tomando como base Gérard e Roegiers (1998 apud PNLD⁴⁴, 2018), são: favorecer a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes; propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas, que contribuam para aumentar a autonomia; consolidar, ampliar, aprofundar e integrar os conhecimentos adquiridos; auxiliar na autoavaliação da aprendizagem; contribuir para a formação social e cultural e desenvolver a capacidade de convivência e de exercício da cidadania. Já a função do livro didático nas escolas, e para o professor, seria de: auxiliar no planejamento e na gestão das aulas, seja pela explanação de conteúdos curriculares, seja pelas atividades, exercícios e trabalhos propostos; favorecer a aquisição dos conhecimentos, assumindo o papel de texto de referência; favorecer a formação didático-pedagógica e auxiliar na avaliação da aprendizagem do aluno.

Logo, a ausência de um plano político pedagógico, de um currículo e da escolha de um livro didático revelam o despreparo organizacional e sistemático do programa. Fica a impressão de que os professores eram “livres” para trabalhar qualquer tema dentro do que eles entendessem como “cultura brasileira”. Se, por um lado, a liberdade docente é algo imprescindível na construção de um processo de ensino-aprendizagem crítico, democrático e libertário; a ausência completa de parâmetros organizacionais e sistemáticos claros pode também levar a uma “anarquia”, consoante ao que diz Young (2014), que a existência do currículo – e aqui eu incluo também o material didático – é mister para a própria existência de um processo de ensino-aprendizagem significativo.

De fato, as aulas analisadas pouco – ou quase nada – se concatenavam umas às outras, se caracterizando mais como assuntos “isolados” do que partes de um todo que está sendo construído no processo de aprendizagem. Se, por um lado, claramente entendo

⁴⁴ Fonte: <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/index.html> Acesso em 30/10/2023.

que os alunos estão constantemente interagindo, no mundo “real”, com uma variedade de saberes e conhecimentos que, nem sempre, se apresentam de forma concatenada e coesa, e que a própria habilidade de criar pontes de conexões e sentido entre os saberes é crucial para os estudantes; também acredito que é papel da escola apresentar determinados conhecimentos de forma didática e conexa, a fim de construir uma base sólida com a qual o aluno pode enriquecer seu próprio repertório vivencial.

Não me afilio, enquanto pesquisadora e professora, à vertente que acredita que só é possível se ter uma boa aula com o uso do livro didático. No entanto, entendo que este é um instrumento crucial no processo de aprendizagem, se revelando como *um* – e não único – importante recurso didático ao qual o professor pode lançar mão, de acordo com as necessidades e contextos específicos de cada turma, a fim de atingir seus objetivos pedagógicos. Além disso, entendo que não é parte do papel docente a elaboração do conteúdo programático por completo. Esta é uma função verdadeiramente complexa e multifacetada, e requer olhares diversos e análises profundas. Não é por acaso que existem áreas do conhecimento específicas que lidam com a elaboração do livro didático, do currículo e do plano político pedagógico.

Nesse sentido, não é o objetivo desta tese o de se debruçar profundamente sobre as questões do livro didático e currículo, pois, como dito anteriormente, estes são assuntos complexos e possuem áreas de pesquisa específicas. No entanto, não poderia me furtar a tecer esses breves comentários que, ao meu ver, revelam uma grave deficiência do programa.

Dando continuidade à contextualização das aulas de português da UGA, gostaria de tecer, agora, algumas breves observações sobre o próprio termo *português*.

Para pensar sobre a língua portuguesa, ou talvez melhor dizendo, *as línguas portuguesas*, relembro Saramago:

Quase me apetece dizer que não há uma língua portuguesa, há línguas em português. É uma língua que tinha que passar, inevitavelmente, por transformações, segundo os lugares onde a falam, as culturas e as influências. Mas isso não tira nada a evidência de que se trata do corpo da língua portuguesa. É um corpo espalhado pelo mundo. (SARAMAGO, *in* LOPES, 2003 – Filme “Língua – Vidas em Português”⁴⁵).

⁴⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JBmLzbjmhhg> Acesso em 03/11/2023.

De fato, a comunidade lusófona (comunidade formada pelos povos e nações que compartilham a língua portuguesa), é formada por diversos países, como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Goa, Damão e Diu, além de comunidades imigrantes ao redor do mundo. A lusofonia, segundo Moita Lopes (2013b) apresenta cenário geopolítico e sociolinguístico complexo no séc. XXI ao revelar variações que particularizam as variedades linguísticas.

No ano passado, um levantamento feito pelo Instituto Camões⁴⁶ revelou que a língua portuguesa é falada por mais de 260 milhões de pessoas nos cinco continentes. O instituto afirmou também que a língua mais falada no hemisfério sul, que 3,7% da população mundial fala português, sendo a quarta língua mais falada no mundo como língua materna e que é a quinta língua mais utilizada na internet. A pesquisa estima, ainda, que, em 2050, serão quase 400 milhões de falantes de português, e que já em 2100 serão mais de 500 milhões.

Sendo uma língua tão amplamente difundida por todo o globo, é de se esperar que existam as mais diversas variações e manifestações linguísticas, culturais e sociais dentro do idioma.

Para Mattos e Silva (2002), levando-se em consideração a diversidade sociopolítica dos países lusófonos, as configurações linguísticas internas que a língua portuguesa assume nos diversos lugares em que é utilizada também serão de natureza diferenciada, decorrente da própria história que a língua vivenciou. Os autores ressaltam que fatores externos – tais como fatores históricos, sociais, geográficos, demográficos – também tem uma participação importante no que tange a difusão e implantação da língua portuguesa em cada país. Assim sendo, os autores ressaltam que a variação social e a variação espacial da língua tem feições típicas em cada um deles, assim como as normas sociais, as relações de poder e prestígio sociopolíticocultural, são elementos cruciais na construção de uma variedade de “línguas portuguesas”. No entanto, os autores ressaltam que, apesar de diferentes, essas “línguas” são todas “portuguesas”:

A espinha dorsal que, entretanto, une todas essas diferenças se capta em um nível de abstracção maior, que é do sistema de regras comuns que subjaz a essas diferenças, e que dá suporte a que, enquanto fenómeno histórico se possa afirmar

⁴⁶ Cf https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_noticias/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa_de_2022.pdf Acesso em 03/11/2023.

que nesses diferentes pontos do globo está, ali, a língua portuguesa e não outra língua. (Mattos e Silva, 2002, p.2).

Eu, no entanto, considero que há grandes e importantes diferenças entre os diversos “portugueses” falados nos países lusófonos, e que existem, nesse sentido, relevantes implicações pedagógicas a serem consideradas. Para Timbane e Quiraque (2019), essas variações se dão no âmbito lexical e fonológico – que, para os autores, são os aspectos mais evidentes, perceptíveis e distinguíveis no seio dos falantes de uma mesma língua. Os autores ainda afirmam que, dentro de cada variedade linguística, pode-se identificar a cultura do falante. Em suas palavras: “toda variação linguística é incentivada pela cultura, pela tradição, pelo desenvolvimento econômico e político que se apresenta em cada lugar geográfico” (TIMBANE e QUIRAQUE, 2019, p. 232). Os autores reforçam, ainda, que a língua portuguesa – em suas diversas “variações” dentro dos diferentes países lusófonos - é composta por um conjunto de possibilidades em todos os níveis (fonético-fonológico, morfo-fonológico, morfossintáticos, léxicosemânticos, semânticos-sintáticos e pragmáticos) que se ligam e se cruzam no momento da comunicação, resultando em um processo comunicacional que não envolve apenas questões linguísticas, mas também culturais, geográficas e sociais.

A língua, segundo Kramsch (2014), é um sistema de signos que tem dentro de si um valor cultural. Os falantes identificam-se através da língua, no seu uso e, assim, eles veem a língua como um símbolo da sua identidade social. A partir desse entendimento cultural da língua, relembramos o que Mía Couto, também no filme “Língua: vidas em português” (LOPES, 2003) aponta: que o português é uma das línguas europeias com maior vivacidade, dinamismo e expansão, fruto de razões históricas. Logo, o português passou a ser gerido por outros mecanismos culturais que colocam a língua passando assim a ser línguas desses outros povos. Logo, para Mía Couto, o português traduz as culturas desses povos lusófonos.

Considerando-se que o português não é, portanto, *um só*, fica o questionamento: que português se ensinava nas aulas de português da UGA? Subentende-se que era o português brasileiro, a partir das aulas observadas, dos palestrantes convidados, do corpo docente presente e até mesmo do programa de mobilidade cultural oferecido pelo departamento. No entanto, em momento algum essa escolha didática foi externalizada explicitamente. No entanto, para além das questões de “qual português se ensinava?”,

surge a questão “qual variante(s) do português brasileiro se ensinava(m)?”. Entender quais as variantes se prestigiaram nas aulas e a quem esses interesses beneficiam pode revelar um caráter colonial e opressivo dentro da sala de aula.

O objetivo deste trabalho não é discutir as variantes linguísticas, o currículo, o material didático ou a formação do corpo docente – tendo em vista que cada um destes temas poderia ser objeto de análise de uma pesquisa própria, dada a complexidade e profundidade do tema. O objetivo desta tese é entender melhor qual o papel da translíngua em nas aulas dentro do contexto observado. No entanto, estes outros elementos aqui mencionados são inextricavelmente constitutivos do processo educacional e, por isso, eu não poderia me furtar de comentar, ainda que brevemente, sobre a importância desses aspectos para o processo educacional aqui analisado.

Conforme mencionado na parte dos caminhos metodológicos deste trabalho, observei um total de 13 aulas, que variaram entre 3 e 10 alunos por sessão, durante os meses de outubro/2021 a abril/2022, respeitando-se o calendário letivo da UGA – no qual, por exemplo, durante os meses de dezembro e janeiro o programa estava em recesso, além de outros feriados durante o ano letivo, como o *Fall Break* (em outubro) e o *Spring Break* (em março). Também é importante ressaltar que, levando-se em consideração o contexto pandêmico em que esta pesquisa se deu, contamos com o cancelamento de algumas aulas devido, por exemplo, a membros do corpo docente terem contraído COVID-19 (em Abril). Ademais, o encerramento das aulas ocorreu relativamente mais cedo do que o previsto no calendário acadêmico, em Abril, porque o intercâmbio dos alunos voltou a ser aprovado e decidiu-se que era mais proveitoso usar o tempo das aulas das sextas para uma preparação mais focada para a viagem. Devido à pandemia, o intercâmbio oferecido pelo curso estava suspenso há dois semestres, e quando voltou a ser instituído deu-se um prazo curto para a preparação da documentação dos alunos, posto que eles já viajariam em Maio daquele mesmo ano.

Entendo que 13 aulas não conseguem abarcar a totalidade de um curso, e que qualquer análise aqui elaborada será focal, incompleta e fragmentada. Tentando-se suprir esta lacuna e coletar mais dado, pedi à CAPES extensão sem ônus do período do Doutorado Sanduíche, que, inicialmente, seria de setembro/2021 a fevereiro/2022, e consegui estender até junho/2022, o que realmente revelou-se proveitoso, posto que de outubro a janeiro eu havia apenas observado 6 aulas, e de fevereiro a abril consegui observar mais que o dobro desta quantidade de aulas e, portanto, de material coletado.

Mesmo com a extensão, continuo a entender que o montante de aulas observadas é uma fragilidade deste trabalho e que, de maneira alguma, consegue abarcar a totalidade da complexidade do que se dá nas aulas do LACSI.

Outrossim, as aulas observadas seguiram o cronograma abaixo apresentado:

Tabela 3: Cronograma de observação das aulas do LACSI.

OUTUBRO	
01/10/21	Oficina de Capoeira / Palestra de Veterinária
15/10/21	Visita ao Jardim / Palestra de Astronomia
NOVEMBRO	
01/11/21	Mesa de Português (Atividade de Roda de conversa)
02/11/21	Aula Sobre a Ditadura
05/11/21	Palestra sobre Música Brasileira, especialmente forró
12/11/21	Mesa de jogos comunicativos e educacionais
FEVEREIRO	
04/02/22	Oficina Mão na massa (“Aniversário à Brasileira”)
11/02/22	Oficina sobre Cuscuz/ Palestra de Geografia
18/02/22	Atividade de culinária “Master chef”/ Palestra de Microbiologia
MARÇO	
04/03/22	Oficina de Dança / Palestra sobre o Carnaval
18/03/22	Oficina da história música brasileira MPB / Palestra de Linguística Aplicada
ABRIL	
01/04/22	Visita ao <i>Georgia Museum of art</i>
08/04/22	Apresentação dos trabalhos sobre a excursão pedagógica no museu
Obs: Dias sem aula 29/10/21– Fall Break Dezembro/21 e Janeiro/22 – Recesso da Universidade 11/03/22- Spring Break 15/04/22- Docente com COVID-19	

Fonte: a autora (2023)

As aulas que observei, nas sextas-feiras, eram sempre divididas em duas partes: num primeiro momento, os alunos tinham o que eles chamavam de *workshop*, uma oficina, um momento de aprendizagem mais prático, voltado para vivências e atividades mais dinâmicas. Nestas oportunidades, acompanhei aulas de música, culinária,

jardinagem, dança, entre outras atividades. As oficinas eram sempre acompanhadas de discussões e reflexões sobre questões culturais, sociais e históricas.

Vale salientar que as aulas observadas fazem parte de um pequeno recorte de pesquisa, mas não abarcam todas as disciplinas dos alunos do curso. Conforme mencionado anteriormente, o curso baseia-se em uma perspectiva de *Language Across the Curriculum Content Courses*, segundo a qual os alunos não têm apenas a instrução formal da língua Portuguesa como idioma adicional, mas têm aulas de diversas matérias, tais como Sociologia, Geografia, Psicologia, Recursos Naturais, Silvicultura, entre outras, ministradas em Português. Desta forma, os alunos interagem em/com o Português de diversas formas durante a semana, e nem todas as interações estão aqui registradas.

A observação das aulas levou à conclusão de que os organizadores do curso pensaram um currículo baseado em diferentes vivências sobre a “Cultura Brasileira”, que incluem experiências para além do linguístico, englobando a fauna e flora, música, dança e culinária brasileiras; com aulas que podem ser caracterizadas como enriquecedoras e não-tradicionais do aprendizado da língua, trazendo diferentes contextos de aprendizagem e abordagens, assim como diversos recursos, mídias e atividades pedagógicas. Revela-se, portanto, uma visão holística do processo educacional, fazendo com que a aprendizagem aconteça, sob meu ponto de vista, em vivências inovadoras, construtivas e significativas para os envolvidos no processo educacional. Os alunos precisam mobilizar diferentes estratégias de aprendizagem e recursos linguísticos e cognitivos para interagir com a linguagem em diferentes contextos, sejam eles acadêmicos, informais, narrativos, entre outros. É importante que a instrução formal de uma língua leve em consideração os diferentes gêneros e contextos comunicativos que os alunos enfrentarão e, nesse sentido, construa oportunidades de uso contextualizado e real da linguagem, de forma construtiva e crítica. Assim, os alunos do curso observado puderam vivenciar o português em diferentes contextos, produzindo diversos gêneros textuais multimodais, tanto orais quanto escritos. Ademais, o contexto de vida real trazido para a sala de aula faz do aprendizado um momento interativo, divertido e significativo para os alunos.

No entanto, é preciso fazer uma ressalva ao parágrafo anterior. Quando coloco “cultura brasileira” entre aspas, não é por acaso. De fato, o pensamento crítico mais recente no Brasil tende a pôr em xeque a noção mesma de Cultura Brasileira. Logo, em sendo esta uma tese que se propõe Decolonial, é, minimamente, problemático falar de

“Cultura Brasileira” como se só existisse uma, e não uma pluralidade de universos socioculturais dentro do imenso território brasileiro, e nos diversos países pelo mundo com comunidades brasileiras. Efetivamente, essa não é uma discussão nova, datando do mesmo ano em que nasci, e até antes. Ainda em 1990, Mota (1990) já sublinhava a importância de problematizar o conceito de Cultura Brasileira como um elemento que serve fortemente à matriz colonial de poder, reverberando os propósitos coloniais, homogeneizantes e apagadores das diversidades.

Certamente, o conceito de cultura brasileira se relaciona fortemente ao que discuti anteriormente neste trabalho, sobre a Tríade Herderiana e o conceito (colonial) de Nação. Para o autor (MOTA, 1990), a noção de Cultura Brasileira surge como uma fabricação histórica dos ideólogos que, sobretudo à época do Estado Novo, forjaram um conceito-chave suficientemente amplo, plástico e sofisticado para denominar o todo sociocultural e incluir o Brasil no concerto da sociedade dos Estados-Nação, conferindo-lhe identidade geopolítica. O autor supracitado demonstra que a noção de Cultura Brasileira surgiu historicamente no discurso ideológico de segmentos altamente elitizados da população, para dissolver as contradições reais da sociedade. Logo, o Estado incorporou esses ideólogos, a fim de criar uma noção abrangente e harmoniosa de cultura - uma noção plástica, ampla, que abarcasse as disparidades sociais, econômicas, étnicas e colocasse o Brasil no concerto das Nações. O autor conclui, pois, que não existe uma Cultura Brasileira no plano ontológico, mas na esfera das formações de segmentos altamente elitizados, tendo atuado ideologicamente como fator dissolvente das contradições reais.

Portanto, observamos que as aulas de português da UGA, ao tentarem abarcar as questões “culturais” do Brasil, acabam caindo em um ensino estereotipado da cultura brasileira, como se ela se resumisse a samba, capoeira, MPB, cangaceiros, cuscuz, entre outros. Tal abordagem serve fortemente à matriz colonial de poder no âmbito educacional, propagando e reforçando estereótipos e visões reducionistas e simplistas da multiculturalidade existente dentro do Brasil. Não observei, em nenhuma das aulas, uma problematização dos conteúdos ensinados, dos exemplos culturais trazidos ou demais situações exemplificadas. Ao contrário, observei um reforço de imagens errôneas, preconceituosas e reducionistas acerca de diferentes aspectos da(s) cultura(s) brasileira(s), como, por exemplo: na palestra do dia 05/11/2021, o palestrante rotulou “cangaceiros” como "outlaws" (“cangaceiro era tipo um **cowboy** brasileiro, eles eram **outlaws**, bandidos”), reforçando uma imagem pejorativa dessa figura histórica –

especialmente para o nordeste brasileiro – e apagando todas as questões socioeconômicas que subjazem à história dos cangaceiros, assim como a intrincada luta de poderes ali existente. Outro exemplo que pode ser citado é na aula do dia 11/02/2022, na vivência sobre o cuscuz, em que foi dito em sala que este alimento frequentemente associado a classes econômicas mais baixas na região nordeste do país, reforçando-se, novamente, concepções estereotipadas sobre determinada região e população brasileira, como se “cuscuz fosse comida de pobre”, ignorando-se toda a importância do ciclo do milho não apenas para essa região, mas para o país como um todo. Também não vi uma problematização acerca das origens deste prato remetente à época da escravidão, no sentido de se problematizar a própria existência de tal atrocidade contra a humanidade como a escravidão. De semelhante forma, na aula do dia 01/10/2021, quando a capoeira foi abordada, também não houve discussão alguma sobre a escravidão e as profundas marcas que ela deixou na sociedade brasileira.

Berwig (2004), ao estudar os estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros, entende que há uma relação intrínseca entre cultura e linguagem, ressaltando a importância do desenvolvimento do que a autora chama de competência intercultural do aprendiz de língua estrangeira. Esta competência supõe que o aluno se desvincule dos preconceitos e estereótipos em relação à cultura alvo, porque estes funcionam como verdadeiras "ciladas" a impedir a comunicação intercultural eficaz. A autora define “competência intercultural” como uma questão de atitude ante outras culturas, cuja finalidade seria reduzir o etnocentrismo, desenvolver formas de compreensão geral das culturas e modificar a atitude do aprendiz, criando, por fim, posicionamentos mais positivos e abertos. Nesse sentido, a competência intercultural em sala de aula ajudaria no desenvolvimento de competência em múltiplos sistemas de percepção, pensamento e ação, isto é, em múltiplas culturas. Isso implicaria, portanto, em reconhecer que todo o indivíduo pertence a diversas culturas e que é necessário trazer à classe essa diversidade, fomentando, tanto a pluralidade de conteúdo como os métodos de transmissão, promovendo a consciência cultural e análise crítica.

No entanto, a autora ressalta que, ao se trabalhar aspectos socioculturais da língua alvo em um curso de língua adicional, “é preciso, no entanto, tomar cuidado para não subordinar os ditos fatores ao ensino de gramática, nem reduzir o ensino dele a um capítulo ou aula dentro de todo o curso” (BERWIG, 2004. p.14). A autora ressalta que deve haver uma integração desses fatores em termos de currículo e nos materiais

didáticos, introduzindo-os firme e sistematicamente e sempre de forma progressiva e adaptada aos alunos e à dificuldade do curso que realizam, no âmbito de uma linha pedagógica baseada na competência intercultural. O que observei nas aulas analisadas se distancia do que Berwig (2004) apresenta, pois não pude constatar uma apresentação sistemática, organizada e, principalmente, problematizadora, do que se considera “cultura brasileira”.

Pelo contrário, muitas vezes o que se trabalhava sobre os aspectos socioculturais brasileiros poderia reforçar estereótipos negativos, errôneos e reducionistas sobre os brasileiros. Kramsch (1998) acentua este caráter cultural dos estereótipos, ao afirmar que a identidade de um grupo não é um fato natural, mas uma percepção cultural. A autora diz que nossa percepção sobre a identidade social de alguém é culturalmente determinada e o que percebemos a respeito de uma cultura e linguagem de um determinado indivíduo são resultantes dos nossos condicionamentos e estereótipos criados a partir da nossa cultura. A identidade de um grupo é uma questão de foco e de difusão de conceitos étnicos, raciais, nacionais e estereótipos.

Logo, percebo que o curso analisado se vê dividido: ora serve à matriz colonial de poder, reforçando conceitos estereotipados e reducionistas; ora se movimenta de forma decolonial, abrangendo atividades e vivências inovadoras e construtivas, valorizando-se aspectos socioculturais e vivenciais, além do puramente linguístico. Logo, nota-se que os alunos aprendem o português através da cultura e da história do Brasil (ainda que não livre de problematizações no tocante a como e qual cultura foi abordada, a que propósitos serviu e que imagens pejorativas estavam sendo reforçadas através deste ensino) e não através, puramente, do estudo metalinguístico, de regras gramaticais descontextualizadas e de exercícios vazios e repetitivos. Essa abordagem se alinha ao que discuti anteriormente sobre o ensino da língua não como um fim em si mesmo, mas como um caminho que empodera discursivamente o aluno a vivenciar um mundo multicultural, desenvolvendo diferentes habilidades e competências, segundo orienta García (2009).

Em aulas assim, os alunos podem aprender e praticar a língua, além de discutirem temas sócio-históricos-culturais relevantes. Conhecer uma língua é conhecer uma cultura, uma outra forma de ver o mundo e se relacionar com ele. É interessante, e certamente uma perspectiva decolonial de ensino, que o departamento incluía esses tipos de atividades no currículo do ensino da língua. Há a valoração de formas outras de pensar, ser, falar e existir no mundo (WALSH, 2016). Observei que as aulas traziam diferentes

oportunidades de aprendizado para os alunos, valorizando-se diferentes estilos de aprendizagem e abordagens de ensino, enfatizando-se sempre questões socioculturais.

Conforme supracitado, as aulas observadas eram divididas em dois principais momentos, quais sejam, um *workshop* e uma palestra acadêmica. Por fins didáticos, resolvemos dividir as aulas em subtópicos, conforme vemos a seguir.

5.1.1 Oficinas/Workshops

Neste subtópico, contextualizo como as oficinas (*workshops*) se deram, trazendo descrições, fotos e reflexões sobre essas vivências educacionais. Observo que, nos momentos das oficinas, os alunos se envolviam com um contexto educacional mais dinâmico, aprendendo sobre fauna e flora, danças e culinária típicas do Brasil, desenvolvendo-se, portanto, outras habilidades e competências para além da linguística, tais como habilidades culinárias, corporais, de expressão artística, entre outras. Para participar destas oficinas, os alunos mobilizam não apenas seus repertórios linguísticos, mas também seus repertórios vivenciais (MEGALE e LIBERALI, 2020).

Nas oficinas, os alunos puderam vivenciar o português de forma mais profunda, cozinhando e comendo comidas típicas do Brasil, aprendendo questões sociohistóricas sobre as comidas em questão; ou aprendendo mais sobre as músicas e danças brasileiras, como o samba e a capoeira. Foram ofertadas duas atividades envolvendo música brasileira, quais sejam, uma palestra (dia 05/11/2021) – sobre a qual falaremos no tópico seguinte, das palestras - e uma oficina (dia 01/10/2021).

Na oficina, o professor ministrante fez um panorama das raízes da música brasileira (MPB), tocando no seu violão e cantando junto com os alunos várias músicas. O professor se utilizou de uma apresentação de *powerpoint* com fotos e informações sobre os cantores analisados, mostrando, por exemplo, o engajamento político dos artistas durante a época da ditadura; trazendo mais relevância social e profundidade para a discussão do tema. O professor também trouxe a letra de algumas músicas, não apenas para os alunos acompanharem a música, ou apenas para fazer uma atividade de leitura descontextualizada, mas a fim de fazer uma atividade de leitura reflexiva, para que os alunos refletissem criticamente sobre [Capture a atenção do leitor com uma ótima citação do documento ou use este espaço para enfatizar um ponto-chave. Para colocar essa caixa de texto em qualquer lugar na página, basta arrastá-la.]

a significância da letra da música dentro daquele contexto sociohistórico, assim como da sua importância atualmente. Algumas das letras também foram acompanhadas

por suas versões em inglês, oportunizando-se um espaço para aquisição linguística mais específica.

A utilização de recursos multimodais como esses revela-se como uma oportunidade de enriquecimento e aprofundamento das discussões em sala de aula, valorizando-se diversas formas de aprendizado e tornando este processo mais engajante para os agentes envolvidos.

Outras duas oficinas ofertadas relacionavam-se com música, e mais especificamente com danças brasileiras, quais sejam: uma aula prática da Samba de Salão (dia 04/03/2022) e uma de Capoeira (dia 01/10/2021) – ressaltando-se que Capoeira pode, também, ser definida como uma representação cultural que mistura esporte, luta, *dança*, cultura popular, música e brincadeira (CORTEZ, 2023 grifos meus). O papel do Português nessas duas atividades foi bem diverso. Na aula de Capoeira, o professor, que estudou Capoeira no Brasil, utilizou majoritariamente o Português para se comunicar. Pude perceber que a língua foi usada em um contexto de vida real, fazendo do aprendizado um momento interativo, divertido e significativo para os alunos. A aprendizagem ocorreu de forma não-tradicional, para além das paredes da sala de aula, buscando envolver as emoções, o corpo, a cognição e as diferentes habilidades dos alunos. No entanto, também notei que não houve um momento de reflexão sobre a história da capoeira, sua origem com o povo em situação de escravidão e as importantes conexões desta modalidade e os aspectos históricos-culturais do Brasil. Ao perguntar ao professor sobre essa relação, em entrevista oral, ele disse que os alunos “já tinham uma noção básica” da origem histórica da capoeira (entrevista oral com o professor e coordenador do programa **M.** Em 01/10/2021). Acredito, todavia, que seria importante trazer esse aspecto histórico e cultural do esporte, levando em consideração a grande relevância do tópico, e a oportunidade de os alunos aprenderem mais sobre a cultura do Brasil. Todavia, considero que a atividade foi bastante produtiva linguística e culturalmente falando, apesar de ter passado ao largo de um maior aprofundamento nas questões sociohistóricas da modalidade estudada.

Já na aula de Samba de Salão, os professores responsáveis pela atividade não falavam português, e tudo foi ministrado em inglês. No entanto, é interessante notar que a concepção de aula e de “aprender português” envolve momentos em que a “produção linguística” de português não é ativa, mas os alunos estão aprendendo sobre a cultura

brasileira, ou até mesmo questões ambientais e históricas - como as excursões pedagógicas, sobre as quais falarei em breve.

A unidade sobre música se revelou bastante enriquecedora para os alunos, que puderam não apenas “estudar” sobre a música brasileira, mas vivenciá-la, tocá-la, ouvi-la, dançá-la, ver elementos que compõem o conjunto cultural a que ela pertence.

Abaixo, estão algumas fotos das atividades envolvendo música brasileira.

Figura 6 - Aula 01/10/2021 – Oficina de Capoeira



Fonte: A autora(2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Figura 7 - Aula 18/03/2022 – Oficina de músicas brasileiras



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Figura 8 - Aula 04/03/2022 – Oficina de Samba de Salão



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Ainda no sentido de mobilizar não apenas recursos linguísticos, mas também corporais, emocionais, afetivos, táteis, históricos, entre outros, para a consolidação do processo educacional; diversas oficinas englobaram atividades culinárias. Assim como os palestrantes, as pessoas convidadas para as oficinas eram, normalmente, brasileiros que moravam em Athens, cidade onde a UGA se localiza, ou nas regiões vizinhas. Muitos deles, especialmente os palestrantes, estudavam, trabalhavam e/ou pesquisavam na UGA; outros tinham outras relações com a cidade. Mas, como é comum em diversas culturas, a comida unificava a todos. Quando convidados a ofertar uma oficina, muitos brasileiros logo queriam cozinhar um prato típico – matando um pouco da sua própria saudade, compartilhando os sabores de sua terra natal, e enriquecendo o processo educacional dos alunos.

Na unidade de culinária - intitulada “mão na massa”, com um trocadilho entre colocar, de fato, a mão na massa da preparação culinária; e a expressão idiomática “mão na massa”, no sentido de “aprender fazendo” - os alunos puderam aprender sobre diferentes pratos típicos brasileiros: cuscuz (dia 11/02/2022), comidas típicas de aniversários no Brasil (dia 04/02/2022), entre outros. Na oficina sobre cuscuz, por exemplo, os alunos e palestrantes iniciaram conversando sobre os diferentes tipos de cuscuz existentes (marroquino, paulista, nordestino...), levando-se em consideração que os professores e instrutores brasileiros todos eram de diferentes partes do País, assim havia uma diversidade de representações desta comida para cada um. Os palestrantes também compartilharam curiosidades sobre o cuscuz no Pará, região deles – como, por exemplo, lá costuma-se comê-lo aos domingos de manhã com leite de coco; ao passo que em Pernambuco, por exemplo, come-se cotidianamente, com diferentes acompanhamentos, como carnes, leite, ovo, entre outros. Discutimos as diferenças entre os costumes alimentícios nas diferentes regiões do país ali representadas pelos professores brasileiros, enriquecendo a vivência cultural dos agentes envolvidos. Logo em seguida, a palestrante fez uma contextualização histórica do prato, suas origens, utilizações e variantes ao longo dos anos; lembrando, ainda, que comer é um ato político, pois as origens do alimento estavam relacionadas à escravidão, ressaltando-se que, por exemplo, o cuscuz é muito comum na região nordestina também devido ao seu preço acessível, levando-se em consideração o nível socioeconômico da região. Após essa contextualização, os alunos aprenderam a cozinhar o cuscuz, além do estudo do gênero textual receita.

Já quando estudando a atividade social (LIBERALI e TANZI NETO, 2021) “aniversário” (dia 04/02/2022), o professor responsável pela atividade compartilhou slides e fotos de como essa comemoração cultural normalmente se dá no Brasil, incluindo comidas típicas, decoração e músicas. Os alunos também compartilharam como tradicionalmente se comemoravam aniversários em seus contextos familiares e culturais, levando-se em consideração que todos os alunos do curso vinham de contextos socioculturais diferentes.

Na oportunidade, era também o aniversário de uma das professoras do curso, então a vivência escolar foi utilizada em um contexto de vida real, ao comemorarem o aniversário da docente em questão, tornando a atividade ainda mais significativa. Em seguida, os alunos foram convidados a preparar uma comida típica de aniversário da região do Brasil que aquele professor era (no caso, do Sul do país), qual seja, a “carne louca”. Após estudarem o gênero textual receita e revisarem o vocabulário específico, os alunos puderam preparar de fato o alimento, desenvolvendo habilidades motoras, linguísticas e sociais no processo.

Segundo Silva e Zambrano (2023), trabalhar aulas de culinária dentro do currículo do ensino de línguas adicionais permite uma visão intercultural (WALSH, 2016) do ensino. Para os autores, trazer a culinária para dentro da sala de aula de língua permite “trabalhar diversos conteúdos (...) por meio dos quais [é] possível contrastar a cultura da língua alvo com a da língua materna (fator significativo para a interculturalidade)” além de permitir “diversificar as aulas, trazendo uma abordagem comunicativa e provocando os alunos rumo à autonomia e ao processo de aprendizagem” (SILVA e ZAMBRANO, 2023, p.2). Concordo com essa perspectiva e entendo que trabalhar atividades culinárias na sala de aula – em diferentes idades e séries – traz diversos benefícios cognitivos, motores, linguísticos, sociais e emocionais. Finalmente, relembro o que Liberali (2019) ensina, e acredito que o sistema educacional deve desenvolver não apenas os conhecimentos, mas mobilizar diferentes repertórios dos alunos, desenvolvendo um “ser-saber-fazer”, empoderando os alunos a aprender e a cocriar o mundo e a ser e estar nele, desenvolvendo agências individuais e coletivas, e vivenciando a educação como crucial no desenvolvimento de possibilidades e de ferramentas de ativismo e agência.

Como culminância da unidade “mão na massa”, os alunos foram convidados a participarem de uma atividade chamada “Masterchef” – baseada no programa homônimo,

bastante popular no Brasil - o que também gerou uma discussão sobre os programas populares no país, trazendo uma perspectiva cultural para a aula, a partir da discussão dos hábitos dos espectadores brasileiros; o que colabora também para o processo de aprendizagem da língua-cultura brasileira. Os critérios avaliativos desta atividade haviam sido previamente apresentados aos alunos e estavam muito bem definidos (quais sejam: apresentação, sabor e “brasilidade”), o que torna a avaliação mais justa e menos estressante para os alunos, pois eles sabem exatamente o que é esperado deles e como eles estão sendo avaliados. Para esta atividade, os alunos tinham que escolher um prato típico brasileiro, pesquisar sobre sua história e origem e, por fim, prepará-lo em casa (eles deveriam trazer a comida já pronta, apenas para organizar a apresentação em sala). Como produção linguística, eles precisavam explicar os ingredientes e modo de preparo do prato, as razões que os levaram a escolhê-lo, e a “brasilidade” dele. Ficou evidente, para mim, que os alunos se dedicaram bastante para a atividade, demonstrando grande engajamento e interesse na proposta. A pesquisa elaborada pelos alunos demonstrou uma excelente produção linguística, e a atividade como um todo configura-se como uma vivência educacional marcante e significativa.

Em outros momentos, como a aula do dia 15/10/2021, o tema central não era a culinária brasileira, mas a comida em si era brasileira. Em tempo, ressaltar que as aulas das sextas eram divididas em duas partes, na parte da manhã os alunos vivenciavam as oficinas, então o próprio departamento do LACSI providenciava o almoço e, após este momento, os alunos seguiam para a segunda parte do dia, que normalmente eram as palestras. Durante os almoços, as interações continuavam a ser em português, aprofundando a vivência dos alunos com a língua, em contextos reais de comunicação. Assim, mesmo quando não estavam estudando, preparando ou discutindo comidas brasileiras, os alunos podiam degustá-las. Na aula supracitada (aula do dia 15/10/2021), por exemplo, os alunos experimentaram coxinha, pão de queijo e empadão, aprofundando a vivência dos alunos com a cultura brasileira.

Abaixo, compartilho algumas fotos das atividades envolvendo a culinária brasileira.

Figura 9 - Aula 15/10/2021 – Almoço com comidas Brasileiras



Fonte: A autora (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Figura 11 - Aula 04/02/2022 Aniversário à Brasileira



Fonte: A autora(2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Figura 10 - Aula 11/02/2022 – Alunos preparando Cuscuz



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Figura 12 - Aula 04/02/2022 – Aniversário à Brasileira (aluna preparando “carne louca”, comida típica nos aniversários da região de Minas, de onde a professora em questão é).



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

5.1.1.1 Jogos Comunicativos

Em diversas oportunidades, os professores propunham momentos envolvendo atividades e jogos comunicativos. Pude observar atividades de Rodas de Conversa, Jogos de perguntas e respostas, quebra-cabeça do mapa do Brasil, entre outros. Para Piaget (1986), a atividade lúdica é uma das maiores propulsoras das habilidades intelectuais do ser humano. Através de simbolismos e do incentivo aos nossos sentidos, o jogo proporciona a assimilação do real e o entendimento de novos pontos de vista.

Além de fazerem o processo educacional mais engajante e divertido, estes jogos auxiliam no aprendizado, fornecendo diretrizes sobre o respeito às regras, estratégia e controle do tempo, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Como instrumento de aprendizagem, os jogos ajudam no desenvolvimento do aluno sob as perspectivas criativa, afetiva, histórica, social e cultural. Jogando, o educando inventa, descobre, desenvolve habilidades e experimenta novos pontos de vista. Tanto as potencialidades quanto as afetividades do aluno são harmonizadas no desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas (PIAGET, 1986).

Observei que, nos momentos de jogos comunicativos, a produção linguística era mais fluida e livre, dando mais espaço também para movimentos translíngues – conforme falarei no tópico correspondente.

Abaixo, compartilho algumas fotos dos momentos com jogos comunicativos que acompanhei.

Figura 13 - Aula 12/11/2021 – Jogos comunicativos



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Figura 14 - Aula 12/11/2021 – Jogos comunicativos



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Figura 15 - Aula 12/11/2021 – Jogos comunicativos



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Figura 16 - Aula 01/11/2021 – Roda de Português



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

5.1.1.1.1 Palestras

Nas aulas das sextas-feiras, conforme mencionado anteriormente, havia uma divisão de dois momentos: normalmente, o dia se iniciava com uma oficina e, após o almoço, os alunos participavam de palestras acadêmicas. Na maioria das vezes, os palestrantes eram brasileiros que moravam na região e trabalhavam na UGA como professores/pesquisadores.

Essas palestras se caracterizavam como momentos acadêmicos que requerem altos níveis de proficiência linguística e estratégias de compreensão bem desenvolvidas dos alunos. Todos os alunos foram levados a um contexto de conhecimentos e de usos linguísticos diferentes do que estão acostumados, sendo desafiados a transitar em novos contextos e possibilidades. Os alunos eram constantemente convidados a engajarem seus repertórios linguísticos, vivências e emocionais para participarem das atividades de forma significativa. Por exemplo, a maioria dos alunos fazia parte de cursos de graduação nas áreas das humanidades, como Teatro, Línguas Românicas, Relações Internacionais, entre outros, mas, durante as palestras, eles eram convidados a transitar em áreas do conhecimento bastante distintas daquilo que estavam acostumados; precisando, portanto, mobilizar diferentes conhecimentos e estratégias comunicacionais para se engajarem na atividade proposta.

Em se tratando de um curso no nível de educação superior, observa-se que a coordenação do curso teve o cuidado de trazer um nível de discussão adequado, logo, os alunos participavam de aulas on-line da UFSJ e palestras de elevados níveis acadêmicos, como por exemplo, Economia, Veterinária, Astronomia, dentre outros. De fato, a coordenação do curso nos explicou, em entrevista oral (entrevista oral com o professor e coordenador do programa **M.** Em 01/10/2021), que as aulas on-line e palestras eram uma forma de suprir a lacuna deixada pelo período pandêmico vivenciado, pois, normalmente, os alunos fariam um intercâmbio no Brasil, estudando presencialmente na UFSJ, estagiando em empresas parceiras e vivenciando o português de forma intensa e imersiva. Dessa forma, o objetivo pedagógico por trás dessas palestras era, exatamente, propiciar aos alunos essas interações linguísticas e acadêmicas com altos níveis de proficiência.

Um exemplo de como os alunos eram convidados a mobilizarem diferentes recursos linguísticos e estratégias de compreensão, ao transitarem em áreas do conhecimento diversas das suas próprias e dos seus cursos de graduação, seria a palestra

do dia 01/10/2021. Neste dia, os alunos participaram da palestra de uma professora brasileira que trabalha no departamento de veterinária, de *Poultry Science*, da UGA. Na oportunidade, a professora falou de suas origens e um pouco sobre a cultura de sua cidade, Natal, no Rio Grande do Norte; e em seguida sobre algumas áreas de sua pesquisa. Neste momento, os alunos estavam em contato com um contexto altamente acadêmico, longe de suas áreas afins; tendo, portanto, que mobilizar diferentes estratégias e recursos linguísticos e cognitivos para compreender o que estava sendo dito, tendo, inclusive que relembrar conceitos da época de escola primária, já esquecidos, como células, microorganismos, entre outros. Inclusive, posteriormente, alguns alunos relataram, em entrevista oral, que há muitos anos sequer pensavam em nada relacionado às ciências naturais; e que isso foi um empecilho na compreensão geral da palestra (entrevista oral com o aluno T. no dia 01/10/2021).

De forma semelhante, a palestra do dia 15/10/2021 trouxe um professor brasileiro, do departamento de Geografia da UGA, para discursar sobre Astronomia. Novamente, os alunos se depararam com um contexto linguístico e acadêmico muito diverso do que estavam acostumados. Considero aqui importante destacar, também, que, apesar das palestras terem um grande potencial no sentido de serem enriquecedoras e produtivas para os alunos, entendo que elas não foram exploradas profundamente. Em nenhuma das palestras acompanhadas pude observar atividades de preparação para a aula, como por exemplo, checagem dos conhecimentos prévios dos alunos, preparação de vocabulário específico, *brainstorm* do tema a ser discutido, entre outras possibilidades. Considero que a falta dessas atividades preparatórias pode ter prejudicado o aproveitamento acadêmico dos alunos nas palestras, especialmente por se tratarem de áreas do conhecimento e, conseqüentemente, usos da língua portuguesa, muito diversos dos quais os alunos estavam acostumados. De semelhante forma, também não constatei nenhuma atividade posterior, como atividades de reconstrução e consolidação do conhecimento, de compreensão dos conceitos compartilhados ou de reflexão crítica sobre os assuntos estudados. Talvez por isso, também, os alunos assumiram uma posição muito mais passiva durante essas palestras. As produções linguísticas dos alunos, durante essas palestras, era quase nenhuma – o que caracterizava-se como um problema para a coleta de dados desta pesquisa. Os alunos, em sua maioria, ficavam sentados e calados durante a palestra, resumindo sua participação em perguntas esporádicas e superficiais, a maioria voltando-se para termos vocabulares. Não havia como contar com instrumentos de

avaliação da aprendizagem, não havendo uma forma confiável de saber se os alunos estavam realmente entendendo o que estava sendo trabalhado nas palestras, ou se apenas estavam sentados ouvindo passivamente. Inclusive, conforme dito anteriormente, nas entrevistas orais concedidas pelos alunos, foi relatada uma dificuldade de compreensão por parte deles acerca das palestras. No entanto, como pesquisadora observante, não era meu papel interferir na preparação e execução das aulas e, por isso, não pude propor uma atividade pedagógica prévia ou posterior para acompanhar as palestras.

Essa falta de preparação prévia e posterior também foi observada em outras atividades, como nas excursões pedagógicas, das quais tratarei em tópicos específicos. Estudos (MOVVA et al, 2022) mostram que atividades com objetivo pedagógico bem delimitado, com uma preparação prévia e uma atividade de compreensão posterior, se tornam mais significativas para os alunos, e consolidam mais eficientemente o aprendizado. Segundo Movva et al (2022) atividades preparatórias fornecem aos alunos ferramentas importantes para a execução da atividade, contextualizando a atividade, trabalhando conceitos e vocabulários previamente, mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e despertando sua curiosidade, além de direcionar e informar o objetivo pedagógico da atividade. Para os autores, os alunos devem receber ampla assistência previamente à atividade, que os capacite a se tornarem mais confiantes e eficazes.

Já as atividades posteriores, segundo os autores (MOVVA ET AL,2022), devem ser planejados para ampliar o tópico ou linguagem do material trabalhado e, quando bem planejadas, estas atividades permitem aos alunos relacionarem os conteúdos trabalhados com seus sentimentos e experiências, bem como desenvolver habilidades interpretativas e críticas, e pensamento reflexivo, permitindo que o aluno expanda a compreensão aos níveis interpretativo e crítico. Além disso, o professor pode testar e revisar o conhecimento dos alunos e avaliar sua compreensão. Logo, considero que diversas atividades, dentre as quais posso destacar as palestras e as excursões pedagógicas, poderiam ter sido mais enriquecidas e aprofundadas se a equipe docente tivesse planejado atividades *pre* e *post*, consolidando de forma mais eficiente o conhecimento compartilhado, oportunizando uma expansão das possibilidades didáticas das atividades.

Em outras palestras, no entanto, havia uma maior familiaridade e mais interesse pelo tema, o que resultava em uma participação maior dos alunos. Por exemplo, no dia 05/11/2021, o palestrante, membro de uma banda de forró na Geórgia, formada por

brasileiros e americanos, discutiu sobre as origens de determinados ritmos musicais no Brasil, com maior ênfase ao forró. Ele diferenciou, histórica e teoricamente, e com exemplos práticos, o forró, o xote, o coco, o baião, o xaxado e outros estilos musicais. O palestrante trouxe, ainda, um pandeiro e, vestido a caráter, portava um chapéu de couro. Nessa oportunidade, os alunos participaram com mais entusiasmo, tocaram pandeiro e cantaram diferentes músicas. Conforme mencionamos anteriormente, no tópico sobre oficinas, e na unidade sobre música e dança brasileiras, trazer diferentes elementos culturais do Brasil não apenas para ensinar a língua portuguesa mas, também, para discutir questões socioculturais do país se caracteriza como uma forma construtiva e engajante de se trabalhar na sala de aula.

Não unicamente quando se tratava de música observamos o engajamento dos alunos. Na palestra do dia 18/02/2022, a palestrante era uma pesquisadora brasileira fazendo Doutorado Sanduíche na UGA, e ela estudava sobre a COVID-19. Dada a relevância do tópico, e o momento histórico em que vivíamos⁴⁷, observei que os alunos estavam altamente engajados na palestra, fazendo colocações, tirando dúvidas, compartilhando experiências, fazendo anotações, etc.

No dia 18/03/2022, eu fui convidada a dar uma palestra para os alunos, sobre Linguística Aplicada, Translinguagem e Decolonialidade. Por questões de conflito de interesse e limitações metodológicas, entendi que seria melhor não trazer a análise desta palestra neste tópico. No entanto, nesta oportunidade, os alunos produziram ricos materiais de análise e, de acordo com o projeto aprovado pelo IRB/UGA, trouxe este material para análise no tópico “retratos linguísticos”.

Abaixo, compartilho algumas fotos das palestras acompanhadas.

⁴⁷ Apesar de entender que a pandemia da COVID-19 se estendeu por diferentes momentos na história do Brasil e do mundo, e que o vírus continua presente atualmente, optei por colocar o verbo (vivíamos) no tempo passado porque, oficialmente, o contexto pandêmico foi declarado como encerrado em Maio de 2023. Fonte: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/05/08/decretado-fim-da-emergencia-sanitaria-global-de-covid-19> acesso em 07/08/2023.

Figura 17 - Aula 01/10/2021 –
Palestra no dpt. Poultry Science



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Figura 18 - Aula 15/10/2021 –
Videochamada com dpt. Geografia



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Figura 19 - Aula 05/11/2021 –
Palestra sobre música Brasileira



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Figura 20 - Aula 18/02/2022 –
Palestra sobre a pesquisa sobre
COVID-19



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

5.1.1.1.2 Excursões Pedagógicas

Os alunos também participaram de excursões pedagógicas (*field trips*). Pude acompanhar duas visitas: uma, no dia 15/10/2021 ao Jardim de Plantas Latino-americanas da UGA, e outra, no dia 01/04/2022, ao Museu de Arte da Geórgia. É interessante ressaltar que ambas as excursões foram feitas dentro do campus da própria Universidade, levando os alunos a explorar as diversas oportunidades e experiências que a UGA oferecia, usando os recursos disponíveis ao programa. Excursões como essas podem levar aos alunos a

valorizarem o lugar onde estão, e torna-se acessível financeiramente para a escola – sabendo-se que, em diversos contextos escolares, muitas vezes as limitações financeiras podem prejudicar o planejamento e execução de atividades assim.

Por vezes, as excursões pedagógicas não traziam uma produção linguística óbvia, como poderia ser esperado tradicionalmente de um curso de línguas, no entanto, a própria presença de atividades como essas no contexto educacional já demonstra uma concepção de educação mais abrangente, que transpassa as paredes da sala de aula. Segundo Machado (2003), as excursões pedagógicas se caracterizam como uma importante forma de propor ao aluno uma participação ativa no processo de construção do conhecimento, pois oferecem meios para que ele possa torna-se um cidadão criativo, dinâmico e interessado em atuar de forma efetiva na comunidade contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais consistente em todos os níveis. Logo, as *field trips* trabalharam no sentido de aumentar o engajamento dos alunos, a partir de vivências em ambientes que contribuem para a formação crítica dos alunos.

A primeira excursão que acompanhei, no dia 15/10/2021, foi quando os alunos visitaram o Jardim de Plantas Latino-americanas da UGA. A excursão foi liderada pelo professor responsável do departamento de Botânica da UGA, que não falava português, e portanto, todas as interações foram em inglês. Apesar da “produção linguística” ter sido significativamente menor que em outras aulas, ainda é possível considerar que esta aula foi uma oportunidade muito rica de conhecer um pouco mais da cultura do continente, especificamente sobre os conhecimentos ancestrais dos povos originários e o que eles sabiam sobre plantas medicinais, culinárias, entre outras. Os alunos puderam não apenas ouvir sobre as plantas, mas tocá-las, sentir seus aromas e até prová-las. O professor explicou as propriedades medicinais, culinárias e religiosas/ritualística das plantas, focando nos conhecimentos dos povos originários, assim como na forma que esses conhecimentos se transferiram para a sociedade moderna, na indústria farmacêutica e cosmética, por exemplo. Levando-se em consideração que nenhum dos alunos é da área de Saúde ou Biologia, antes, todos estudam Relações Internacionais, Teatro, Línguas e outros cursos das Humanidades; todos os alunos foram levados a um contexto de conhecimentos e de usos linguísticos diferentes do que estão acostumados, sendo desafiados a transitar em novos contextos e possibilidades – assim como ocorreu também nas palestras, mas, dessa vez, de forma mais engajante, a partir de vivências e experiências.

Conforme supracitado, as visitas fugiam ao tradicional em termos de produções linguísticas. Inicialmente, poderia-se problematizar o fato de que, se o objetivo do curso é ensinar um idioma, a falta de um objetivo linguístico específico para a atividade seria uma falha de planejamento. No entanto, me afasto dessa perspectiva, ao entender que a aprendizagem é um fenômeno complexo e multifacetado, que se dá em diferentes vivências e oportunidades. Ainda que a produção linguística não tenha sido tão ativa, os alunos estavam vivenciando a aprendizagem de maneiras diversificadas.

Conforme dito anteriormente, na visita ao Jardim, o professor responsável pela atividade não falava português e, portanto, toda a visita foi feita em inglês. No entanto, quando retornaram, uma das professoras do curso – que não havia ido à excursão – pediu que os alunos relatassem o que aprenderam, em português, para ela. Nesse sentido, os alunos foram convidados a mobilizar diferentes habilidades linguísticas, tendo que (re)pensar aquilo que haviam ouvido e aprendido em inglês, e compartilhar esse conhecimento em português; não apenas relatando o que aconteceu, mas adicionando suas opiniões pessoais sobre a atividade. Essa é uma habilidade muito importante para alunos que estão aprendendo uma língua adicional, absolutamente necessária para uma comunicação eficiente no mundo real. Ademais, esse movimento translíngue faz parte da realidade de indivíduos bi/multilíngues diariamente e foi bastante interessante ver o ambiente escolar abarcando-o, ainda que de forma casual e pontual – levando-se em consideração que o pedido da professora para eles relatarem o que aprenderam foi feito de maneira bem casual, durante o almoço. Logo, claramente, essa não foi uma atividade previamente planejada, e, conseqüentemente, os alunos não foram preparados sobre a necessidade de *report back* à professora que não foi para a excursão. Talvez, se os alunos soubessem disso antes, eles já iriam para a atividade com outro foco de atenção, buscando se atentar para mais detalhes, talvez tivessem anotado informações, tirado fotos e utilizado de outros recursos, buscando dar suporte a este relatório.

Conforme dito anteriormente, tanto para as palestras quanto para essa excursão pedagógica, não observei uma preparação efetiva de atividades prévias e/ou posteriores, para auxiliar no processo de aprendizagem. No entanto, apesar dessas atividades não terem sido realizadas, compreendemos que isso não invalida a importância das atividades propostas. Inclusive, em entrevista oral, quando questionados sobre a validade das excursões pedagógicas, os alunos relataram que “atividades assim ajudam a aprender

português”, sendo consideradas “interessantes e legais” (entrevista oral concedida no dia 15/10/2021, aluna **B.**).

Já na outra visita que acompanhei, no Museu de Arte da Geórgia, realizada no dia 01/04/2022, pude ver que havia uma preparação prévia no planejamento da aula, pensando-se no direcionamento e nos objetivos didáticos da excursão pedagógica. Nesta oportunidade, o professor responsável (aqui chamado de FLTA F.) elaborou um guia de visita, segundo imagem abaixo (figura 21). Nesse sentido, os alunos puderam fazer a visita com objetivos pedagógicos específicos em mente, direcionando o olhar e atenção dos alunos, instigando a pesquisa e o olhar crítico-interpretativo. Na atividade, os alunos deveriam encontrar 15 tipos de obras de acordo com a interpretação deles mesmos (por exemplo: uma obra que represente mulheres, ou a Geórgia, ou pessoas negras, etc), dando maior propósito e funcionalidade à visita. Essa atividade prévia auxiliou os alunos a encararem a visita com uma finalidade pedagógica, dando um propósito específico, fazendo o aluno mobilizar diferentes estratégias de aprendizado. Além disso, as possibilidades de atividades e discussões após a visita são expandidas. Em sendo uma atividade mais ampla e interpretativa, as possibilidades de desdobramentos são maiores – se, por exemplo, a atividade fosse mais direcionada no sentido de achar um determinado pintor, ou uma data específica, as possibilidades de respostas são mais objetivas e limitadas; mas, todas as perguntas convidaram os alunos a compartilharem suas interpretações e visões artísticas; instigando, portanto, mais discussões. Abaixo, podemos ver a atividade orientadora para a visita ao museu.

Figura 21 - Atividade orientadora para visita ao Museu 01/04/2022.

Visita ao Museu

Encontre...

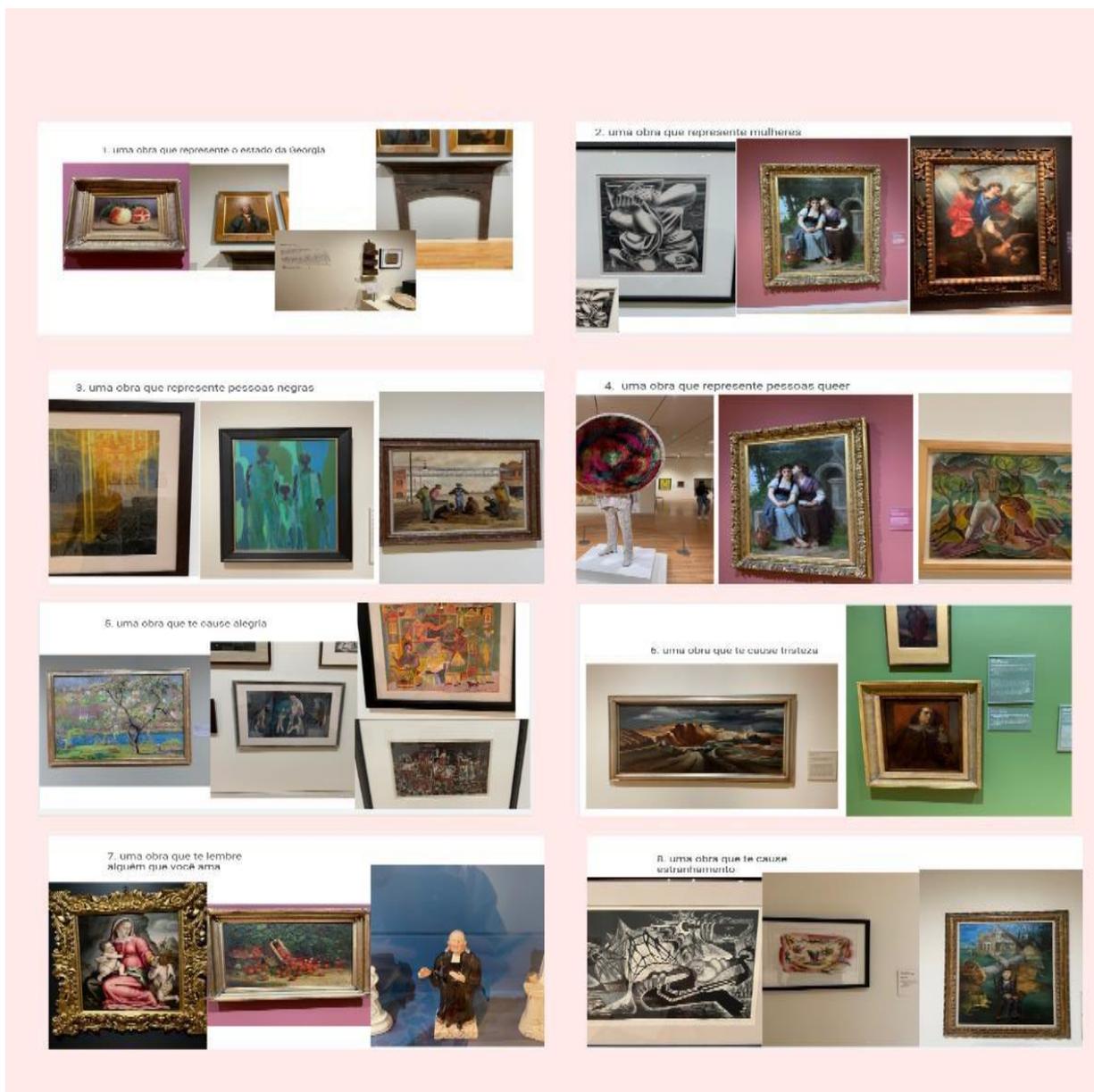
- 1. uma obra que represente o estado da Georgia
- 2. uma obra que represente mulheres (WOMAN)
- 3. uma obra que represente pessoas negras (BLACK)
- 4. uma obra que represente pessoas queer (QUEER)
- 5. uma obra que te cause alegria
- 6. uma obra que te cause tristeza
- 7. uma obra que te lembre alguém que você ama
- 8. uma obra que te cause estranhamento
- 9. uma obra peculiar
- 10. uma obra abstrata (Abstrata)
- 11. uma obra histórica (Historical)
- 12. uma obra de um(a) artista que não é dos Estados Unidos (Não é dos Estados Unidos)
- 13. uma obra com animais
- 14. sua obra favorita
- 15. sua obra menos favorita

MUSEU DE ARTE DA GEORGIA PORTUGUESE

Fonte: a autora (2023)

Essa atividade também serviu como base para uma apresentação na semana seguinte. Os alunos foram convidados a compartilharem as obras selecionadas em um quadro interativo on-line (Jamboard). Essa atividade se mostrou muito produtiva, os alunos estavam engajados nas discussões e motivados para compartilharem suas percepções e interpretações. Abaixo (figura 22), compartilho algumas das obras postadas no Jamboard.

Figura 22 - Jamboard elaborado pelas alunas e apresentado no dia 08/04/2022.



Fonte: a autora (2023)

Também compartilho algumas fotos das excursões acompanhadas.

Figura 23 - Aula 01/04/2022 – Visita ao Museu de Arte da Geórgia



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

Figura 24 - Aula 15/10/2021 – Visita ao Jardim de Plantas Latino-



Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas imagens)

5.1.1.1.3 Considerações sobre as Aulas de Português na UGA

Em conclusão, observo que o aprendizado construído nas aulas – seja nas palestras, visitas ou oficinas - era algo para além das paredes da sala de aula, buscando envolver as emoções, o corpo, a cognição e as diferentes habilidades dos alunos; revelando-se uma perspectiva mais abrangente do que significa “aprender um idioma” neste contexto. Por vezes, a atividade nem tinha uma produção linguística evidente – como, por exemplo, nas oficinas de dança ou na visita ao jardim latino-americano, pois, em ambas as oportunidades, o facilitador da atividade falava apenas inglês. No entanto, a simples existência de atividades assim revelam um conceito profundo e decolonial do que significa aprender um idioma, pois envolve vivenciar diferentes experiências com a

língua e a cultura que a perpassa. Na oficina de dança, por exemplo, os alunos não produziram muito, linguisticamente falando, no entanto, puderam vivenciar a cultura brasileira através do samba, envolvendo todo seu corpo e suas emoções, seus repertórios vivenciais e emocionais, no engajamento da atividade. Já na visita ao jardim, a produção linguística veio apenas depois, quando os alunos reportaram de volta à professora o que tinham visto e aprendido – fazendo, portanto, uso de todo seu repertório linguístico para se comunicar, ou seja, fazendo movimentos translíngues para atingir seus objetivos comunicativos. Levando-se em consideração que a visita foi toda guiada em inglês e ao narrarem sua experiência, os alunos falaram em português, vemos como a translíngua exerce um papel fundamental na comunicação de indivíduos bilíngues.

Conforme dito anteriormente, as aulas das sextas eram divididas em dois momentos: o primeiro, mais dinâmico, das oficinas e excursões; e um segundo momento, as palestras, normalmente depois do almoço – que também era oferecido pelo curso, tornando esse momento em mais uma forma de socialização e prática da língua – em que os alunos eram convidados a usar o idioma em contextos mais acadêmicos. É importante lembrar que esses alunos são de nível universitário e que, caso a COVID-19 não tivesse atrasado o cronograma normal do intercâmbio, eles estariam no Brasil, fazendo aulas e estágios nas Universidades Brasileiras. Por isso, a equipe do programa se viu forçada a adaptar as aulas à realidade pandêmica, substituindo o intercâmbio por aulas on-line com a UFSJ e palestras científicas com brasileiros que estudam ou ensinam na UGA.

Neste sentido, observei diversas palestras com os alunos, com temáticas como Veterinária, Geografia e Microbiologia. Nessas oportunidades, os alunos, majoritariamente, não participavam ativamente, apenas ouvindo e, eventualmente, fazendo perguntas. Em nenhuma das palestras foi observada a presença de atividades pedagógicas orientadoras, como uma ficha de perguntas, anotações de pontos específicos ou atividades semelhantes. Também não observamos um preparo linguístico anterior à atividade, no sentido de atividades preparatórias de vocabulário específico. Vale salientar que as palestras eram sempre em campos da ciência muito diversos dos campos de estudos dos alunos e que, portanto, talvez eles não tivessem o vocabulário específico para melhor compreender a palestra. Acredito que atividades preparatórias se revelam como de extrema importância não apenas para uma melhor compreensão comunicativa, mas, também, por questões emocionais, posto que elas ajudam a diminuir a ansiedade dos alunos e os empodera a participar mais ativamente da atividade proposta. Também não

observei nenhuma atividade após as palestras para consolidação dos assuntos trabalhados, elucidação de dúvidas, desenvolvimento do tópico discutido ou reflexão crítica dos assuntos trabalhados.

Apesar destas questões, ao meu ver, problemáticas, as palestras se apresentaram como um momento de grande importância para a vivência acadêmica dos alunos – ainda que, claramente, poderiam ter sido melhor e mais profundamente aproveitadas, caso as atividades tivessem sido elaboradas de outras maneiras. Conforme dito anteriormente, em sendo alunos universitários, era necessário que eles transitassem em contextos acadêmicos, utilizando a língua portuguesa, mobilizando diferentes conhecimentos e estratégias de aprendizado.

Nas oficinas e atividades de jogos pude observar uma maior participação e engajamento dos alunos, assim como o posicionamento dos alunos como sujeitos ativos da construção do conhecimento, ao passo que eles deveriam, por exemplo, selecionar, pesquisar e preparar o prato típico. Havia, também, uma maior valoração dos conhecimentos prévios e experiências dos alunos, especialmente nos jogos comunicativos. Outrossim, nessas oportunidades também pude observar uma maior produção linguística, mais uso de movimentos translíngues, e minha coleta de dados se tornou mais rica. Em tópico específico, irei discutir mais especificamente sobre os papéis da translinguagem nas aulas observadas.

Apesar de não ser o foco desta tese, e compreendendo que a ciência de observação de aulas é muito mais profunda do que as anotações aqui ensaiadas, entendo que era importante contextualizar a forma como as aulas aconteceram, para então discutir a translinguagem nessas aulas.

O tópico seguinte irá discutir uma atividade específica vivenciada pelos alunos, que se caracterizou como um rico elemento de análise para este trabalho, qual seja: a produção dos seus retratos linguísticos.

5.1.1.1.4 Os retratos linguísticos

Uma oportunidade se apresentou como única e rica no decorrer da coleta de dados e observação das aulas; e, como é familiar à Linguística Aplicada, procurei trabalhar com as situações reais, no mundo real, pelas quais a linguagem perpassa. Conforme dito anteriormente, as aulas observadas se dividiam em duas partes: uma oficina mais prática,

e uma palestra mais acadêmica. Para uma das palestras, os organizadores do curso entenderam que seria interessante que eu apresentasse parte da minha própria pesquisa de doutorado. Nesta oportunidade, pude falar com as alunas, professoras e convidadas presentes sobre Linguística Aplicada, Translinguagem e Decolonialidade. Na ocasião, no dia 18/03/2022, estavam presentes três alunas do curso, uma convidada e uma professora. Uma das atividades que propus durante a palestra foi a criação dos seus retratos linguísticos. Ao final, o resultado da atividade estava tão rico e profundo, que entendi que seria muito enriquecedor para este trabalho trazer estes retratos para a discussão também.

Antes, no entanto, gostaria de fazer uma breve contextualização histórica sobre retratos linguísticos. A ideia de retrato linguístico, segundo Megale (2018) surgiu ainda na década de 90, em contextos de escolas multilíngues com crianças imigrantes. Busch (2006) explica que, na década de 1990, escolas europeias que eram compostas por alunos dos mais diversos países, devido à forte corrente migratória para a Europa, iniciaram um trabalho com retratos linguísticos, cujo objetivo era visualizar e entender os recursos linguísticos utilizados por seus alunos. Esse trabalho consistia em solicitar aos alunos que colorissem silhuetas de corpos com diferentes cores que simbolizavam as línguas que essas crianças falavam. A autora esclarece que esse trabalho com desenhos foi, primeiramente, aplicado a crianças e, posteriormente, utilizado com professores africanos em um curso cujo objetivo era discutir abordagens para o ensino de classes multilíngues.

Para entender melhor a ideia de retrato linguístico, é importante pensar primeiramente sobre repertório linguístico. Durante o embasamento teórico desta pesquisa, falei brevemente sobre repertório linguístico, mas, para melhor compreensão deste tópico, quero aprofundar um pouco esta discussão; levando-se em consideração que o conceito de translinguagem se baseia na possibilidade do indivíduo bilíngue utilizar todo seu repertório linguístico para fazer sentidos na comunicação (GARCÍA, 2011).

Para Megale (2018), o repertório linguístico é composto de variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades e escolha de línguas, vocabulário e estruturas. Neste sentido, não se trata de uma “caixa de ferramentas”, conforme exemplifica Busch (2015), simbolicamente. Mas, antes, um complexo sistema de representatividades e vivências. Para a autora, a escolha de uma ou outra língua por um indivíduo bilíngue, por exemplo, estaria relacionada à percepção de construtos ideológicos e institucionais e aos modos de uso da linguagem. Logo, Busch (2015)

entende que o repertório linguístico entrelaça elementos sociais e interativos com os contextos sociohistóricos e políticos, pessoais e biográficos.

Não se trata, também, de uma soma de diferentes línguas nomeadas que o falante possui à sua disposição. Segundo Busch (2015), o foco é como a variação linguística pode servir para construir sentimentos de pertencimento ou diferença e, sobretudo, como tais construções podem ser experimentadas pelos falantes como exclusões ou inclusões devido à linguagem. Portanto, para a autora supracitada, uma abordagem biográfica do repertório linguístico não se concentra em como as línguas e as competências são adquiridas e acumuladas ao longo dos anos, mas, em vez disso, o foco recai sobre entender como, por meio da experiência emocional e corporal, situações dramáticas ou recorrentes de interação com os outros passam a fazer parte do repertório, na forma de atitudes linguísticas e padrões habituais de práticas linguísticas. Para a autora, portanto, é importante não reduzir a linguagem à sua dimensão cognitiva e instrumental, passando a dar o devido peso à sua essência intersubjetiva, de natureza social e sua dimensão corporal e emocional. Com este foco – pessoal, intersubjetivo, corporal, empírico, emocional, cognitivo – a autora acredita que atitudes pessoais em relação à linguagem podem ser adequadamente analisadas.

Conforme discutido anteriormente, o repertório linguístico para García e Alvis (2019) não se constitui simplesmente em duas ou mais línguas nomeadas (inglês, espanhol, português, etc.), mas, antes, transcendem fronteiras, e respondem às suas interações sociais e as diversas práticas linguísticas em que se engajam. Em linha semelhante de pensamento, Takaki (2018) afirma que os repertórios linguísticos de indivíduos multilíngues são complexos e mesclam experiências que implicam em uma imbricada reconstrução epistemológica, sendo um repertório constituído a partir de diferentes experiências e vivências, se revelando como essencialmente pluralista e situado para várias funções da vida, passeando por vários contextos que requerem do falante um trabalho de interpretação e atenção aos seus efeitos no coletivo.

Para autores como Megale (2018), Blommaert e Backus (2013), entre outros, o repertório linguístico se apresenta como uma “miscelânea de recursos, habilidades e competências aprendidas por um indivíduo que, por ser móvel, ao longo de sua trajetória de vida, depara-se com situações de aprendizado de língua formais e encontros informais com a língua” (MEGALE, 2018, s/n). Neste sentido, o repertório linguístico reflete a vida do indivíduo, contextualizado em eventos reais, situados sociopoliticohistoricamente, não

estando restrito apenas ao seu local de nascimento. Para Busch (2015, p.6), os repertórios “não nos falam sobre um espaço geográfico supostamente estável (de origem), mas sobre mudanças sociopolíticas e cesuras que remodelam o espaço e impactam no repertório”⁴⁸.

Neste sentido, os conceitos de translinguagem e repertório linguístico propõem uma visão corporificada da linguagem, estando as línguas inscritas no *corpo* do falante, conforme discuti no suporte teórico desta tese. De fato, Busch (2015) chega a conceber a língua como um fenômeno essencialmente corpóreo, conforme visto anteriormente. Neste sentido, o autor (BUSCH, 2015, p.14) explica que o repertório linguístico pode ser entendido como um “domínio heteroglóssico de limites e potencialidades”. Para Megale (2018), o repertório linguístico constitui-se como este lugar de encontro, onde “diferentes línguas e modos de falar revezam-se, interferem-se mutuamente e entrelaçam-se para formar algo novo, mas, de uma forma ou de outra, eles estão sempre lá” (MEGALE, 2018, s/n).

Logo, os retratos linguísticos – como os analisados neste trabalho – servem como uma representação multimodal das vivências, línguas e histórias inscritas no corpo do falante. Em semelhante linha de pensamento, Busch (2015) entende que o repertório linguístico e, conseqüentemente, os retratos linguísticos, desdobram-se sobre as narrativas autobiográficas dos falantes. A autora supracitada compreende o repertório linguístico não como algo que o indivíduo possui, mas como algo formado e desdobrado em processos intersubjetivos situados na fronteira entre o eu e o Outro.

Indo adiante, a autora (BUSCH,2015, p.3) entende que o conceito de repertório linguístico é essencialmente complexo e multifacetado, envolvendo aspectos (auto)biográficos e empíricos, e sugere uma abordagem que reconhece o poder normativo com que a linguagem e a categorização dos discursos em particular constituem o sujeito falante. Ademais, a autora acredita que o conceito de repertório linguístico envolve a noção de experiência vivida da linguagem (ou, em alemão, *Spracherleben*, "leben"=vida; "erleben" = experimentar, conforme ele chama em seu artigo), colocando em primeiro plano a dimensão corporal e emocional da interação intersubjetiva. Neste sentido, ela propõe que “o conceito de repertório linguístico precisa ser expandido de modo a incluir

⁴⁸ “(...) repertoires do not tell us about a supposedly stable geographical space (of origin), but about sociopolitical changes and caesuras that reshape space and impact on the repertoire” (BUSCH, 2015, p.6)
Tradução própria.

pelo menos duas outras dimensões: as ideologias linguísticas e a experiência vivida da língua” (BUSCH,2015,p.7). Mais adiante, a autora explica que a língua apresenta-se como uma “memória corpórea” do indivíduo e, portanto, é possível entender o repertório, em sua dimensão biográfica, “como uma estrutura que carrega traços de experiências passadas de interações situadas e de práticas linguísticas cotidianas derivadas dessas experiências” (idem, p.11).

Logo, o conceito de experiência vivida da língua possibilita focalizar a dimensão biográfica do repertório linguístico a fim de reconstruir como o repertório se desenvolve e modifica-se ao longo da vida. A autora ensina que:

[...] o que interessa nesse conceito não é o modo pelo qual as habilidades linguísticas são adquiridas e acumuladas ao longo do tempo pelo sujeito; ao invés disso, a expectativa é de que seja possível o resgate de como, por meio de experiências emocionais e corporais, situações dramáticas ou recorrentes de interações com o Outro se tornaram parte do repertório linguístico do sujeito, seja devido a atitudes linguísticas implícitas ou explícitas e a padrões habituais de práticas linguísticas. (Busch, 2015, p.9).

Para Busch, o repertório não se direciona somente para o passado de nossa biografia linguística, “que deixou para trás seus traços e cicatrizes”, mas converge-se, também, para o futuro, antecipando e projetando “situações futuras e eventos que estamos nos preparando para enfrentar” (2015, p.14).

Na atividade que este tópico se propõe a discutir, pedi que os participantes fizessem seus retratos linguísticos, colocando as línguas que os compunham. Segundo Busch (2006), as narrativas geradas a partir dos desenhos, geralmente, referem-se ao contexto no qual os sujeitos estão inseridos e trazem informações sobre a sua visão de mundo, sua afiliação a grupos sociais particulares, seus laços com certos ambientes culturais e posições políticas. Conforme a análise dos dados revelou, os participantes preencheram seus corpos com as línguas que falavam, suas origens, seus contextos atuais e seus sonhos futuros. Também cabe destacar o posicionamento espacial das línguas, escolhido pelos participantes. A forma e o local que as línguas ocupam e se distribuem em seus corpos revela uma grande força simbólica, conforme pode-se ver em suas produções, nos seus subtópicos específicos.

A análise dos retratos linguísticos nos leva a diferentes conclusões. A primeira, é de que as línguas que os indivíduos entendem como parte constituinte de quem são nada tem

a ver com o nível de fluência destas. Discordando de uma visão monoglóssica da língua, em que os indivíduos bilíngues são considerados como “dois monolíngues co-habitando em uma pessoa”, com níveis equivalentes de fluência (cf. Hipótese do Duplo Monolíngue, SAER, 1922), os retratos linguísticos aqui analisados revelam que as pessoas multilíngues entendem que diferentes idiomas as compõem enquanto indivíduos que (inter)agem em um mundo multicultural. Por exemplo, observa-se que a participante **LI** colocou linguagens que ela consegue apenas falar algumas palavras, contar algumas piadas, mas que, mesmo assim, fazem parte constituinte de quem ela é. Igualmente, a participante **S** colocou uma linguagem que ela não sabe nem um pouco, mas que faz parte de sua vida porque seu namorado fala esta língua. **L**, **LI** e **T** colocaram línguas que não falam – ainda – mas que desejam aprender num futuro próximo. Confirmando o que Busch (2015) falou, o repertório linguístico, aqui representado pelo retrato linguístico, não é composto apenas por dados biográficos e acontecimentos do passado, mas pode também trazer sonhos e planos futuros, apontando, simultaneamente, para o passado, presente e futuro.

Outra conclusão que chego é que a alocação das línguas pelo corpo ali representado é de uma riqueza simbólica profunda. Todas as participantes deste recorte representaram sua ligação afetiva com as línguas, colocando-as em seu coração e/ou área dorsal e, ao falarem sobre seus desenhos, fizeram questão de destacar esta afetividade com a língua.

Ainda sobre a relação afetivo-emocional dos participantes com os idiomas representados, podemos destacar **LI**, que relatou sua dificuldade com as diversas nuances e variáveis, e a intrincada gramática da língua portuguesa. A dificuldade é representada pelas ondas, subindo e descendo, variando e sendo, às vezes, imprevisíveis. As participantes **S** e **L** também representaram simbolicamente a dificuldade que sentem com determinados idiomas, colocando, respectivamente, o português e o inglês em suas mentes, em referência ao “esforço mental/intelectual” que elas alegam precisar fazer para se comunicarem nesses idiomas.

Ainda sobre a disposição espacial das línguas no corpo, observo que há também uma representação simbólica do nível de fluência percebido pelo próprio falante. **LI** representou seu nível de fluência do francês através do desenho (nas palavras da aluna: “eu só falo um pouquinho de francês, por isso está no dedinho”). A mesma participante, **LI**, colocou o espanhol e o português em seus ouvidos, representando que sua habilidade de escuta como sendo melhor desenvolvida que as outras habilidades linguísticas. Ela também colocou o italiano no seu “*funny bone*” (cotovelo), representando,

simbolicamente, tanto o “pequeno” espaço que essa língua ocupa em seu repertório linguístico e, também, sua relação cômica com o idioma (pois, segundo a participante, ela utiliza o italiano principalmente para contar piadas para um determinado amigo falante deste idioma). Já a participante **A.** colocou árabe em seus pés, porque ela alega que não consegue falar “tão bem” quanto as outras línguas que a compõem, mas, mesmo assim, este idioma representa uma base, uma origem, uma ligação com sua infância, levando-se em consideração que, quando criança, a aluna morou com sua família na Arábia, devido ao trabalho do seu pai com as forças militares americanas.

O local do corpo escolhido para alocar determinada linguagem também pode representar o envolvimento pessoal, profissional e acadêmico do falante com aquele idioma. Diversos participantes colocaram a língua com que trabalhavam e/ou estudavam em suas pernas e mãos, numa representação simbólica de como eles interagem no mundo. Por exemplo, **L.**, colocou tanto o inglês como o português em suas mãos e pés, simbolizando como ela se movimenta no mundo, no trabalho e nos círculos sociais em que participa. Já **A.** colocou o português em suas mãos porque utiliza este idioma para participar das aulas, e as mãos estariam relacionadas, a seu ver, ao estudo, por exemplo, ao manuseio dos livros, ao fazer acadêmico de uma forma geral.

Alguns idiomas foram representados como acessórios, “exteriores” aos corpos dos falantes, mas, mesmo assim, presentes no repertório linguístico. **S.**, por exemplo, representou sua ligação com o árabe através, também, de uma pulseira que ela havia ganhado dos sogros – que são árabes. Já **T.** colocou o francês como um colar no formato da Torre Eiffel, pois, segundo a participante, o francês vem para ela como algo “acessório”, não necessário para sua vida acadêmica, profissional ou pessoal; mas que ela deseja “ter”. Notamos que estas percepções se alinham ao que Busch (2015) alega, no sentido de que os repertórios linguísticos mesclam experiências da vida real, com um caráter auto-bibliográfico, mas, também, com os desejos e vontades futuros. Logo, se concebermos a linguagem como parte dessa memória corporal, se torna possível compreender o repertório em sua dimensão biográfica, como uma estrutura que carrega os vestígios de experiências passadas de interações situadas e das práticas linguísticas cotidianas derivadas dessas experiências, uma estrutura que está constantemente presente em nossa percepção linguística atual; assim como em nossas interpretações e ações. A autora (BUSCH, 2015) ainda afirma que o repertório é entendido como um todo,

compreendendo aquelas línguas, dialetos, estilos, registros, códigos e rotinas que caracterizam a interação na vida cotidiana.

Certamente, há grandes riquezas simbólicas multimodais aqui ignoradas, como as formas representacionais escolhidas (traços confusos e entrelaçados, traços mais distintos, círculos, espirais, a forma que os participantes se desenharam, as características físicas ressaltadas e omitidas, cores, tamanhos, entre tantos outros). No entanto, entendo que há necessidade de um recorte de análise. Logo, mais trabalhos na área de Educação Multilíngue, Translinguagem, Repertório e Retrato Linguísticos são necessários e, certamente, enriquecerão os debates científicos destes campos.

Assim, concluo que a representação simbólica e multimodal do repertório linguístico pode ser de grande importância para validar identidades, culturas e experiências vividas pelos falantes. Nos retratos aqui analisados, vemos referências à ligação afetiva-emocional com as linguagens, representação dos níveis de fluência e envolvimento profissional-acadêmico com os idiomas. Também ressaltar que os retratos linguísticos não apenas contam histórias e vivências passadas, mas também de sonhos e planos futuros, apontando, simultaneamente, para o passado, presente e futuro. Os retratos linguísticos, portanto, apresentam-se como uma forma potente de auto-representação das identidades e línguas que nos compõem.

A seguir, apresento os retratos linguísticos das participantes, com uma breve descrição de cada desenho. Por limitações espaciais, não vou transcrever as explicações na íntegra, procurando fazer, apenas, um sucinto resumo do que foi dito pelas participantes.

a) Retrato Linguístico da participante T.

Figura 25 – Retrato linguístico da participante T.



T. (brasileira) escolheu por “vestir” sua boneca com as roupas do Brasil e dos Estados Unidos, mostrando que essas eram as duas principais línguas que compõe seu repertório linguístico, que a permitem transitar no mundo, se apresentar e se ornamentar. Como acessório, no entanto, ela colocou o francês (simbolizado pela Torre Eiffel) como algo que ela gostaria de ter, um “a mais”, um acessório. Em sua testa, ela colocou o yin-yang como representação do mandarim, língua falada majoritariamente na China. Devido ao seu trabalho (ela é doutoranda em veterinária, em avicultura), essa é uma língua importante, posto que a China é o maior consumidor de frango do mundo. Vale salientar que ela não fala nem o chinês nem o francês, mas, mesmo assim, essas línguas habitam

Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas produções)

b) Retrato Linguístico da participante S.

Figura 26 – Retrato linguístico da participante S.



Colômbia



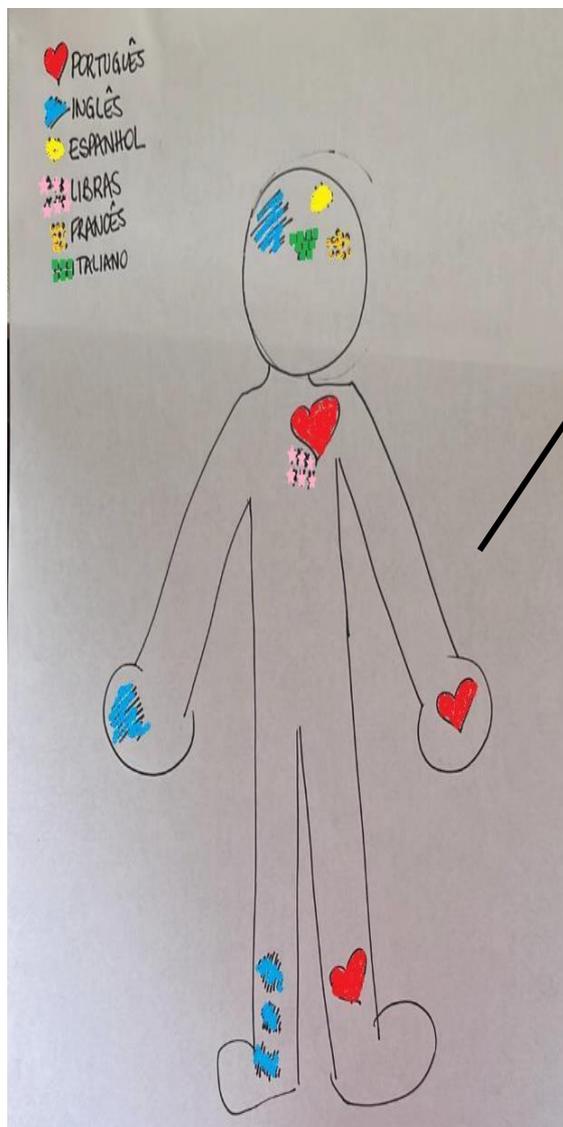
Arábia

S. (americana) fez seu retrato linguístico constituído por quatro principais nações: Colômbia, EUA, Brasil e Arábia. Ela é de família colombiana, e apesar de ter nascido e crescido nos EUA, o espanhol (colombiano, conforme enfatizado pela aluna) é majoritariamente falado em casa e nas suas relações familiares. Por isso, a bandeira da Colômbia é representada ali perto do coração. No coração também está a bandeira da Arábia, pois seu namorado é árabe. Este idioma também está representado na pulseira, pois, conforme contou a aluna, naquela mesma semana, a família do seu namorado a presenteou com uma pulseira tradicional da cultura deles e aquilo tinha sido muito importante para ela. No entanto, a aluna ressaltou que não fala a língua, mas gostaria de aprender. Novamente, vemos que o auto-entendimento das línguas que nos compõem pouco – ou nada – se relacionam com nossa fluência ou nível linguístico. O inglês, sua língua materna e utilizada majoritariamente nas suas relações sociais, está posicionado juntamente ao espanhol, perto do coração, em posição central no desenho. Já o português está na mente, representando o esforço intelectual que a aluna precisa fazer para participar das aulas em português.

Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas produções)

c) Retrato Linguístico da participante L.

Figura 27 – Retrato linguístico da participante L.

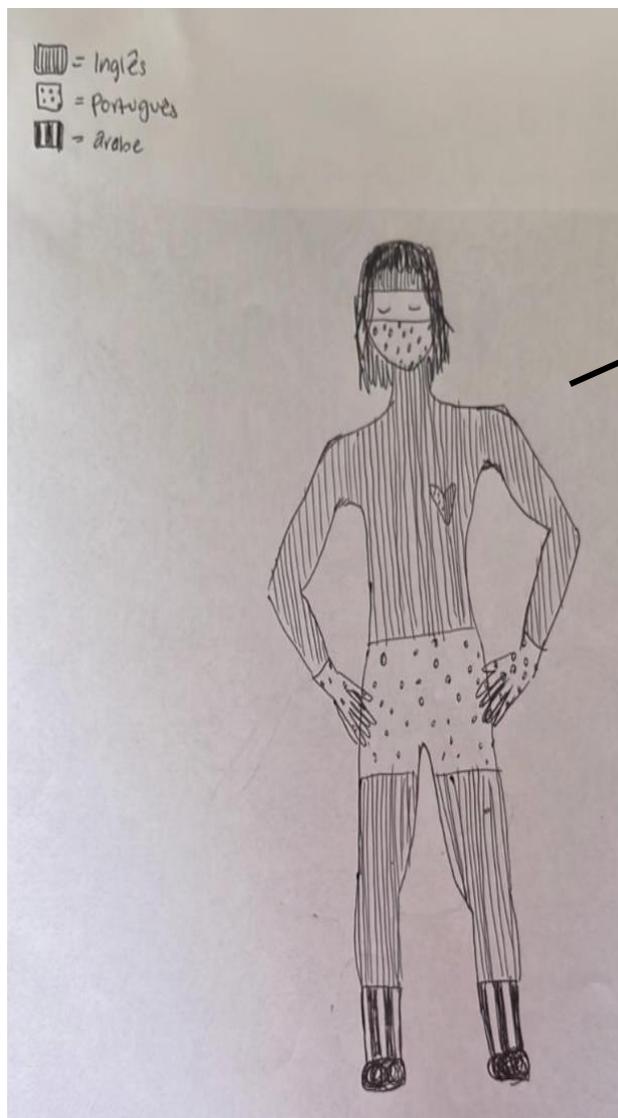


L. (brasileira) apresentou um desenho bem rico, povoado de línguas que ela já domina (como o inglês e o português) e línguas que ela não fala, mas deseja aprender (francês e italiano) e também línguas que ela está estudando (libras). Ela representou o português como um coração, pois disse que era sua língua “do coração”, a que se relacionava emocionalmente, a que usava pra falar mais com seu filho e até às vezes nas brigas com o marido, que é americano, “às vezes sai em português”. Por essa relação emocional, ela colocou o português no coração; mas também nos pés e mãos porque o português é seu instrumento de trabalho e como ela se movimenta no mundo. O mesmo vale para o inglês, levando-se em consideração que ela mora, estuda e trabalha aqui nos Estados Unidos – por isso a língua inglesa também está na outra mão e no outro pé. O inglês também apareceu na cabeça, porque ela disse que ainda requer algum “esforço mental” dela para se comunicar em inglês. Na cabeça também estão o italiano, o espanhol e o francês, mas dessa vez a cabeça representa o sonho, a vontade, o desejo. L. deseja falar todas as línguas românicas, e, por isso, as representou em seu retrato linguístico, mesmo sem falá-las ela entende que essas línguas compõem quem ela é. Finalmente, Libras vem representada junto ao seu coração, pois ela disse que tem uma relação passional e forte com a língua pela representação de inclusão que ela traz. L. comentou o quanto sonha em dominar Libras, e que tem se dedicado em cursos on-line para aprendê-la. Ela disse que não quis colocá-la na cabeça, como as outras línguas que ela sonha em aprender, porque sua relação com Libras e com uma educação inclusiva é mais emocional e “mexe” (em suas palavras) mais profundamente com ela.

Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas produções)

d) Retrato Linguístico da participante A.

Figura 28 – Retrato linguístico da participante A.

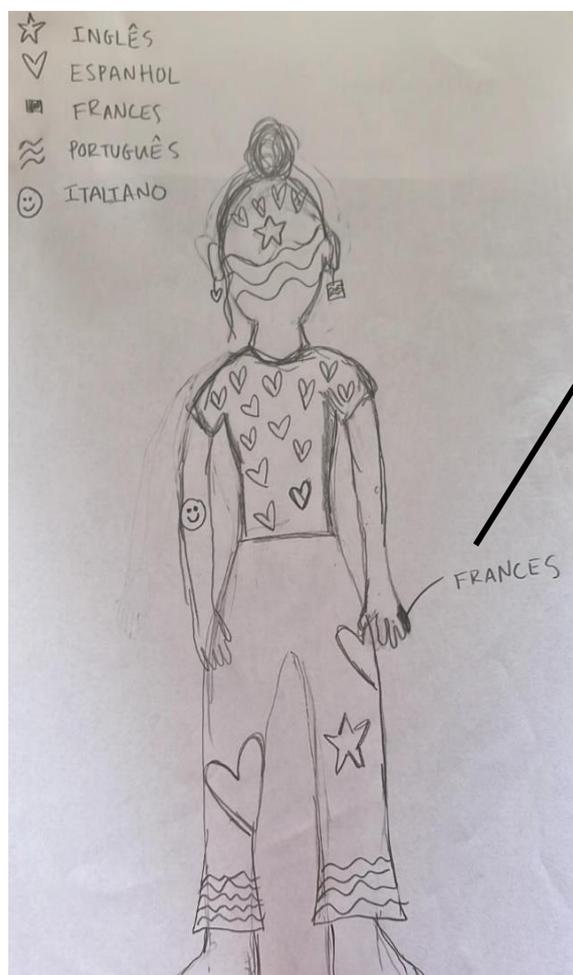


A. (americana) fez seu retrato linguístico composto por três idiomas. O inglês, que é sua língua materna, e a que ela mais usa para se comunicar – posto que mora nos EUA – domina a maior parte do seu corpo. O português aparece nas mãos, boca e quadril. Ela disse que escolheu esses lugares porque ela usa o português nas aulas que assiste (no curso de Português da UGA) e, portanto, para interagir no ambiente acadêmico. O quadril “abrasileirado” representa seu amor pela dança brasileira. Já seu coração está dividido, entre o inglês e o português, pois ela disse que ama as duas línguas. O árabe aparece nos pés porque ela disse que, quando criança, morou no Oriente Médio, com sua família, pois seu pai era militar e estava servindo lá. Ela escolheu os pés porque, de acordo com ela, representava as raízes de sua infância. Ela ressaltou que o árabe ocupa “pouco” espaço no seu retrato linguístico porque ela não fala muito, já não lembra de muita coisa, mas, mesmo assim, essa língua aparece ali como sustentáculo, dando suporte a todo seu corpo, representando, como ela mesmo disse, suas raízes.

Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas produções)

e) Retrato Linguístico da participante LI.

Figura 29 – Retrato linguístico da participante LI.



LI. (americana) elaborou um retrato linguístico muito rico e cheio de detalhes e formas de expressão artísticas; e tudo tinha uma razão, um propósito, de estar em determinado local, ou ser representado de determinada maneira. Ela, assim como a L., gostaria de aprender todas as línguas românicas, e, mesmo sem dominar todas, ela as inseriu no seu retrato linguístico, formando quem ela é, representando simbolicamente, ainda, os diferentes níveis de fluência e as diferentes relações socioemocionais que ela estabelece com os diversos idiomas que a compõem. Ela colocou o francês no dedinho porque só teve algumas aulas dessa língua na escola, e não se lembra nem domina bem a língua, apesar de reconhece-la como parte constituinte de quem ela é. Assim, ela colocou o francês como algo “pequeno”, representando que ela não sabe muito do idioma. O italiano também não é uma língua que ela domina, mas que ela usa para fazer piadas com um amigo que fala italiano e está sempre ensinando coisas novas deste idioma para ela. Por esse caráter engraçado, ela colocou em seu “*funny bone*” (no cotovelo). O espanhol e o português aparecem como brincos, na orelha, porque ela disse que, mesmo sem querer, está sempre “*overhearing*” as conversas das pessoas – ela, então, contou em como ajudou uma moça falante de espanhol, em uma loja em que as duas estavam, porque ela ouviu a moça conversando, confusa. O português também aparece na mente, na cabeça. Vale salientar que ela, simbolicamente, representou a dificuldade que tem, como uma pessoa disléxica, em entender o idioma. A dificuldade é representada pelas ondas, subindo e descendo, variando e sendo imprevisíveis às vezes. Também vemos português nas barras das calças. O Inglês, sua língua materna e a que utiliza na maioria das suas relações, aparece nos joelhos e na mente. Ela fez uma comparação com os joelhos e esportes (“*like kneeling in a field*”). O espanhol também aparece no joelho, além da coxa, em toda sua blusa e na mente. Ela comentou de

Fonte: A autora (2023) (os participantes permitiram o uso de suas produções)

5.1.1.1.5 A Translinguagem nas aulas de Português na UGA

No presente tópicos irei discutir com mais precisão o tema central desta tese, a translinguagem, especificamente nas aulas observadas. Nas 13 aulas observadas, notei que a translinguagem se fez presente em todas elas, com diferentes finalidades e funções, a partir de diferentes agentes – ora por parte dos alunos, ora por parte dos professores. Neste tópicos, pretendo discorrer sobre as funcionalidades da translinguagem no contexto acadêmico, me alinhando às pesquisas previamente mencionadas e que dão o suporte teórico a esta tese, acrescentando minha própria contribuição. Também desejo traçar algumas conclusões que cheguei a partir da observação dos movimentos translíngues no contexto acadêmico analisado.

Antes de me debruçar sobre a análise dos dados acerca da funcionalidade da translinguagem nas aulas observadas, é importante destacar o recorte de pesquisa ao qual esta tese se limitou, especialmente a que movimentos translíngues foram considerados nesta análise. Apesar de ainda estar tomando espaço e forma na academia, a translinguagem já recebe diferentes concepções e formações na literatura específica: alguns consideram ser um fenômeno mais evidenciado na linguagem oral e escrita, enquanto outros pesquisadores entendem que a translinguagem “extrapola” os limites textuais e pode ser encontrada nas mais diversas formas de comunicações – sejam orais, verbais, textuais, visuais, gestuais, entre outras (MAKALELA E SILVA, 2023).

Pessoalmente, eu concordo com a linha de pensamento que entende que a translinguagem pode ser observada em diversas formas comunicacionais, muito além da linguagem textual, transbordando, como um rio forte, fluído e corrente (para retomar a metáfora poética de JOHNSON, GARCÍA E SELTZER, 2019), para todas as formas de comunicação que o indivíduo multilíngue se engaja. Acredito que a comunicação, ainda que monolíngue, é, essencialmente, multimodal e multissemiótica (HORNER, SELFE E LOCKRIDGE, 2015), envolvendo questões linguísticas, mas também supralinguísticas e paralinguísticas. Dessa forma, leva-se em consideração não só as palavras ditas e escritas, mas também outros elementos comunicacionais, como os gestos, imagens, contextos enunciativos, relações de poder, agentes envolvidos, objetivos discursivos, entre tantas outras variáveis. Logo, isso se torna ainda mais relevante quando envolvem-se múltiplas línguas no processo comunicacional, e as relações entre todas essas variáveis se tornam ainda mais complexas.

No entanto, por questões de limitações desta pesquisa, especialmente no tocante a recursos disponíveis e escopo de pesquisa, aqui tratarei dos movimentos translíngues observados na linguagem oral, focando meu olhar principalmente nas questões vocabulares. Entendo, todavia, que outras pesquisas precisam ser feitas, levando-se em consideração, por exemplo, os gestos, as anotações dos alunos, os slides dos professores e tantos outros elementos que podem, potencialmente, trazer movimentos translíngues e nos ajudar, enquanto comunidade científica, a entender mais desse fenômeno. Logo, a análise que se seguirá neste capítulo aborda, principalmente, movimentos translíngues vocabulares evidenciados na comunicação oral dos participantes. Entendo que isso é uma dificuldade do trabalho, mas que, ainda sim, os dados aqui analisados podem refletir as marcas da translinguagem que acontecem na realidade pesquisada.

A primeira, e talvez mais importante, conclusão que cheguei a partir da análise dos dados é que, apesar de movimentos translíngues não terem sido abertamente incentivados nas aulas observadas, como é natural da comunicação de indivíduos bilíngues, eles *acontecem*. Em uma conclusão generalizadora, entendo que a translinguagem irá, certamente, aparecer nas transações comunicacionais de indivíduos bi/multilíngues e, portanto, nas suas aulas. Logo, percebo que a escola deveria utilizar esse acontecimento como uma oportunidade de aprofundar e enriquecer a construção do conhecimento. Segundo Johnson, García e Seltzer (2019), a translinguagem é, na verdade, a forma natural com que os indivíduos bi/multilíngues interagem no mundo; logo, é apenas natural que ela apareça nos processos comunicacionais. Se o sistema educacional partisse da premissa que práticas translíngues estarão presentes de forma constante na vida dos alunos bi/multilíngues, ele poderia também aproveitar tal fenômeno como uma oportunidade para enriquecer e aprofundar os conhecimentos, discussões, trocas e compartilhamentos ocorridos em sala de aula. No entanto, tradicionalmente, a postura do sistema educacional diante da translinguagem – assim como para com qualquer outro fenômeno que vá contra a matriz colonial de poder e as formas “autorizadas” de ser, existir, pensar e falar no mundo – é de tolhimento, apagamento, proibição.

Felizmente, no caso das aulas da UGA, observei um não-tolhimento de práticas translíngues. No entanto, também não observei o *incentivo* de tais práticas. Neste sentido, Herrera (2022) ressalta que precisamos não apenas “tolerar” os movimentos translíngues dos alunos, mas precisamos incentivá-los, celebrá-los e elaborar propostas pedagógicas

que levem em consideração especificamente a utilização de todo o repertório linguístico dos alunos. Para a autora, o potencial da translanguagem para uma educação linguística crítica reside justamente na sua possibilidade de celebrar e criar espaços intencionais para as práticas linguísticas dinâmicas de indivíduos multi/bilíngues emergentes na escola, envolvendo-se no que a autora chama de práticas de letramento crítico bilíngues (*Critical bilingual literacies*). Segundo a autora, uma prática pedagógica que desenvolva uma educação linguística crítica, no contexto de alunos multilíngues, deve se basear na autorreflexão sobre práticas e ideologias linguísticas; análise de linguagem, letramentos e poder; levando a um constante desaprender das hierarquias linguísticas racializadas; celebrando-se práticas linguísticas dinâmicas.

Entendo, todavia, que a elaboração do currículo acadêmico responde a diferentes demandas políticas, ideológicas e educacionais. Sabe-se que, atualmente, o esforço individual de uma instituição de ensino, isoladamente, como a UGA, não é capaz de reformular todo o sistema curricular do Estado. No entanto, relembro o que discuti anteriormente sobre *grietas* (WALSH, 2016), desencapsulação do currículo (LIBERALI E SWANWICK, 2020) e da necessidade de um contínuo desconstruir-criar, sempre em progresso e continuação, do fazer educacional (FABRÍCIO, 2017). Inserir a translanguagem no cotidiano da sala de aula não requer, necessariamente, uma reformulação completa do currículo escolar. A translanguagem pode se fazer presente em espaços, *grietas*, dentro do que é proposto e requerido pelo sistema educacional, através de um olhar refinado e intencional dos educadores. É possível repensar e construir pequenos espaços de resistência e, mesmo assim, seguir com a grade curricular requisitada. Conforme discutimos anteriormente, segundo Fabrício (2017), é possível trazer para dentro do próprio currículo – o que a autora chama de “entextualizar o currículo colonizador” – espaços translíngues, provocando a desestabilização de hegemonias linguísticas e educacionais.

Evidentemente, repensar o currículo como um todo, planejando formas de celebrar e vivenciar a pluralidade cultural, linguística, social e identitária trazida pela translanguagem, seria um grande avanço educacional. No entanto, sabe-se que, na realidade do “chão da sala de aula”, muitas vezes os professores se veem engessados por diferentes demandas e, ademais, a reformulação curricular parte de esferas educacionais e políticas maiores.

Outra conclusão importante deste trabalho é que a translanguagem permitiu uma maior flexibilização dos processos comunicacionais e, por vezes, até mesmo a sua própria sustentabilidade. Neste sentido, observo que as transações e comunicações se tornam mais flexíveis – e até mesmo possíveis – porque os participantes compartilham o mesmo repertório linguístico. Em muitas oportunidades, os agentes envolvidos na conversa contavam com as habilidades comunicativas e compreensivas uns dos outros, e o compartilhamento dos repertórios linguísticos possibilita uma comunicação fluida, sem grandes preocupações com as delimitações das línguas nomeadas, mas uma liberdade de se transitar livremente entre os idiomas ali compartilhados. Esta conclusão se alinha ao exposto por Canagarajah (2013), no sentido que a translanguagem atua no alinhamento de recursos cognitivos, sociais e físico-contextuais (CANAGARAJAH, 2013). Ainda segundo o autor supracitado, conforme vimos anteriormente, essa flexibilização dos processos comunicacionais, através de movimentos translíngues, se torna enriquecedora, uma vez que todos os recursos semióticos móveis disponíveis são utilizados com criatividade, intencionalidade e estratégia para atingir seus objetivos comunicacionais.

Ademais, a translanguagem, nas aulas observadas, permitiu, ainda, um desenvolvimento mais criativo, significativo e eficiente da linguagem, além da validação da história, identidade e repertório cultural dos alunos. Os achados desta pesquisa se alinham ao que a literatura específica traz sobre a funcionalidade discursiva da translanguagem. Conforme vimos em tópico específico, a translanguagem “serve” a diferentes propósitos e funções comunicativas, influenciando nas mais diversas áreas do aluno, tais como em questões linguísticas, sociais, acadêmicas e pessoais. No caso desta pesquisa, classifiquei os movimentos translíngues dos alunos em quatro principais grupos, de acordo com sua funcionalidade, quais sejam: acadêmica, social, afetiva e criativa. Neste tópico, vou exemplificar e explicar este agrupamento.

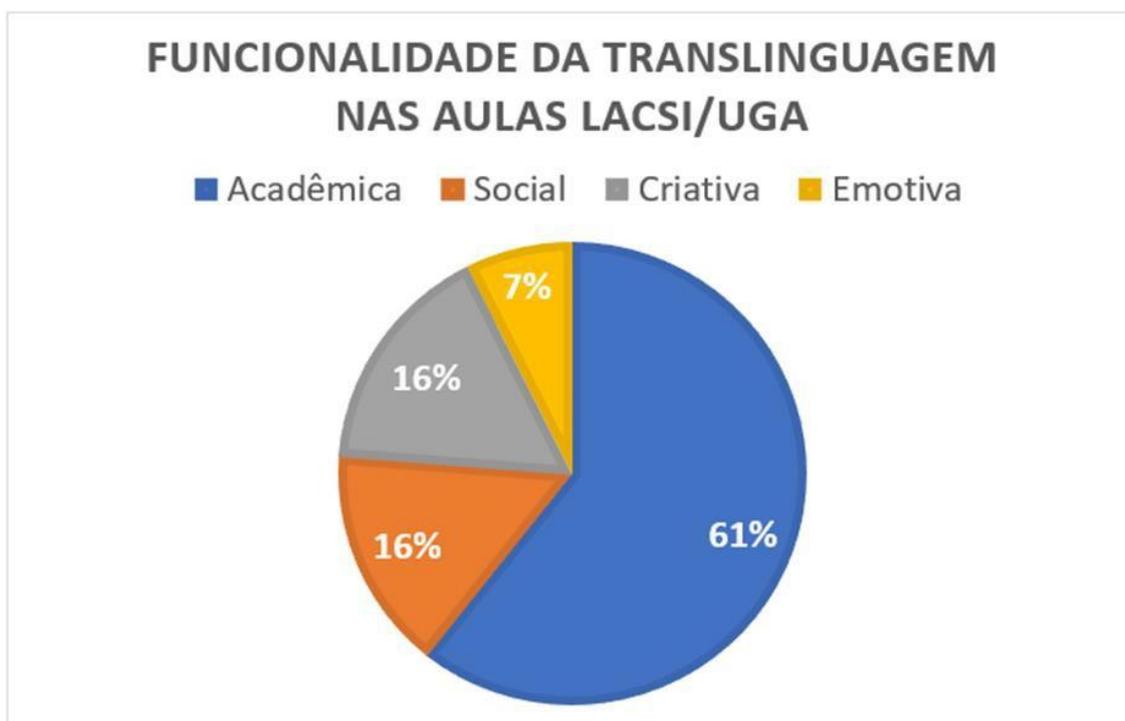
Entendo, todavia, que toda divisão e classificação é problemática, especialmente quando se trata de questões humanas, pois as divisões tendem a ignorar as interligações e interdependência entre cada variável. Logo, compreendo, aqui, que os grupos encontrados se inter-relacionam profundamente, de forma que uma mesma situação poderia, por exemplo, ser classificada como “função emotiva” e “função social”. A divisão aqui proposta é puramente por fins didáticos. Observo, ainda, que a divisão proposta se encaixa também no gráfico sugerido neste trabalho anteriormente (gráfico 2- Revisão Bibliográfica de Usos e funcionalidades da Translanguagem. Fonte: a autora).

A análise dos dados resultou no gráfico abaixo (gráfico 3), em que pode-se, de certa forma, quantificar os usos e funcionalidades da translíngua nas aulas observadas. Majoritariamente, em 61% dos casos, os agentes envolvidos utilizavam-se de movimentos translíngues para atingir objetivos acadêmicos, como clarificar conceitos, adquirir novos vocabulários ou dar ênfase didática a determinados conceitos. Em segundo lugar, temos um uso igual (16% para cada) das funções emotivas e criativas. Quando me referencio à função “emotiva” quero incluir momentos em que os laços emocionais e afetivos dos participantes com determinada língua foram mantidos, a partir da manutenção de termos em suas línguas originárias. Já na função criativa, nos referenciamos principalmente à experimentações criativas com a(s) língua(s) a partir da mobilização de todo o repertório linguístico do falante.

Assim como a classificação em diferentes grupos, também não ignoro que a quantificação de fenômenos humanos é problemática e falha, e que acaba desconsiderando diversos fatores e nuances que se inter-relacionam. No entanto, por mais subjetivo que seja o objeto de análise, por vezes, é necessário no fazer científico, a quantificação e objetificação do fenômeno observado. Nesse sentido, para fins didáticos, a ilustração de determinados dados, através de gráficos, por exemplo, pode auxiliar no processo de aprendizagem e no esclarecimento dos pontos que aqui quero defender. Logo, entendo que o gráfico abaixo apresentado não se isenta de falhas mas que, de qualquer maneira, pode auxiliar na transmissão das conclusões deste trabalho.

No gráfico, observa-se que das 125 ocorrências, 74 (61%) foram por fins acadêmicos, 20 (aproximadamente 16%) referem-se a usos criativos da linguagem, 19 (aproximadamente 16%) foram usados com objetivos sociais e, finalmente, 9 (7%) correspondem à função emotiva.

Gráfico 3: Funcionalidade da Translinguagem nas aulas LACSI/UGA.



Fonte: A autora (2023)

A partir do suporte teórico e da análise dos gráficos deste trabalho (gráficos 2 e 3), pode-se ver que a translinguagem exerce diferentes papéis dentro da sala de aula, ora auxiliando no processo educacional *per se*, ora reforçando vínculos sociais e afetivos entre as partes envolvidas na comunicação. Abaixo, gostaria de detalhar e exemplificar os movimentos translíngues observados durante minha pesquisa.

5.1.1.1.6 A translinguagem com função acadêmica

Conforme levantado no suporte teórico desta tese, discuti como a translinguagem oferece grande suporte para os alunos no seu processo de aprendizagem. Listei, em tópico específico, diversas funcionalidades da translinguagem no contexto acadêmico, como, tais como:

- a) Ampliação dos repertórios
- b) Aquisição de novos conceitos e vocabulários
- c) Aumento da participação e engajamento
- d) Avaliação e documentação mais justa e completa
- e) Construção de uma consciência metalinguística e de uma consciência crítica sociolinguística

- f) Desencapsulação do currículo
- g) Desenvolvimento da Criatividade e Críticidade
- h) Desenvolvimento de textos mais persuasivos
- i) Gerenciamento comportamental
- j) Mecanismo autorregulatório da produção escrita
- k) Melhora na performance acadêmica
- l) Motivar o aprendizado e aprofundar os conhecimentos
- m) Negociação de significados
- n) Recuperação de palavras e significados
- o) Recurso para engajamento retórico
- p) *Scaffolding*

Na minha coleta de dados, observei que, majoritariamente, os movimentos translíngues auxiliaram em diferentes aspectos acadêmicos e, mais relevantemente, em questões linguísticas. Observei que 61% dos casos observados de translíngua remetiam a fins acadêmicos, como aquisição de novos vocabulários, consolidação de conceitos, exemplificação e resolução de dúvidas, entre outros.

Para fins classificatórios, diferenciei “explicação” e “aquisição” de vocabulário da seguinte maneira: por “explicação” entendi que eram os momentos em que não havia uma tradução direta da palavra ou expressão em questão, mas, antes, trabalhava-se no sentido de uma contextualização do seu significado, uma busca por uma equivalência semântica ou cultural – como, por exemplo, quando, na palestra do dia 05/11/2021, o palestrante explicou o conceito de “cangaceiro” como um “outlaw” (“**cangaceiro** era tipo um **cowboy** brasileiro, eles eram **outlaws**, bandidos”). Aqui, reforço o que mencionei anteriormente, sobre a problemática de reduzir os cangaceiros, e toda a complexidade histórica, política, econômica e cultural que subjaz ao movimento dos cangaceiros, a serem “*outlaws*”.

Em outra aula, no dia 02/11/2021, o professor tentava explicar a expressão idiomática “**passou um verniz**”, então um dos alunos, buscando confirmar a compreensão, sugeriu “**like polish?**”.

Já por “aquisição de vocabulário”, entendi que seria quando havia uma pergunta direta. Normalmente, essas perguntas eram precedidas por expressões como “como se

diz?” e demais perguntas correlatas; e eram respondidas com uma tradução direta da palavra ora em tela. A maioria dos casos observados se insere nessa classificação; o que ressalta a importância da translíngua para a aquisição, consolidação e prática de novos vocabulários. Muitas vezes, essas dúvidas eram tiradas pelo professor responsável pela atividade. No entanto, é importante notar, também, que os movimentos translíngues não partiam unicamente dos alunos para o professor. Quando uma dúvida de vocabulário surgia, muitas vezes os colegas de classe contribuía para a elucidação da pergunta, revelando-se um ambiente de construção coletiva do conhecimento. Como, por exemplo, na aula em 04/03/2022, duas alunas interagiam em uma atividade sobre o carnaval, quando a seguinte dúvida foi elucidada: **L: “O que é ‘passista’? / A: É como “dancer”**.

Diversos exemplos poderiam ser listados do uso da translíngua para fins acadêmicos e linguísticos. Dentre os muitos exemplos, que podem ser vistos na tabela abaixo (tabela 4), posso citar quando dois alunos interagiam e Aluna **C.** falou que o governo da ditadura era “**opressivo**”, mas a sua dupla (aluno **J.**) não entendeu a palavra, então ela traduziu para “**oppressive**” (aula do dia 02/11/2021). Por vezes, essas interações tinham um interlocutor específico em mente, como no caso da interação supracitada, entre os alunos **C. e J.** Outras vezes, eram direcionadas a todos os participantes presentes, como na aula do dia 12/11/2021, na qual o aluno **TO** estava tentando adivinhar qual animal ele era no jogo comunicativo proposto na atividade, então perguntou “Como se diz **monkey**, gente”?, ao que os alunos e a professora responderam “**macaco**”. Em outros momentos, a pergunta não tinha sequer um interlocutor específico ao qual se direcionava, mas, antes, o falante contava com as habilidades comunicativas dos agentes envolvidos e, baseando-se no compartilhamento dos repertórios linguísticos, lançava a pergunta – como, por exemplo, vemos nesse mesmo dia (12/11/2021), o mesmo aluno, **TO**, ainda participando do jogo “Quem sou eu?” tentava adivinhar seu personagem da vez e, na falta do vocabulário em português, disse: “não sei a palavra, like **ruler**”.

Também observei o uso da translíngua para a aquisição de conceitos, e não apenas de vocabulários específicos. Por exemplo, na aula de 04/02/2022, quando estudando a atividade social “festa de aniversário no Brasil”, o professor propôs a atividade de cozinhar um prato típico da sua região nas festas de aniversário, qual seja, a “carne louca”. Sem compreender bem o que esse prato seria, a aluna **LI** procurou saber mais sobre a receita com o professor e, ao entender melhor do que se tratava, buscou em

seu repertório vivencial uma equivalência cultural, concluindo: “a gente tem o **meatball sub**”⁴⁹.

Outra funcionalidade da translíngua para fins acadêmicos encontrada na minha pesquisa foi o que chamei de “ênfase didática”. Por vezes, os professores, sem aparente necessidade, sem os alunos apresentarem dúvidas ou parecerem confusos, traziam movimentos translíngues para suas falas, no que parecia, para mim, uma tentativa de chamar atenção para um determinado ponto, ressaltar uma questão específica ou garantir o entendimento da turma. Por exemplo, na aula do dia 18/03/2022, o professor, enquanto tocava, disse “Eu vou mudar o tom pra vocês cantarem, **I’ll change the key**”. De semelhante forma, na aula do dia 04/02/2022, enquanto falava sobre as comidas de aniversário, o professor comentou sobre o “beijinho de coco”, então ele adicionou: “Olha a importância de **stress** – é coco não cocô” – chamando a atenção para a construção de uma consciência metalinguística e de uma consciência crítica sociolinguística

Conforme discuti no suporte teórico deste trabalho, pode-se concluir que os achados desta pesquisa se alinham com o que a literatura específica apresenta sobre as funcionalidades da translíngua para fins acadêmicos e linguísticos, no sentido de auxiliar na construção do conhecimento, na aquisição e consolidação de vocabulários e conceitos novos, na recuperação destas palavras e significados, na negociação de significados, entre outros. Nesse sentido, a translíngua pode ser um importante aliada não apenas para o aumento dos repertórios linguísticos e para a melhoria da performance acadêmica, mas, para além de questões linguísticas e acadêmicas, também para motivar o aprendizado e aprofundar os conhecimentos.

Em conclusão, observo que, na minha pesquisa, a translíngua foi largamente utilizada para fins acadêmicos e linguísticos, totalizando 61% dos casos estudados. Neste sentido, de função acadêmica, os agentes envolvidos utilizaram movimentos translíngues para aquisição e explicação de vocabulário, explicação e consolidação de conceitos, assim

⁴⁹ Ressalte-se que, conforme mencionado anteriormente, muitas das ocorrências aqui descritas poderiam ser classificadas em mais de uma categoria, levando-se em consideração que todas as classificações são, em alguma medida, falhas e incompletas. Relembro isso, nesse momento, porque outros casos foram observados semelhantes a esse mas que, pelas nuances diferenciais, foram classificados em outras categorias – como, por exemplo, em função emotiva.

como para o que chamei aqui de ênfase didática. Na tabela abaixo (tabela 4), trago exemplos dos usos de translinguagem com finalidade acadêmica-lingüística.

Tabela 4: Casos de uso da translinguagem com função acadêmica.

Função Acadêmica		
Data	Exemplo	Finalidade
01/10/2021	Tradução de remeleixo e urubu	Aquisição de vocabulário
01/10/2021	Tradução de farroupilhas e breeders	Aquisição de vocabulário
01/11/2021	Cartão mostrava “música alta”, o aluno perguntou “ Is that just loud? ”.	Aquisição de vocabulário
01/11/2021	O palestrante estava tentando explicar o que é “ cangaceiro ” e disse “ eles eram bandidos, como robbers ”. E em outro momento, falando sobre reality shows, disse que os competidores faziam “muita atividade física inside the house ”.	Aquisição de vocabulário
01/11/2021	Dúvida de vocabulário dos alunos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Replacing 2. flip phone, 3. deleted, bus, 4. subway, 5. more quickly, 6. I was sick, 7. characters, 8. came out, 9. degree, 10. single. 11. entertainment 	Aquisição de vocabulário
02/11/2021	“ Como se diz juicy? ”	Aquisição de vocabulário
02/11/2021	Aluna C. falou que o governo da ditadura era “ opressivo ”, mas a sua dupla (aluno J.) não entendeu a palavra, então ela traduziu para “ opressive ”.	Aquisição de vocabulário
02/11/2021	Aluno J. falou sobre “ ameaças ” da polícia, mas sua dupla não entendeu bem e perguntou “ like threats? ”.	Aquisição de vocabulário
02/11/2021	Aluna C. falou “ exploitation ”, então o professor a “corrigiu” e disse “ exploração ”.	Aquisição de vocabulário
05/11/2021	Palestrante T. disse: “ cangaceiro era tipo um cowboy brasileiro, eles eram out-laws , bandidos”.	Explicação de vocabulário
12/11/2021	Aluno TO estava tentando adivinhar qual animal ele era no jogo, então perguntou “Como se diz monkey , gente”? , ao que os alunos e a professora responderam “macaco”.	Aquisição de vocabulário

12/11/2021	Aluno TO disse, no jogo: “não sei a palavra, like ruler ”.	Aquisição de vocabulário
12/11/2021	Aluna AL estava tentando adivinhar que profissão ela era, então perguntou “ nurse ?”.	Aquisição de vocabulário
12/11/2021	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma das alunas estava acertando várias perguntas, e a outra perguntou “Como se diz on fire?”, ao que a outra professora não soube responder e eu sugeri “tá que tá”. 2. Ao ler uma das perguntas, o aluno perguntou “O que significa em prol?” Ao que uma outra aluna respondeu “Like in favor”. 3. Ao ler uma das perguntas, o aluno perguntou “O que é técnico da seleção?”, ao que eu respondi “coach”. 	Aquisição de vocabulário
02/11/2021	Ainda sobre expressões idiomáticas, o professor estava falando que Bolsonaro “ passou um verniz ”, tentando parecer menos fascista. Após tentar explicar o que é verniz e o que isso poderia significar no sentido conotativo, os alunos que haviam entendido buscaram a confirmação em inglês, dizendo “ like polish ?”.	Explicação de vocabulário
04/02/2022	O professor então falou que as alunas iriam preparar uma comida típica de festas de aniversário de sua cidade, chamada “Carne Louca”. Ele, então, apresentou o prato, os ingredientes e etc. Aluna LI , procurando uma equivalência entre os pratos e culturas, disse “ a gente tem o meatball sub ”.	Aquisição de conceito
04/02/2022	<ol style="list-style-type: none"> 1. o grupo estava discutindo que tipo de carne seria aquela, então o professor falou que era “lagarto”, então a aluna LI perguntou “lizard?” (porque o animal lagarto, de fato, é lizard em inglês), ao que a professora respondeu: “it’s like the meat for pot roast”. 2. enquanto cozinhavam, a instrutora que ensinava a receita disse que a carne deveria estar “sem tempero”. Aluna A., sem conhecer a palavra, perguntou: “sem tempero? Sem tampa?”. A professora então ajudou e disse: “without any seasoning”. 	Aquisição de vocabulário

04/02/2022	Em diversas outras oportunidades durante a aula de culinária, essa professora fez uso de movimentos translíngues para explicar vocabulários específicos dessa atividade social. Ela tentou explicar, em inglês, o que era “ dourar a carne ”, “ noz moscada ”, “ cheiro verde ” e “ coentro ”. Às vezes falando a tradução imediata (coentro – cilantro), outras vezes explicando um conceito (cheiro verde – it’s like green smell, it’s made of parsley and green onion).	Explicação e Aquisição de vocabulário
11/02/2022	Diversas dúvidas de vocabulário não foram traduzidas, mas contextualizadas e re-explicadas em português, por exemplo: a gosto, charque, cuscuzeira, lacuna . Apenas algumas palavras foram traduzidas, como “ grated ” (o professor explicou que coco ralado era grated) e “ sharp ” (afiado).	Explicação e Aquisição de vocabulário
18/02/2022	Aluna S. disse “como se diz stove ?”.	Aquisição de vocabulário
18/03/2022	Quando o professor falou que Carmen Miranda morreu de um “ataque cardíaco fulminante”, A aluna A. não entendeu a palavra, e a colega traduziu (heart attack – ataque cardíaco).	Aquisição de vocabulário
18/03/2022	Numa das letras das músicas, na ficha entregue pelo professor, havia a expressão “conversa mole”. Aluna A. não entendeu, e a aluna LI. traduziu como bullshit, e a aluna T. como Sweet talk.	Aquisição de vocabulário
01/04/2022	Como se diz itchy ?	Aquisição de vocabulário
08/04/2022	“Como se diz...” Bowl Suitor Copper Mine Debris Gradiante Well Grieving contos	Aquisição de vocabulário
18/03/2022	O professor, enquanto tocava, disse “Eu vou mudar o tom pra vocês cantarem... I’ll change the key ”	Ênfase didática (chamar atenção para um assunto específico da aula, ou ressaltar um ponto importante, ou garantir entendimento)
04/02/2022	Enquanto falava sobre as comidas, o professor comentou sobre o “beijinho de coco, adicionando “Olha a importância de stress – é coco não cocô”.	Ênfase didática (chamar atenção para um assunto específico da aula, ou ressaltar um ponto importante, ou garantir entendimento)

Fonte: A autora (2023)

5.1.1.1.7 A translinguagem com função criativa

Dos 125 casos analisados neste trabalho, 20 (aproximadamente 16%) foram exemplos em que os participantes utilizaram a translinguagem para o que aqui estou chamando de “função criativa” da língua. Nesta categoria, incluí as situações em que os alunos utilizavam-se, por exemplo, de experimentações criativas com a(s) língua(s), mobilizando todo seu repertório linguístico para se comunicarem. Assim, observa-se o uso criativo do repertório linguístico em experimentações com todas as possibilidades disponíveis para o falante. Nessas experimentações, pude ver a influência de todas as línguas que compunham os repertórios linguísticos dos falantes, e as funções metalinguísticas e sociais que eram mobilizadas para fazer sentido no processo comunicacional. Muitas vezes, no entanto, as criações decorrentes dessas experimentações fogem da norma da gramática tradicional, mas atingem seus objetivos comunicacionais dentro daquele contexto.

Esses achados se alinham aos de Canagarajah (2013), que também observou interações inventivas com as linguagens a partir de movimentos translíngues. Para o autor, o contexto educacional pode trabalhar na construção e desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso da linguagem, sobre as constituições históricas e sistemáticas de normas linguísticas e, finalmente, sobre as possibilidades criativas e inventivas da linguagem em diferentes contextos. Portanto, para o autor, é papel da escola oportunizar o acesso a uma comunicação que permita a negociação de recursos semióticos móveis.

Por exemplo, na aula do dia 18/02/2022, a aluna estava explicando sobre o processo de cozimento da calda do seu pudim, na aula em que elas tinham que preparar um prato brasileiro, explicar sobre sua história e sua receita. A aluna então falou: “**A: eu tive que aquecentar o açúcar e água até ficar *moreno***”. Observo aqui a aluna experimentando de forma criativa com seu repertório linguístico a fim de suprir algumas lacunas vocabulares, trazendo expressões do inglês (“*brown the sugar*”) e tentando possibilidades inusitadas de conjugações verbais que, apesar de não existirem de fato no português, parecem fazer sentido dentro da lógica gramatical da língua (“aquecentar” e não “aquecer”). Outro exemplo nesse sentido seria na roda de conversa, em 01/11/2021, quando o aluno **K.** disse que gostava de **biciclear** (andar de bicicleta). Essas experimentações se caracterizam como naturais no processo de aquisição de linguagem

e, conforme falado na argumentação teórica, não se tratam apenas de um “problema a ser superado” mas, antes, revelam altos níveis de pensamento metalinguístico e amadurecimento do processo de consciência sociolinguística.

Em outros exemplos, as experimentações deixavam claro que havia uma grande influência de outras línguas e a mobilização de todo o repertório linguístico do falante, como, por exemplo, no dia 04/02/2022, a aluna **L.** disse “eu estava **fazendo a louça** e me cortei”, referenciando-se ao termo em inglês *do the dishes*. Em outros momentos, os alunos não faziam uma “transferência” ou “tradução” de termos, mas traziam a própria expressão em outro idioma (inglês ou espanhol). Por exemplo, na roda de conversa do dia 01/11/2021, o aluno **H.** disse que algumas aulas desse curso eram mais “**aborridas**”. Já no dia 04/03/2022, a aluna **L.** estava falando sobre carnaval, e comentou que ela e suas amigas usaram “**disfraces**” (fantasias, em espanhol) em uma determinada festa.

Vale salientar que, aqui, me limitei a retratar as ocorrências encontradas, e não me cabe, nesse momento, discutir as formas e abordagens de correção (ou não) dessas experimentações. Sabendo-se que todas elas “transgrediam” a norma culta, e que, como alunos de um idioma adicional, a exposição a diferentes aspectos e usos gramaticais é importante – incluindo-se, mas não limitando-se, à norma padrão – observo que, algumas vezes, os professores corrigiam imediatamente a tentativa comunicacional dos alunos. Por exemplo, na aula do dia 01/11/2021, durante a atividade “roda de conversa” – que, supostamente, deveria prezar a fluência ao invés da acurácia - o aluno **H.** queria falar “mudar”, mas falou “**change**”, passando depois para “**cambiar**”, mas, após a intervenção do professor, chegou em “**mudar**”. Aqui, observo que o aluno utilizou de todo seu repertório linguístico, que inclui línguas nomeadas como o inglês, o português e o espanhol, para tentar comunicar-se. Já na aula do dia 02/11/2021, a aluna **C.** foi corrigida em duas oportunidades. Na primeira, ao comentar sobre o custo de vida, ela falou dos altos preços da “**renta**” (do inglês, *rent*), ao que o professor corrigiu, ensinando “**aluguel**”. Em seguida, ela utilizou “**solamente**”, ao que o professor corrigiu, enfatizando “**somente**”. Nessa segunda oportunidade, o professor adicionou um comentário, diante da turma, “vou tirar esse *solamente* de você, mocinha, tá misturando muito!”. Notadamente, a aluna ficou constrangida, mas nenhuma outra movimentação sobre o assunto pôde ser observada naquela aula.

Em outros momentos, notei que os professores privaram-se de corrigir os alunos, prezando mais pela fluidez da comunicação. Nesses casos, ora os professores escolhiam abordar o assunto em outro contexto, e ora simplesmente não lidavam com a situação. Entendo que há diversas maneiras de abordar o “erro” em sala de aula, e que o objetivo deste trabalho não é discutir tais abordagens. Em minha percepção, o “erro” pode, e deve, ser visto como uma oportunidade de aprofundar e consolidar o conhecimento, uma oportunidade de aprendizagem. No entanto, entendo que cabe a cada professor entender o contexto, a necessidade, o momento e a necessidade dos seus alunos e, então, planejar as melhores práticas de correção, a partir, também, do seu contexto educacional, sua abordagem metodológica e as perspectivas da instituição de ensino a que se filia.

Por outro lado, durante o suporte teórico desta tese, discuti brevemente sobre os desafios e a necessidade de um olhar aguçado para a correção de atividades educacionais em contextos translíngues. Velasco e García (2014) relembram que, muitas vezes, a translinguagem não é totalmente incorporada nas atividades – ou, pior, é extirpada e excluída. Nesse sentido, entendo que, primeiramente, as aulas observadas não tinham um espaço planejado e designado para a translinguagem. Conforme mencionado anteriormente, a translinguagem era “tolerada”, ao invés de “celebrada” (HERRERA, 2022). Logo, parece lógico que a abordagem diante do “erro” gramatical, originado pela experimentação criativa com todo o repertório linguístico do aluno, também não tenha sido cautelosamente planejada, mas, muitas vezes, imediata e reativa.

Na tabela abaixo (tabela 5), pode-se ver os exemplos selecionados para este grupo. Vemos, de forma geral, que em todos os casos, os participantes mobilizaram todo seu repertório linguístico para se comunicarem, fazendo experimentações criativas com as línguas.

Tabela 5: Casos de uso da translinguagem com função criativa.

Função Criativa		
Data	Exemplo	Finalidade
01/11/2021	Na roda de conversa, o aluno X. disse que “precisava comunicanser com os colegas”	Experimentação criativa com a língua
01/11/2021	Na roda de conversa, o aluno K. disse “eu não gosto de música alta porque eu quero conversar com as pessoas que estão pertas de eu ”,	Experimentação criativa com a língua

01/11/2021	Na roda de conversa, o aluno K. disse que gostava de bicliclear .	Experimentação criativa com a língua
01/11/2021	Na roda de conversa, o aluno H. disse – “soy uma pessoa romântica” (nesse caso, o aluno imediatamente se autocorrigiu e disse sou).	Experimentação criativa com a língua / Influência de outros idiomas / uso de todo repertório linguístico
01/11/2021	Na roda de conversa, o aluno H. queria falar sobre “ mudar ”, e falou “ change ”, mudando depois para “ cambiar ”, e, após a intervenção do professor, chegou em “ mudar ”.	Experimentação criativa com a língua / Influência de outros idiomas / uso de todo repertório linguístico
01/11/2021	Em outro momento (na 2º atividade), esse mesmo aluno (aluno H.) disse que algumas aulas do seu curso eram mais “ aborridas ”.	Experimentação criativa com a língua / Influência de outros idiomas / uso de todo repertório linguístico
01/11/2021	eu nunca fui a um concerto (concert – show)”.	Experimentação criativa com a língua / Influência de outros idiomas / uso de todo repertório linguístico
02/11/2021	Aluna C. durante a aula: <ul style="list-style-type: none"> ○ “peligro”. ○ Falava sobre o custo de vida, e falou sobre “renta (rent)”, ao que o professor corrigiu, ensinando “aluguel”. ○ “solamente”, ao que o professor corrigiu, enfatizando “somente”. ○ Preventar (numa tentativa de falar prevenir, baseado em prevent) ○ Conservativo (falando sobre o partido conservador de Bolsonaro e dos militares na época da ditadura) ○ Cantador (ao invés de cantor) ○ “há uma linha (line) que eu escrevi da música, que me chamou mais atenção 	Experimentação criativa com a língua / Influência de outros idiomas / uso de todo repertório linguístico
12/11/2021	Aluna L. disse “eu vou ser aqui às 7h para não chegar atrasada”. (do inglês be here e não “estar aqui” no sentido de “chegar”)	Experimentação criativa com a língua / Influência de outros idiomas / uso de todo repertório linguístico
04/02/2022	Aluna L. disse “ eu estava fazendo a louça e me cortei ”. (doing the dishes)	Experimentação criativa com a língua / Influência de outros idiomas / uso de todo repertório linguístico

18/02/2022	Aluna A. disse “eu tive que aquecentar o açúcar e água até ficar moreno ”.	Experimentação criativa com a língua / Influência de outros idiomas / uso de todo repertório linguístico
01/04/2022	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aluna L.: Eu estava num sítio perto (sítio – local – espanhol) 2. Prof. A.: você cria a reunião, e aí você join e pronto. 	Experimentação criativa com a língua / Influência de outros idiomas / uso de todo repertório linguístico
04/03/2022	Aluna L. falando sobre carnaval, usou a palavra em espanhol (disfraces) para fantasias.	Experimentação criativa com a língua / Influência de outros idiomas / uso de todo repertório linguístico

Fonte: A autora (2023)

5.1.1.1.8 A translinguagem com função social

Outro uso recorrente da translinguagem foi para fins sociais, presente em 20 (aproximadamente 16%) dos casos analisados, empatando quantitativamente aos casos classificados como função criativa. Nesse sentido, observei que ela serviu como um recurso para estabelecer vínculos sociais e afetivos entre os agentes envolvidos na comunicação, como aluno-professor, através de brincadeiras e comentários durante a aula; e aluno-aluno, através de conversas paralelas durante a aula, e conversas durante os intervalos. Meus achados se alinham à literatura específica, conforme destacado durante o aporte teórico desta tese, no sentido de ressaltar a importância da translinguagem para o estabelecimento e aprofundamento de vínculos afetivos e sociais dentro da sala de aula. De fato, observei que, diversas vezes, os alunos escolhiam transitar por todo seu repertório linguístico para fazer comentários, brincadeiras ou conversas paralelas com seus colegas, ou professores, demonstrando uma maior fluidez e flexibilidade entre as línguas, colaborando, então, para a construção de um ambiente mais informal e descontraído.

Ao se tratar de fluidez das interações conversacionais, um uso bastante recorrente neste aspecto foi o uso de movimentos translíngues para a manutenção da fluência narrativa, ou seja, enquanto contavam uma história ou narravam fatos, os alunos, muitas vezes, escolhiam manter a fluência da narração e não interrompê-la para buscar pela palavra em português e, assim, mesclavam este idioma e o outros que compunham seus repertórios linguísticos, como o inglês ou espanhol; a fim de continuar a narrativa.

Através dessa prática translíngua, dentro deste contexto sociocomunicativo, observo que a comunicação sem a interrupção do fluxo comunicacional foi priorizada, em detrimento de conceitos como acurácia ou proficiência.

Muitas vezes essa opção pelo movimento translíngua respondia à uma falta dentro da gama vocabular dos alunos – ou seja, quando faltavam palavras, sobrava criatividade. Para Pereira, Silva e Guimarães (2020) a translinguagem exerce importante papel quando a comunicação encontra barreiras linguísticas, como a falta de vocabulário. Neste sentido, os autores alegam que os elementos linguísticos, sozinhos, apesar de cruciais, não são os únicos disponíveis para o processo comunicacional. Logo, os agentes envolvidos na comunicação exercem diversos movimentos, no sentido de mobilizar, combinar e aplicar, dentro dos seus contextos sociais, históricos e comunicacionais, diferentes recursos de natureza não-verbal, tais como elementos visuais, audíveis, gestuais e espaciais. Dessa forma, entendo que a comunicação, e a construção de sentidos, é um processo multimodal. Assim, Pereira, Silva e Guimarães (2020, p. 205) concluem que a translinguagem, portanto, exerce importante papel quando “o falante não dispuser de um repertório linguístico amplo na língua em que se pretende comunicar, de modo a participar das práticas sociais”. Assim sendo, os autores ressaltam que a translinguagem está, portanto, fortemente ligada à justiça social, pois, ao defender a comunicação como uma prática que vai além e transcende as línguas nomeadas e vocabulários específicos, ela se torna inclusiva.

Diversos exemplos podem ser citados para ilustrar o que defendi acima. Em diferentes oportunidades e contextos, os alunos começavam uma frase em uma língua e terminavam em outra, sem interromper a fluência narrativa para, por exemplo, elucidar dúvidas ou fazer perguntas ao professor sobre aquele vocábulo em questão. Vale salientar, todavia, que essa movimentação não era exclusiva dos alunos – em diversas ocasiões os próprios professores se utilizavam de termos em outro idioma, a fim de continuar a explicação sem precisar parar para buscar a nomenclatura específica na língua-alvo. Por exemplo, o professor na aula do dia 02/11/2021, explicava sobre o contexto sociopolítico da prisão do presidente Lula e, sem conseguir lembrar o termo em português para **mugshot**, utilizou o equivalente em inglês no meio da sua explicação. É interessante notar que esse termo, em inglês, foi resgatado diversas vezes pelos próprios alunos durante o decorrer da aula.

Na tabela abaixo (tabela 6), pode-se ver diversos exemplos em que a translinguagem revelou a funcionalidade de manutenção da fluência narrativa. Posso destacar, por exemplo, a aula do dia 04/02/2022, na qual a aluna **L** contava sobre o dia que quebrou o dedo: “**Eu já quebrei. I played gollie. Aconteceu no warm up**”. Ou quando a aluna **Y**, na atividade de roda de conversa, no dia 01/11/2021, explicava sobre seu seriado de TV favorito, mobilizando todo seu repertório linguístico para construir o significado naquele contexto interacional – a aluna disse: “cada pessoa vai no **pod** e conversa **through the wall**, e você escolhe a pessoa **based on** na sua **conversão...and then you propose to the person without seeing them**”. Ressalto que também podemos observar um exemplo de experimentação criativa com a linguagem, qual seja: “conversão”, ao invés de “conversa”. De fato, nessa atividade da roda de conversa, diversos exemplos foram observados, tais como o aluno **X**, que, ao explicar sobre seus planos de escrever um livro sobre os imigrantes mexicanos nos EUA, disse que “eu quero **cross** o Rio Grande e falar da minha experiência depois”. Notamos que, em ambos os exemplos trazidos aqui, os alunos falavam de coisas importantes para eles, coisas que moviam seus corações, ocupavam um lugar importante em suas vidas, e desprendiam um grande valor sentimental – tais como suas coisas preferidas, seus sonhos futuros, etc.

Observei que esse uso da translinguagem foi mais recorrente em atividades mais dinâmicas e comunicativas, como jogos, rodas de conversas, *warm ups* no início da aula, entre outros. No entanto, não apenas nesses momentos mais “descontraídos” essas movimentações foram observadas. Por exemplo, a aluna **A.**, no dia 08/04/2022, quando estava apresentando sua escolha para uma determinada categoria, na atividade que deu sequência à visita ao museu, disse “aparece também **like layers** no quadro (...) Mas se ele está **dictating**, é da memória (...) esta obra foi inspirada por uma cena que o artista viu depois de um **Hurricane**, uma velhinha linda, **indestructible, austere**”. Nessa mesma oportunidade, a aluna **S.** disse que as minas eram **exploited**, enquanto falava da sua escolha de um quadro que trazia mineradores. Ressalte-se que a apresentação de trabalhos tende a ser reconhecida, pelos alunos, como um momento mais formal e de maior tensão por parte deles, por sentirem que estão sendo avaliados, ou que são o “centro da atenção” daquele momento, podendo ativar diversas reações emocionais neles. No entanto, apesar de estar em um momento mais formal da aula, as alunas em questão se utilizaram da translinguagem para manter a fluência narrativa. Dessa forma, comprova-se que não

apenas em momentos de descontração da aula esses movimentos translíngues podem surgir.

Em outros momentos, os alunos pareciam saber o vocabulário específico mas, como que para ganharem tempo, utilizavam primeiro a expressão em inglês e, em seguida, em português – talvez porque utilizaram esses microsegundos para buscarem em seus repertórios qual a equivalência semântica, sem interromper a fluência narrativa? Por exemplo, na aula do dia 01/11/2021, o aluno Aluno **X** disse “Eu gosto de diferentes **kinds of meat, tipos de carne**”. O que diferencia esse exemplo dos demais é que o termo em inglês foi seguido imediatamente pelo termo em português, língua-alvo daquela aula; ao contrário de outros exemplos em que os alunos perguntavam aos outros agentes comunicacionais por traduções – casos estes que foram, majoritariamente, classificados como “função acadêmica” - ou nos outros exemplos deste grupo, função social, em que o termo simplesmente não era traduzido, mas utilizado na língua originária, a fim de manter-se a fluência narrativa, priorizando-se a comunicação em detrimento da acurácia.

A translinguagem também exerceu importante papel na manutenção e aprofundamento de vínculos socioafetivos entre os alunos através das conversas paralelas. Apesar de, nem sempre, este ser um movimento desejado pelos professores, Dávila (2019) relembra que, por vezes, a translinguagem também vai exercer papéis sociais de resistência. Na roda de conversa, na aula do dia 01/11/2021, o aluno **X** fez diversos comentários para os seus colegas de turma, e todos eles eram feitos em inglês – ao passo que, quando ele estava ativamente participando da atividade acadêmica proposta, ele falava em português; mas, quando se envolvia em conversas paralelas com seus colegas, escolhia falar em inglês. Sua colega estava, naquele dia, com seu cachorro em treinamento (*service dog*), e enquanto um outro colega compartilhava sua resposta para a pergunta da atividade em questão, ele virou para a colega com o cachorro e disse “**He seems to get bigger Every time**”. Em outro momento, quando outro colega estava respondendo à atividade, o mesmo aluno virou-se para um outro colega e, expressando seu pouco conhecimento sobre o tema discutido, comentou “**I don’t know Much either ... Don’t look at me**”.

De semelhante forma, a aluna **LI**, na aula do dia 04/02/2022, participava da aula de culinária, escutando as instruções da facilitadora da atividade. Enquanto a pessoa que estava ensinando a receita falou que era pra cortar o pimentão “miudinho”, e o professor

tentava explicar o que era essa palavra, a aluna virou-se para a colega do lado e disse “**I don’t understand anything**”.

Em conclusão, vê-se que a translinguagem serviu à função social, dentro do nosso escopo de pesquisa, para manutenção da fluência narrativa, além da criação e manutenção de vínculos afetivos e sociais entre os alunos através de conversas paralelas. Na tabela abaixo (tabela 6), trago os exemplos aqui analisados no tocante à translinguagem com função social.

Tabela 6: Casos de uso da translinguagem com função social.

Função social		
Data	Exemplo	Obs
01/11/2021	Aluno X “Eu gosto de diferentes kinds of meat , tipos de carne”	Manutenção da fluência narrativa
01/11/2021	Conectores de discurso – well, like, so...	Manutenção da fluência narrativa
01/11/2021	Aluna Y: cada pessoa vai no pod e conversa through the wall , e você escolhe a pessoa based on na sua conversão...and then you propose to the person without seeing them	Manutenção da fluência narrativa & Experimentação criativa com a língua
01/11/2021	Aluno X: “eu quero cross o Rio Grande e falar da minha experiência depois”	Manutenção da fluência narrativa
01/11/2021	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comentários sobre o service dog da colega, que estava na reunião: He seems to get bigger Every time. 2. I don’t know Much either ... Don’t look at me (comentários enquanto o outro aluno expressava sua opinião sobre um dos tópicos) 3. Who played them? 	Conversas paralelas entre alunos
02/11/2023	O professor estava mostrando nos slides a foto de Lula quando foi preso, e, sem saber como dizer esse termo em português, disse mug shot , e depois esse termo foi retomado pelos alunos nas suas falas.	Manutenção da fluência narrativa
12/11/2021	Uma das perguntas do jogo era sobre as fronteiras do Brasil. A aluna errou e todos riram, então uma das alunas apontou para um mapa na parede da sala e disse “ There is a map right over there ”.	Conversas paralelas entre alunos
04/02/2022	Aluna A: Eu esqueci o nome, mas eu era um ‘ peacock ’. E a aluna LI adicionou: “E eu estava de hula girl ”.	Manutenção da fluência narrativa

04/02/2022	Aluna LI : Eu já quebrei. I played gollie . Aconteceu no warm up	Manutenção da fluência narrativa
04/02/2022	Aluna LI : nós tínhamos que usar fantasia de komodo dragon , era muito desconfortável.	Manutenção da fluência narrativa
04/02/2022	Aluna LI : comentando com a colega “ I don’t understand anything ”, enquanto a pessoa que estava ensinando a receita falou que era pra cortar o pimentão “miudinho”, e o professor tentava explicar o que era essa palavra.	Conversas paralelas entre alunos
11/02/2022	Ao falar sobre pratos típicos, a aluna A falou “Aqui na Geórgia tem o boiled peanut . Muitas pessoas não gostam, it’s soggy, muito molhado . É algo muito Southern .” Depois complementou: “Outras comidas típicas são mashed potato , mas não é tipo purê.” Ao que o professor respondeu “eu acho que é como purê, mas é mais chunky ”, e a aluna respondeu “sim, é mais chunky ”	Manutenção da fluência narrativa
08/04/2022	Aluna A : “aparece também like layers no quadro (...) Mas se ele está dictating , é da memória (...) esta obra foi inspirada por uma cena que o artista viu depois de um Hurricane , uma velhinha linda, indestructible, austere .”	Manutenção da fluência narrativa
08/04/2022	Aluna S : aqui no Sudeste, as minas foram exploited .	Manutenção da fluência narrativa

Fonte: A autora (2023)

5.1.1.1.9 A translinguagem com função emotiva

Um uso menos recorrente observado na minha coleta de dados, foi o uso da translinguagem com funcionalidade emotiva, evidenciado em apenas 9 casos (7% do total analisado). Por “emotiva”, quero dizer quando a relação com o repertório linguístico do falante revela uma ligação emocional-afetiva com o termo em questão. Desta forma, pude observar o uso de movimentos translíngues para manutenção de uma ligação emocional com a língua-identidade, para expressão de emoções e sentimentos e para expressões idiomáticas em que não se conseguia encontrar um equivalente semântico no português.

Esta funcionalidade figura em apenas 7% dos casos aqui analisados e, talvez, a dificuldade em encontrar exemplos nessa categoria esteja ligado à sua natureza intrinsecamente subjetiva. Por um lado, é inegável que toda classificação feita cientificamente, incluindo esta tese, por mais que procure traçar parâmetros objetivos, conta com uma parcela de subjetividade do classificador. Por outro lado, no entanto, classificar uma movimentação translíngua como de uso emotivo se torna ainda mais

desafiante porque traz questionamentos e incertezas à própria classificação: até que ponto essa expressão não foi traduzida por inexistência do léxico específico do falante? Até que ponto posso eu dizer que esse movimento revela uma relação afetiva com a língua?

Também é importante pontuar que não apenas os exemplos desta categoria, mas diversos outros exemplos citados durante este trabalho, poderiam ser, simultaneamente, classificados em diferentes categorias. Conforme dito anteriormente, em diversas oportunidades uma mesma fala poderia ser classificada como “função acadêmica” e “função social”, por exemplo. Levando-se em consideração que o ser humano é um todo formado de complexas partes e facetas mas que, finalmente, resulta em uma única pessoa, é importante ter uma visão holística do indivíduo, para não se correr o risco de termos uma visão generalizadora, tampouco uma reducionista. Em um movimento quase metonímico, revozeio o poeta Gregório de Matos⁵⁰, “o todo sem a parte não é todo, a parte sem o todo não é parte”. Logo, neste trabalho, compreendemos que minha classificação serve a fins puramente didáticos e organizacionais mas que, em realidade, as consequências, usos e funcionalidades da translinguagem surpassam as paredes das divisões que fazemos, envolvendo-se com o ser humano inteiramente, mesclando diferentes áreas de sua vida, interlacionando-se entre e criando novas possibilidades.

De fato, objetificar e trazer para uma análise mais positivista fenômenos que são, essencialmente, humanos, subjetivos e pessoais se apresenta como uma dificuldade não apenas para este trabalho, mas para as ciências humanas como um todo e, por isso, nosso fazer científico, nossas abordagens metodológicas e nossas conclusões científicas trazem suas próprias características e métodos.

Um caso clássico que encontrei durante a pesquisa foi quando os agentes envolvidos na comunicação queriam trazer uma nomenclatura específica – qual seja, o título de uma obra, de um filme, de um prato típico, entre outros – mas falavam o termo em questão na língua originária – inglês ou espanhol, nos casos observados – e não na língua-alvo, português. Observei, por exemplo, que no dia 01/11/2021, na roda de conversa, todos os alunos envolvidos, quando queriam discutir obras literárias ou

⁵⁰ Gregório de Matos (1636-1696), poema “Ao braço do mesmo Menino Jesus quando apareceu”
Disponível em : <http://www.vidaempoesia.com.br/gregoriodematos.htm> **acesso em 14/02/2023.**

cinematográficas, trouxeram os nomes em inglês, como, por exemplo: **Twilight, To kill a Mocking Bird, Lord of the Rings, Things Fall Apart, Catch on the Ride**. Penso que, talvez, os alunos tenham escolhido manter os nomes em inglês por causa do vínculo afetivo com a língua/obra, de forma que traduzir os nomes não traduziria a relação afetiva com aquela obra.

Não apenas para filmes e livros esse movimento translíngue foi utilizado. Em duas ocasiões, as alunas envolvidas conversavam sobre comidas típicas e trouxeram os termos na língua original daquele prato. Assim, no dia 04/02/2022, a aluna **S.** compartilhava como são as comemorações de aniversários em sua casa, cujas raízes remetem à cultura colombiana. Nesse momento, a aluna falou que: “Normalmente temos **appetizers**...No meu aniversário, tivemos batata e **sobrebarriga**⁵¹, então repartimos os **regalos**”. A comemoração de datas especiais, como aniversários, é algo que revela fortemente nossos vínculos afetivos com nossa cultura. Inclusive, na aula em que ela compartilhou sua vivência, o assunto da aula era “aniversário à brasileira”, na qual a sala pôde experienciar diferentes manifestações, comidas típicas, músicas e decorações de um aniversário “tipicamente” (sic)⁵² brasileiro. De semelhante forma, a aluna **S.** estava compartilhando uma parte especial da sua cultura, qual seja, a comemoração de aniversários. Ressalto todavia, que estou ciente que é, minimamente, difícil se falar de “uma única” cultura colombiana, ou de qualquer outro país; de fato, essa ideia unificadora de Cultura serve fortemente à matriz colonial de poder e sua visão homogeneizante de formas de ser, *celebrar*, falar, pensar e existir no mundo. De toda forma, a aluna **S.** estava não apenas descrevendo como a cultura colombiana celebra aniversários, mas como a sua família costuma celebrar – posto que diferentes contextos familiares podem comemorar de diferentes maneiras. Logo, sua fala trouxe uma relação ainda mais íntima, afetiva, pessoal e especial. O sentimento que ficou em mim foi que “talvez outras casas e famílias comemorem de outras formas, talvez comam comidas que eu possa até traduzir, mas na *minha* casa, comemos *sobrebarriga*”. Essa *sobrebarriga* diz mais do que, simplesmente,

⁵¹ Sobrebarriga é um prato tradicional colombiano feito com uma carne semelhante ao corte brasileiro “fraldinha” e um molho “Creole”. **Disponível em:** <https://www.mycolombianrecipes.com/sobrebarriga-en-salsa-criolla-flank-steak-with-colombian-creole-sauce/> **acesso em:** 14/02/2023

⁵² Conforme mencionado anteriormente, entendo, aqui, que é impossível falar-se de uma única Cultura Brasileira, ou, neste caso, uma única forma, uma forma “típica” de se comemorar aniversários no Brasil. Entendo, inclusive, que tentativas de unificar as diferentes manifestações culturais em um país multicultural como o Brasil responde às demandas da matriz colonial de poder e apaga a diversidade intrínseca em nosso país.

uma preparação de carne e molho. Ela traz consigo a tradição, a familiaridade, os laços afetivos-emocionais com sua cultura, sua família, sua casa, sua identidade.

De forma semelhante, a aluna **A.**, no dia 11/02/2023, estava compartilhando sobre os pratos típicos da Geórgia, e disse: “aqui na Geórgia tem o **boiled peanut**. Muitas pessoas não gostam, it’s **soggy**, muito molhado. É algo muito **Southern** (...) Outras comidas típicas são **mashed potato**, mas não é tipo purê.” Novamente, vemos que os termos específicos, os nomes das comidas típicas, não são traduzidos para o português. Talvez, “*boiled peanut*” seja mais do que simplesmente “amendoim cozido”, talvez traga em si a representação do que é ser “*Southern*” – outro termo que, também, aparece em sua língua original. Ao final da frase, a aluna deixa claro que seus movimentos translíngues não foram causados por falta de vocabulário – “*soggy*” é traduzido imediatamente como “muito molhado”, e “*mashed potato*” é logo diferenciado do nosso “purê” (“*mas não é tipo purê*”). Sob minha perspectiva, fica evidente a diferenciação entre as culturas, as culinárias e as relações afetivas com esses aspectos, com essa movimentação da aluna em trazer os termos em inglês e, imediatamente após, em português. Não se trata de uma “falta de vocabulário”, era uma diferença semântica, afetiva, cultural que estava sendo traçada.

Outra forma que encontrei dentro da funcionalidade emotiva foi a expressão de sentimentos. Por exemplo, vimos que, na aula do dia 01/10/2021, o aluno **C.** estava comentando sobre como se sente quando é chamado por apelidos, ao que ele disse: “Eu me sinto assim meio **awkward**”. Semelhantemente, acredito que dizer “eu me sinto meio esquisito” poderia não traduzir, ou trazer a equivalência semântica e a carga emocional que o aluno gostaria de comunicar.

Essa intraduzibilidade também pode ser observada em exemplos relacionados a apelidos familiares. Na aula do dia 01/10/2021, o professor explicava sobre a capoeira e o “batismo” tradicionalmente realizado, em que os capoeiristas ganham apelidos que refletem sua identidade na luta. Ao discutirem sobre apelidos, a aluna **N.** compartilhou que, na casa dos seus pais, eles a chamavam de “**babe**”. Semelhantemente aos exemplos supracitados, a não-tradução do termo denota fortes relações nos âmbitos cultural, familiar, identitário e emocional.

De semelhante forma, observei que algumas expressões idiomáticas também foram consideradas “intraduzíveis” e retratadas a partir da translanguagem. No dia 02/11/2021, por exemplo, a aula tratava sobre a ditadura militar e, naquele momento, os alunos estavam compartilhando oralmente uma pesquisa que haviam feito anteriormente. A aluna **C.** disse que era “comum essa mentalidade de **pull the bull by its horns**”, e, pouco depois, outra aluna (aluna **SO.**), compartilhou sobre a pesquisa que fez sobre “**protest samba**”. O que me chamou a atenção sobre esse evento específico foi que ela, inclusive, fez aspas com as mãos toda vez que falava esse termo, demonstrando de forma multimodal, com seus gestos, que ela estava fazendo um movimento translíngue. Ademais, observamos que a pesquisa que ela fez sobre as músicas foi feita em inglês, e ela constantemente retomava suas anotações para guiar sua discussão. Sendo em inglês, essa pesquisa revela ainda mais profundamente um movimento translíngue, pois ela pesquisou em inglês sobre uma música brasileira, e agora estava comentando de sua pesquisa em português.

Nesse sentido, lembro que Siegel (2022) alega que a translanguagem pode desempenhar um papel fundamental no sucesso da tomada de notas e que políticas rígidas que requeiram somente uma língua para anotações devem ser reconsideradas. Indo adiante, o autor afirma que a translanguagem se caracteriza como uma opção dentro do que ele chama de “tipo generativo” de anotações, ou seja, que gera novas conexões. Para o autor (SIEGEL, 2022, p.44), “se um aluno optar por parafrasear o conteúdo e/ou traduzi-lo (ou partes dele) para a L1 ao escrever em notas, uma nova versão da mensagem é ‘gerada’ ”⁵³. Mas, por outro lado, no caso de um aluno que utilizasse somente a língua-alvo (L2, conforme nomeia o autor) ao escrever anotações e, dessa forma, copiasse literalmente o que o professor diz, isso poderia ser considerado uma anotação “não generativa”, pois, segundo o autor, o aluno não está gerando uma nova versão da informação, mas sim copiando as informações.

Nesta mesma linha de pensamentos, lembro que García (2009) sugere que os indivíduos usam práticas translíngues com diferentes formas e estratégias a fim de alcançar seus objetivos discursivos. Logo, de acordo com Siegel (2022), utilizar-se de

⁵³ No original: As such, translanguaging represents one option within the generative type of notetaking. If a student chooses to paraphrase content and/or translate it (or parts of it) to the L1 when writing in notes, a new version of the message is ‘generated’. (SIEGEL, 2022, P. 44) (Tradução própria)

todo seu repertório linguístico para fazer anotações, como observado com a aluna **SO.**, é um recurso linguístico eficiente no processo de aprendizagem.

Em conclusão, nesta pesquisa, observei que a translinguagem serviu à funcionalidade emotiva, principalmente no sentido de manutenção de vínculos afetivos com obras literárias e cinematográficas, comidas típicas, apelidos familiares, entre outros. Ademais, observei uma intraduzibilidade relacionada à sentimentos e expressões idiomáticas. Na tabela abaixo (tabela 7), trago os exemplos de translinguagem como função afetiva.

Tabela 7: Casos de uso da translinguagem com função emotiva.

Função emotiva		
Data	Exemplo	Obs
01/10/2021	Aluna N “Na casa dos meus pais, me chamam de babe ”.	Manutenção do vínculo afetivo.
01/10/2021	Aluno C : Eu me sinto assim, awkward	Expressão de sentimentos.
01/11/2021	Para nomear títulos de obras originalmente produzidas em inglês, os alunos não traduziam. Ex: Twilight, To kill a mocking Bird, Lord of the rings, Things fall apart, Catch on the ride...	Nomenclatura específica.
02/11/2021	Para expressões idiomáticas, a aluna C preferiu usar o termo em inglês mesmo. Então disse “é muito comum essa mentalidade de pull the bull by its horns ”.	Expressões idiomáticas.
02/11/2021	Aluna SO disse que fez uma pesquisa sobre as músicas que mais gostou, e que uma delas era considerada um “ protest samba ” (aspeando com as mãos)	Nomenclatura específica.
04/02/2022	Aluna S , falando sobre aniversários: Normalmente temos appetizers ...No meu aniversário, tivemos batata e sobrebarriga , então repartimos os regalos .	Manutenção do vínculo afetivo / Nomenclatura específica.
11/02/2022	Aluna A , ao falar sobre pratos típicos: “Aqui na Geórgia tem o boiled peanut . Muitas pessoas não gostam, it’s soggy , muito molhado. É algo muito Southern (...) Outras comidas típicas são mashed potato , mas não é tipo purê.”	Manutenção do vínculo afetivo / Nomenclatura específica.

Fonte: A autora (2023)

6 CONSIDERAÇÕES EM CONSTRUÇÃO

Resolvi intitular esta última seção do trabalho de discussão “em construção” porque, primeiramente, não tenho a mínima intenção de exaustão de tema tão complexo e tão pouco discutido pela literatura específica, assim, não vejo esta discussão como “final”. Ademais, entendo que a translinguagem não está estática e estagnada, mas, antes, continua sendo aquele rio *corriente* que falei no início deste trabalho. Assim, o retrato e o repertório linguístico dos participantes e, conseqüentemente, as funcionalidades e usos da translinguagem, continuarão a se modificar e transformar de acordo com as experiências vividas por cada um e, portanto, também não pode ser considerados como algo “final”.

Nesta pesquisa, que objetivou discutir a Translinguagem na Educação Superior, através de uma perspectiva Decolonial para o ensino de Português como Língua Adicional, no contexto de alunos universitários da Universidade da Geórgia, iniciei lançando bases acerca da fundamentação teórica em que nos sustentamos. Discuti a conceituação da Translinguagem e seus entrelaçamentos com os estudos Decoloniais. Em seguida, refleti como a Translinguagem pode servir como importante aliada na construção de uma educação linguística crítica, fazendo uma revisão bibliográfica dos usos e funcionalidades da translinguagem no contexto educacional.

Em seguida, abordei os caminhos metodológicos escolhidos para este trabalho. Expliquei que o *corpus* desta pesquisa foi coletado durante meu programa de Doutorado Sanduíche PDSE/CAPES, através de uma metodologia exploratória quantitativa-qualitativa (CHAER et al, 2011). A pesquisa se concentrou na observação de 13 aulas, que variaram entre 3 e 10 alunos por sessão, durante os meses de outubro/2021 a abril/2022.

Por fim, trouxe minha própria colaboração para o tema, através da análise dos dados desta pesquisa. Para a discussão dos dados, fiz algumas divisões, por fins didáticos. Inicialmente, contextualizei como as aulas de Português na UGA se deram, expliquei brevemente sobre a formação do corpo docente, e quais experiências, vivências e atividades foram observadas, como percebi a estruturação do currículo e o planejamento pedagógico do curso. Nesta oportunidade, também problematizei algumas questões sobre

currículo e conteúdo programático, assim como material didático e demais atividades pedagógicas.

Ao lançar essa base contextualizante, segui para a análise dos retratos linguísticos produzidos por um recorte dentro do grupo dos participantes. Nesta momento, também aprofundi um pouco a conceituação sobre repertório e retrato linguístico. Finalmente, conclui o trabalho com a discussão sobre a funcionalidade da translinguagem observada nesta pesquisa. Conforme explicitado no início desta pesquisa, meu objetivo era entender qual o papel da translinguagem no contexto de alunos universitários, estudantes de português como língua adicional no PFP da UGA. Considero que o objetivo de pesquisa foi alcançado, e que importantes conclusões podem ser tomadas a partir da investigação ora proposta, conforme segue. A análise dos dados aponta que a translinguagem apresenta-se como um relevante recurso pedagógico, exercendo um importante papel em áreas complexas e interdependentes da vida do aluno, quais sejam: áreas social, acadêmica, linguística e pessoal.

A conclusão supracitada se alinha aos achados da literatura específica, tratados no aporte teórico desta tese (MOLYNEUX, SCULL e ALIANI, 2015; ANGAY-CROWDER, TUBA e YI, YOUNGJOO, 2013; GARCÍA, FLORES e WOODLEY, 2012; DANZAK, 2011; GIAMPAPA, 2010 – entre outros), conforme exemplificado no gráfico (gráfico 3) que elaborei, resumindo os principais “benefícios” da translinguagem para o processo educacional, observadas a partir do trabalho de revisão bibliográfica elaborada nesta pesquisa. Também entendemos, a partir da análise dos dados, que a comunicação muitas vezes se tornava não apenas mais flexível, mas mesmo possível, porque os participantes envolvidos compartilhavam o semelhanças em seus repertórios linguísticos, ficando evidente, portanto, a funcionalidade da translinguagem como agente facilitador – e, por vezes, possibilitador – da comunicação entre indivíduos multilíngues.

No entanto, esta tese se diferencia e adiciona às demais ao concluir que a translinguagem, dentro do contexto analisado, ou era tolhida ou tolerada, e esta realidade não se caracteriza como um contexto que propicia uma educação decolonial e translíngue. Segundo Herrera (2022), não é suficiente apenas “tolerar” ou “não tolher” movimentos translíngues. É preciso incentivá-los, celebrá-los e elaborar propostas pedagógicas que levem em consideração especificamente a utilização de todo o repertório linguístico dos alunos, a fim de desenvolver-se uma educação linguística crítica. Faltou, no curso

analisado nesta pesquisa, e certamente faltam em tantos outros espaços educacionais, a criação de espaços intencionais para as práticas linguísticas dinâmicas de indivíduos multi/bilíngues emergentes, objetivando-se o desenvolvimento de uma educação linguística crítica no contexto de alunos multilíngues, levando-se em consideração a autorreflexão sobre práticas e ideologias linguísticas; análise de linguagem, letramentos e poder; trabalhando-se um constante desaprender das hierarquias linguísticas racializadas; celebrando-se práticas linguísticas dinâmicas. (HERRERA, 2022).

Neste sentido, a importância dessa tese reside na potencialidade de colaborar com as discussões acerca do tema da *translinguagem*, especialmente no campo educacional. Esta pesquisa demonstra que, apesar da “permissão” ou não de movimentos *translíngues* por parte das instituições escolares, a *translinguagem irá acontecer* – pois se trata de um fenômeno natural de indivíduos multilíngues, constitutivos essencialmente de sua natureza comunicativa. O indivíduo multilíngue utiliza, naturalmente, todo seu repertório linguístico para se comunicar. Acredito que essa se apresenta como uma oportunidade de enriquecimento do processo educacional, além da valorização das histórias, identidades e origens dos alunos, a partir de uma abordagem decolonial educacional. Nesse sentido, é possível trabalhar-se na construção de uma educação linguística crítica mais inclusiva, que celebra – e não tolhe, ou apenas tolera – a multidiversidade da nossa sociedade atual, refletida dentro e fora da sala de aula.

Se a escola, universidade, curso de línguas ou qualquer outro espaço educacional entendesse que a *translinguagem* é um movimento natural dos indivíduos multilíngues, ao invés de proibir ou apenas tolerar esta movimentação, como um “problema a ser superado”, enquanto se “trabalha no desenvolvimento de uma proficiência linguística perfeita”, as possibilidades pedagógicas se expandiriam. De fato, este trabalho argumenta no sentido de que as línguas dos indivíduos multilíngues não se “interferem”, mas, antes, se enriquecem mutuamente umas às outras. De acordo com Cenoz (2017b), os indivíduos multilíngues utilizam suas línguas para diferentes propósitos e têm diferentes habilidades, e a interação entre as diferentes línguas que compõem o repertório linguístico destes indivíduos se reforçam umas às outras, ao invés de se “contaminarem” ou “interferirem” – conforme é visto tradicionalmente pelo sistema educacional colonial.

Esta pesquisa também aponta para caminhos pioneiros e promissores, principalmente no nordeste brasileiro, ao ser a primeira tese a entrelaçar decolonialidade

e translinguagem na UFPE. Conforme discuti no aporte teórico desta tese, este é um entrelaçamento previsto na literatura (LIBERALI E SWANWICK, 2020), porém que ainda carece de mais discussões e colaborações. Logo, esta pesquisa trabalha no sentido de aumentar a fortuna crítica deste tema tão pouco pesquisado atualmente na academia brasileira.

No entanto, nas breves discussões aqui apresentadas, no entanto, não tenho a intenção de encerrar tão complexo tema como a translinguagem, que apenas recentemente começou a receber mais atenção da academia. De fato, acredito que, agora, temos mais perguntas a responder e mais tópicos a estudar. Como, por exemplo: como podemos trabalhar a formação crítica dos professores para abordar movimentos translíngues em sala de aula na construção de educação linguística crítica e de uma sociedade mais justa? Como podemos adequar os currículos, materiais didáticos e instrumentos de avaliação da aprendizagem para abarcar movimentos translíngues? Como desenvolver espaços, dentro e fora da sala de aula, que celebrem e abracem a diversidade dos repertórios linguísticos e vivenciais de indivíduos multilíngues? Qual a extensão do poder decolonial de abordagens translíngues no sentido de repensar formas outras de ser, agir, interagir e se comunicar no mundo? Há uma infinidade de temas, perguntas e questionamentos que surgem a partir do enfrentamento das regras monoglóssicas, coloniais e reducionistas – e, igualmente, a partir do conhecimento das *grietas* (WALSH, 2016), de alternativas mais inclusivas e decoloniais, como a própria translinguagem.

Espero que mais pesquisas no tema sejam desenvolvidas, e que cada vez mais possamos trabalhar, unidos, para a construção de uma educação linguística mais crítica, inclusiva e justa para todos, uma educação que valide as histórias, origens, identidades e repertórios linguísticos dos alunos. Para tal, acredito que a translinguagem se apresenta como uma importante aliada e, neste sentido, reside a importância de pesquisas como estas e outras dentro deste tema.

REFERÊNCIAS

ANGAY-CROWDER, Tuba & YI, Youngjoo & CHOI, Jayoung. In the classroom: Putting multiliteracies into practice: Digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. *TESL Canada Journal*. 30. 36-45. 10.18806/tesl.v30i2.1140. 2013 disponível em https://www.researchgate.net/publication/282663345_In_the_classroom_Putting_multiliteracies_into_practice_Digital_storytelling_for_multilingual_adolescents_in_a_summer_program acesso em: 16/01/2021

ARNOUX, Elvira. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**. 23. 10.12957/matraga.2016.20196. 2016. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/304582867_La_perspectiva_glotopolitica_en_el_estudio_de_los_instrumentos_linguisticos_aspectos_teoricos_y_metodologicos Acesso em: 12/07/2022.

BAKHTIN, Mikhail (EMERSON, Caryl – tradutor). Holquist, Michael (ed). **The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin**. Austin: University of Texas Press. 1981

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1951/1953].

BAKHTIN, Mikhail. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. Ed. and trans. Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1984

BALL, Jessica. **Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years**. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2011

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, maio - ago, 2013.

BARBOSA, Mariana De Matos Moreira. O Periférico é um Centro: a contribuição da poesia negra para a perspectiva decolonial. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40796/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83%20O%20Mariana%20de%20Matos%20Moreira%20Barbosa.pdf> Acesso em 02/08/2023.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. **Annual Review of Anthropology**, v. 19, p. 59-88, 1990.

BERWIG, Carla Anéte. Dissertação de Mestrado. Estereótipos Culturais no Ensino/Aprendizagem de Português para Estrangeiros Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/33092/R%20-%20D%20-%20CARLA%20ANETE%20BERWIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 03/11/2023.

BLOCK, David. The political economy of language education research (or the lack thereof): Nancy Fraser and the case of translanguaging, *Critical Inquiry in Language Studies*, 15:4, 237- 257, DOI: 10.1080/15427587.2018.1466300 **Disponível em** /https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15427587.2018.1466300 **Acesso em 17/01/2023.**

BUSCH, Brigitta. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*: The lived experience of language. *Applied Linguistics*, v. 38, n. 3, 2015b **Disponível em** https://eric.ed.gov/?id=EJ1157648 **Acesso em 19/07/2022.**

BUSCH, Brigitta. Language biographies - approaches to multilingualism in education and linguistic research. In: B. Busch; A. Jardine & A. Tjoutuku. *Language biographies for multilingual learning*. PREAESA Occasional Papers 24. Cape Town: PREAESA. 2006 **Disponível em** http:// paulroos.co.za/wpcontent/blogs.dir/22/files/2012/07/Paper24.pdf. **Acesso em 01/07/2022.**

BUSCH, Brigitta. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 148. (2015a) **Disponível em** https://www.semanticscholar.org/paper/Linguistic-repertoire-and-Spracherleben-%2C-the-lived-Busch/dcfad7c1e143d6aef2429fb7a04e00385f4a9d86 **acesso em 29/06/2022**

CANAGARAJAH, Suresh. *Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging*. *The Modern Language Journal*. 2011

CANAGARAJAH, Suresh. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: C. Nicolaidis et al., *Política e políticas linguísticas*. Campinas, Pontes. 2013a

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Nova Iorque, Routledge. 2013b

CARDOSO, Angela Cristina. “A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só” – práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2015

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

CENOZ, Jasone. Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal Of Language, Identity & Education*, VOL. 16, NO. 4, 193–198 – 2017a https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816 **acesso em 29/10/2021**

CENOZ, Jasone. *Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca*. *Lang. Teach.*, 52.1, 71–85 doi:10.1017/S0261444817000246. Cambridge University Press 2017b.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira Diniz.; RIBEIRO, Elisa Antônia Ribeiro. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011 **Disponível em:** http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf **Acesso em:** 26/10/2023

CORTEZ, MirianBéccheri et al . Luta, dança, filosofia de vida: a capoeira cantada pelos capoeiristas. *Psicol. Am. Lat.*, México , n. 14, out. 2008 . **Disponível em:** http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300008&lng=pt&nrm=iso **acesso em: 03/02/2023.**

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso, 2007.

CUMMING, Alister. *Metalinguistic and ideational thinking in second language composing*. *Written Communication*, 7, 1990.

CUMMINS, Jim. *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* San Diego: College Hill. 1984

CUMMINS, Jim. The construct of language proficiency in bilingual education. In J.E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press. 1980

CUMMINS, Jim. The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*. 1976

CUSHMAN, Ellen. *Translingual and Decolonial Approaches to Meaning Making - Article in College English - January 2016* **Disponível em:** <https://www.researchgate.net/publication/291312946> **acesso em: 23/03/2021.**

DANIEL, Shannon & PACHECO, Mark. *Translanguaging Practices and Perspectives of Four Multilingual Teens*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 59. n/a-n/a. 10.1002/jaal.500. 2015 **Disponível em** https://www.researchgate.net/publication/286772871_Translanguaging_Practices_and_Perspectives_of_Four_Multilingual_Teens **acesso em 19/07/2022**

DANZAK, Robin. *The Interface of Language Proficiency and Identity: A Profile Analysis of Bilingual Adolescents and Their Writing*. *Language, speech, and hearing services in schools*. 42. 506-19. 10.1044/0161-1461(2011/10-0015). 2011

DÁVILA, Liv. “J’aime to be Funny!?”: Humor, Learning, and Identity Construction in High School English as a Second Language Classrooms. *Modern Language Journal*. 10.1111/modl.12557. 2019 **Disponível em** https://www.researchgate.net/publication/332587402_J'aime_to_be_Funny_Humor_Learning_and_Identity_Construction_in_High_School_English_as_a_Second_Language_Classrooms **Acesso em 07/07/2022**

DEL VALLE, J. *La perspectiva glotopolítica y la normatividad*. *Anuario de Glotopolítica* 1.17–40. 2017

DUSSEL, Enrique. *World-System and Trans-Modernity, in Nèpantla: Views from South (Durham)*, Volume 3, Issue 2. 2002

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Processos de Ensino-Aprendizagem, Educação Linguística e Descolonialidade – in ZOLIN-VESZ, Fernando (org). Linguagens e Descolonialidades: Práticas languageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo – volume 2. Campinas, SP. Ed. Pontes. 2017

FARIAS, Jailine Mayara Sousa De. Arquiteturas Tecnodiscursivas No Ensino-Aprendizagem de Língua(gem): textos digitais e letramentos em (trans)formação. **Disponível em** <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/45622/1/TESE%20Jailine%20Mayara%20Sousa%20de%20Farias.pdf> **Acesso em 02/08/2023.**

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido – 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987[1970].

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água, 1997. **Disponível em:** <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf> **Acesso em 30/10/202.**

FU, Danling. An island of English: Teaching ESL in Chinatown. Portsmouth, NH: Heinemann. 2003

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argós, 2007.

GARCÍA, Ofelia, SÁNCHEZ, M. & SOLORZA, C. Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal*, 41:1, 37-51, DOI: 10.1080/15235882.2017.1405098 - 2018. **Disponível em** https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15235882.2017.1405098?casa_token=U9y_kfi0VP4AAAAA%3A0Sa4Qw4gkJHzs2AgNh59KZwj0VM5z9qwRUSJjeh0jBH_YebPHiR5Fd6B-ffTYCV1btnZ3YgMmZlh56o **Acesso em 12/07/2022**

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century – A Global Perspective*. Oxford: WileyBlackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia. The curvas of translanguaging, in *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, pp. 86-93, John Benjamins Publishing Company. 2019.

GARCÍA, Ofelia. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 199–216). New York, NY: Springer. 2013

GARCÍA, Ofelia; ALVIS, Jorge. The Decoloniality of Language and Translanguaging: Latinx Knowledge-Production. *The Graduate Center, City University of New York. Journal of Postcolonial Linguistics*, 26–40. 2019

GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson; WOODLEY, Heather Homonoff. *Transgressing Monolingualism and Bilingual Dualities: Translanguaging*, 2011 **disponível em**

<https://ofeliaGarciaDotOrg.files.wordpress.com/2011/02/surbaneduca120920150401.pdf>
acesso em 16/01/2021

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GESSER, A.; COSTA, M. D.; VIVIANI, Z. A. *Linguística Aplicada*. **Disponível em:** http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguisticaAplicadaAoEnsinoDeLinguas/assets/429/Texto_Base_Ling_Aplic.pdf **acesso em 27/03/2021**

GIAMPAPA, F. *Multiliteracies, Pedagogy and Identities: Teacher and Student Voices from a Toronto Elementary School*. *Canadian Journal of Education*, 2010

GOMES, Márcia Dos Santos Silva. *Educação Transpessoal: elementos para sentir/pensar desde a perspectiva participativa decolonial*. **Disponível em** <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49566/1/DISSERTA%20%20M%20%20a%20rcia%20dos%20Santos%20Silva%20Gomes.pdf> **Acesso em 02/08/2023**

HARKLAU, Linda. *Adolescent Second Language Learning and Multilingualism*. Oxford University Press. (no prelo)

HELLER, Monica. *Distributed Knowledge, Distributed Power: A Sociolinguistics of Structuration*. *Text & Talk - TEXT TALK*. 27. 633-653. 10.1515/TEXT.2007.029. 2007

HERRERA, Luz Yadira. *Growing Critical Bilingual Literacies in a Bilingual Teacher Residency Program in Journal of Language, Identity & Education; Issue 3: Paradigmatic Tensions in Translanguaging Theory and Practice in Teacher Education - Volume 21, 2022* **disponível em** <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15348458.2022.2058859> **acesso em 22/06/2022**

HOLLOWAY, John.. *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Buenos Aires, Ediciones Herramienta. 2011

HORNBERGER, N. *Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education*. *Modern Language Journal*, 2005.

HORNER, Bruce; SELFE, Cynthia; LOCKRIDGE, Tim. *Translinguality, transmodality, and difference : exploring dispositions and change in language and learning*. *Intermezzo, by Enculturation*, in 2015. ISBN# 978-0-9864333-0-6. **Disponível em** <https://ir.library.louisville.edu/faculty> **acesso em 27/03/2021**.

ISACKSSON, Ivonete. *A Importância Do Livro Didático No Ensino De Línguas*. *In Revista Psicologia & Saberes*. ISSN 2316-1124 v. 8, n. 12,2019. **Disponível em** <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1086/833> **Acesso em 30/10/2023**.

JOHNSON, Susana Ibarra, GARCÍA, Ofelia, e SELTZER, Kate. *Biliteracy and Translanguaging in Dual-Language*. *Bilingual Education*, D. E. DeMatthews, E. Izquierdo (eds.), *Dual Language Education: Teaching and Leading in Two Languages*, *Language Policy* 18, https://doi.org/10.1007/978-3-030-10831-1_8; 2018.

KHULLAR, P. Difference between Code Mixing and Code Switching – February 6, 2018 **Disponível em** <http://languagelinguistics.com/2018/02/06/difference-code-mixing-code-switching/> **acesso em 23/03/2021**

KIRAMBA, Lydiah Kananu. Translanguaging in the Writing of Emergent Multilinguals. *International Multilingual Research Journal*, DOI: 10.1080/19313152.2016.1239457

KRESS, Gunther. Recognizing learning: a perspective from a social semiotic theory of multimodality. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (Eds.) *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. The Netherlands: Sense Publishers, 2013.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. Londres: Verso. 1985

LAM, Wan Shun Eva. Literacy and Learning across Transnational Online Spaces. *E-learning*. 6. 10.2304/elea.2009.6.4.303. 2009 **Disponível em** https://www.researchgate.net/publication/250151992_Literacy_and_Learning_across_Transnational_Online_Spaces **Acesso em 19/07/2022**.

LAM, Wan Shun Eva; *Literacy and Learning across Transnational Online Spaces* **disponível em** <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2009.6.4.303> **acesso em 01/12/2021**.

LI, Wei. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, vol. 43, p.1222–35, 2011. McKINNEY, C. *Language and Power in Post-colonial schooling: ideologies in practice*. New York/London: Routledge, 2017.

LI, Wei. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2018. **Disponível em:** <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103> **acesso em 08/02/2023**.

LIBERAL, Fernanda Coelho SWANWICK, Ruth. Translanguaging as a Tool for Decolonizing Interactions in a Space for Confronting Inequalities. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 36(3), 2020360303. Epub November 02, 2020. **Disponível em:** <https://doi.org/10.1590/1678-460x2020360303> **Acesso em 25/04/2021**

LIBERALI, Fernanda Coelho. Transforming Urban Education in São Paulo: Insights into a Critical-Collaborative School Project. *D.E.L.T.A.*, 35-3, 2019 (1-26): e2019350302 **Disponível em:** https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-44502019000300401&lng=en&nrm=iso **Acesso em 25/04/2021**

LIBERALI, Fernanda Coelho; LIBERALI, André Ricardo Abbade. Para pensar a metodologia de pesquisas nas ciências humanas. *InterFainc* v.1,n.1, jul/dez. 2011

LIBERALI, Fernanda Coelho; TANZI NETO, Adolfo. Contribuições Da Teoria Sócio-Histórico-Cultural: Em Busca De Realidades Mais Justas. 2021 **Disponível em:** https://www.researchgate.net/publication/357054188_CONTRIBUICOES_DA_TEORI

A_SOCIO-HISTORICO-
CULTURAL_EM_BUSCA_DE_REALIDADES_MAIS_JUSTAS **Acesso em:**
03/02/2023

LUCENA, Maria Inêz Probst; CARDOSO, Angela Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. *Calidoscópio* Vol. 16, n. 1, p. 143-151, jan/abr 2018 **Disponível em:** <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/14690/0> **acesso em:** **16/01/2021**

LUCENA, Maria Inêz Probst; NASCIMENTO, André Marques. Práticas (Trans)Comunicativas Contemporâneas: Uma Discussão Sobre Dois Conceitos Fundamentais. *Revista da Anpoll*, n. 40, Jan/Jul., 2016

MACHADO. A. B. O Turismo Pedagógico e as Possibilidades de Ampliação de Olhares: Uma Análise Sobre a Sistemática dos Processos de Tombamento de Bens Patrimoniais Paranaenses. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 5., 2011, Maringá. Anais...Maringá: EDUEM, 2011.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor - Trabalho Linguística Aplicada, *Campinas* 23: 71-78, Jan/Jun. 1994. **Disponível em** <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/download/8639222/6818> **acesso em 13/03/2021**

MAKALELA, Leket; SILVA, Kleber Aparecido da. Translanguaging and Language Policy in the Global South: introductory notes – Introduction, *Rev. bras. linguist. apl.* 23 (1), 2023. **Disponível em** <https://doi.org/10.1590/1984-6398202333203> **Acesso em 02/08/2023**

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da educação, secretaria da educação básica. Vol 19. Coleção: Explorando o ensino, 2010.

MARTÍNEZ, Ramón Antonio; ORELLANA, Marjorie Faulstich; PACHECO, Mariana & CARBONE, Paula. Found in translation: Connecting translating experiences to academic writing. *Language Arts*. 85. 421-431. 2008 **Disponível em** https://www.researchgate.net/publication/288967934_Found_in_translation_Connecting_translating_experiences_to_academic_writing **acesso em 19/07/2022**

MBEMBE, Achille. “Necropolitique en traversés, diásporas, modernités”. *Raison Politiques*. 2006.

MEGALE, Antonieta Heyden. O retrato linguístico de uma professora entre-línguas. *Rev. colomb. educ.*, Bogotá , n. 75, p. 287-309, Dec. 2018 . **Disponível em** http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162018000200287&lng=en&nrm=iso **acesso em 28/06/2022**

MEGALE, Antonieta Heyden. O retrato linguístico de uma professora entre-línguas. *Rev. colomb. educ.*, Bogotá , n. 75, p. 287-309, Dec. 2018 . **Disponível em** http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162018000200287&lng=en&nrm=iso **acesso em 28/06/2022**

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda Coelho. As Implicações do Conceito de Patrimônio Vivencial como uma alternativa para a Educação Multilíngue. *Revista X*, v.15, n.1, p. 55-74, 2020.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Educação bilíngue: uma breve discussão. 118 *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010

MESQUITA, Rayssa. O que é, afinal, uma escola bilíngue?: A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da Região Metropolitana do Recife. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. **Disponível em:** <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35935> **acesso em 22/05/2021.**

MESQUITA, Rayssa. Snake Pegou Apple - Educação Infantil Bilíngue: Um estudo de caso longitudinal de gêmeos de 1 a 3 anos. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016. **Disponível em:** https://www.academia.edu/45601780/_Snake_pegou_apple_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_Bil%C3%ADngue_Um_estudo_de_caso_longitudinal_de_g%C3%AAmeos_de_1_a_3_anos **Acesso em: 22/05/2021**

MIGNOLO, Walter D. "Delinking". *Cultural Studies*. 21 (2-3): 449-514 - 2007 **Disponível em:** <https://doi.org/10.1080/09502380601162647> **Acesso em 27/03/2021.**

MIGNOLO, Walter. "Introduction". *Cultural Studies*. 21 (2–3): 155–167. doi:10.1080/09502380601162498 - 2007

MIGNOLO, Walter. (Post)Occidentalism, (Post)Coloniality, and (Post)Subaltern Rationality. In *The Pre-Occupation of Postcolonial Studies*. Fawzia Afzal-Khan and Kalpana Seshadri-Crooks, eds. pp. 86–118. Durham: Duke UP - 2000

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo. 2010

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal. 2003

MIGNOLO, Walter. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham, Duke University Press – 2011

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *On Decoloniality: Concepts, analytics and praxis*. Durham, North Carolina: Duke University Press. 2018

MILLS, K. A. *Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. New York: Multilingual Matters, 2016

MINAYO, Maria Cecília S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MOITA LOPES, L.P. *Fotografias da Linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares* Em: _____. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013

MOITA LOPES, L. P. (Org.). O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013b

MOLYNEUX, Paul; SCULL, Janet & ALIANI, Renata. Bilingual education in a community language: lessons from a longitudinal study. *Language and Education*. 30. 1-24. 10.1080/09500782.2015.1114630. 2015 **Disponível em** https://www.researchgate.net/publication/284278461_Bilingual_education_in_a_community_language_lessons_from_a_longitudinal_study **acesso em 07/07/2022**

MORTIMER, Katherine; DOLSA, Gabriela. On going emergence: borderland high school DLBE students self-identifications as lingual people. Department of Teacher Education, University of Texas, El Paso, TX, USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2020

MOTA, Carlos Guilherme. Cultura brasileira ou cultura republicana?. *Artigos Assinados, Estud. av.* 4 (8) • Abr 1990 • <https://doi.org/10.1590/S0103-40141990000100003> **Disponível em** <https://www.scielo.br/j/ea/a/qB5vwFVK3HXpqQcG3W93J9q/?lang=pt#> **Acesso em 07/08/2023.**

MOVVA, Srilakshmi; ALAPATI, Purnachandra Rao; VELIVENTI, Pawel; MAITHREYI, G. The Effect of Pre, While, and Post Listening Activities on Developing EFL Students' Listening Skills. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 12, No. 8, pp. 1500-1507, August 2022 DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1208.05> ISSN 1799-2591 **Disponível em** <https://tpls.academypublication.com/index.php/tpls/article/view/3783> **acesso em 03/02/2023**

NININ, Maria Otilia Guimarães; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo - A Linguagem Da Colaboração Crítica No Desenvolvimento Da Agência De Professores De Ensino Médio Em Serviço. *Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto)* vol.61 no.3 São Paulo set./dez. 2017 **Disponível em:** <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7> <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v61n3/0002-5216-alfa-61-03-0625.pdf> **acesso em: 13/03/2021**

OTHEGUY, R., GARCÍA, O., & REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, 281–307. 2015

PEREIRA, Lauro Sérgio; SILVA, Kléber; GUIMARÃES, Renata. Internacionalização Da Educação Como Prática Translínque: Parâmetros E Proposições Para A Formação Crítica De Professores De Línguas. *Revista X*. 15. 202. 10.5380/rvx.v15i1.70827. 2020 **Disponível em:** <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70827> **acesso em 08/02/2023**

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 97-110

PROBYN, Margie. Pedagogical translanguaging and the construction of science knowledge in a multilingual South African classroom: challenging monoglossic/post-colonial orthodoxies, *Classroom Discourse*, 10:3-4, 216-236, DOI: 10.1080/19463014.2019.1628792 – 2019. **Disponível em** <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19463014.2019.1628792> **acesso em 19/07/2022**

QUIJANO, Aníbal & WALLERSTEIN, Immanuel. “Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system”. *International Social Science Journal*, v. 44, n. 4, p. 549–557 - 1992

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386 - 2000

QUIJANO, Aníbal. Coloniality And Modernity/Rationality. *Cultural Studies Vol. 21 - Issue 2-3: Globalization and the De-Colonial Option: 168-178 - 2007*

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. MACIEL, Ruberval Franco. Multimodalidade, Letramentos e Translinguagem: Diálogos para a Educação Linguística Contemporânea In: Santos, L.I.S.; Maciel, R.F. (Orgs.) *Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura*. p.117-144. Campinas: Pontes, 2019.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURN, L.; TOLDO, C. (Orgs.). *Desafios contemporâneos no ensino: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

SEVERO, Cristine Gorski. Pós-Colonialismo e Linguística: Relação (im)possível? in ZOLIN-VESZ, Fernando (org). *Linguagens e Descolonialidades: Práticas languageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo – volume 2*. Campinas, SP. Ed. Pontes. 2017

SHIPKA, Jody. Transmodality in/and Processes of Making: Changing Dispositions and Practice - *College English*, Volume 78, Number 3, January 2016

SIEGEL, Joseph. Translanguaging options for note-taking in EAP and EMI, *ELT Journal*, Volume 77, Issue 1, January 2023, Pages 42–51, <https://doi.org/10.1093/elt/ccac027> **Disponível em:** <https://academic.oup.com/eltj/article/77/1/42/6628705> **acesso em: 14/02/2023.**

SILVA, Daniel. O texto entre a entextualização e a etnografia: um programa jornalístico sobre belezas subalternas e suas múltiplas recontextualizações. *In Ling. (dis)curso* 14 (1) • Abr 2014 - <https://doi.org/10.1590/S1518-76322014000100005>. **Disponível em:** <https://www.scielo.br/j/ld/a/xymmQZdzN3Jk3mjbHM4zTRf/?lang=pt#> **acesso em 03/04/2023.**

SILVA, Emmily Tobias da; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Interculturalidade Na Sala De Aula: A Culinária Venezuelana Como Recurso Facilitador No Processo De Aprendizagem Da Língua Espanhola. *Ambiente: Gestão E Desenvolvimento*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 132–141, 2019. DOI: 10.24979/272. **Disponível em:** <https://testes.periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/272>. **Acesso em: 03/02/2023.**

SILVA, André Luiz Reis da Acomodação estratégica? As relações entre o Brasil e os Estados Unidos durante o governo Lula (2003-2010). *In* 3º Encontro Nacional ABRI 2011 2011 - Print ISBN 2236-7381 **Disponível em:** http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000122011000100020&script=sci_arttext **Acesso em 03/11/2023.**

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. **Disponível em:** https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5735262/mod_resource/content/1/Livro%20-%20Silva%20%281999%29%20Curr%C3%ADculoDocumentos%20de%20Identidade.pdf **Acesso em: 30/10/2023.**

SKINER, Emily; HAGOOD, Margaret, C. Developing literate identities with english language learners through digital storytelling - The Reading Matrix Vol. 8, No. 2, September 2008 – **Disponível em** http://www.readingmatrix.com/articles/skiner_hagood/article.pdf **acesso em 16/01/2021**

SOUZA, Kellcia Rezende Souza; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quantitativa-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44. **Disponível em:** <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. **Acesso em: 26/10/2023.**

TAI, Kevin W. H. & LI, Wei. Co-Learning in Hong Kong English Medium Instruction Mathematics Secondary Classrooms: A Translanguaging Perspective. *Language and Education*. 10.1080/09500782.2020.1837860. 2020 **Disponível em** https://www.researchgate.net/publication/345251460_Co-Learning_in_Hong_Kong_English_Medium_Instruction_Mathematics_Secondary_Classrooms_A_Translanguaging_Perspective **acesso em 07/07/2022**

TAKAKI, Nara Hiroko. Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translingües, *Letras & Letras - Uberlândia - vol 34 / 1*, p. 147-175, jan/jun 2018

TLOSTANOVA, Madina V., e MIGNOLO, Walter D. *Learning to Unlearn: Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus, OH: The Ohio State UP, 2012.

TIMBANE, Alexandre António; QUIRAQUE, Zacarias Alberto Sozinho. "Língua ou línguas portuguesas? a variação linguística e ensino nos países lusófonos." *Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade* 6 (2019): 230-250. **Disponível em:** https://www.researchgate.net/profile/Zacarias-Quiraque/publication/331052970_LINGUA_OU_LINGUAS_PORTUGUESAS_A_VARIACAO_LINGUISTICA_E_ENSINO_NOS_PAISES_LUSOFONOS/links/5c72ebd9458515831f6cc40d/LINGUA-OU-LINGUAS-PORTUGUESAS-A-VARIACAO-LINGUISTICA-E-ENSINO-NOS-PAISES-LUSOFONOS.pdf **Acesso em 03/11/2023**

UNAMUNO, Virginia. "Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos": hacia una descripción situada del plurilingüismo para una educación

intercultural bilingüe en Argentina. Letras, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 45-71, jan./jun. 2011.

VELASCO, Patricia; GARCÍA, Ofelia. Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. Bilingual Research Journal, 37: 6–23 - ISSN: 1523-5882 print / 1523-5890 online DOI: 10.1080/15235882.2014.893270 - The National Association for Bilingual Education. 2014.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. 30:6. Ethnic and Racial Studies. DOI: 10.1080/01419870701599465 – 2007 **Disponível em** https://www.researchgate.net/publication/232944917_Super-Diversity_and_Its_Implications **Acesso em 12/07/2022.**

WALSH, Catherine. Decoloniality, Pedagogy, and Praxis. 10.1007/978-981-287-532-7_499-1. 2016 **Disponível em** https://www.researchgate.net/publication/309305018_Decoloniality_Pedagogy_and_Praxis **Acesso em 12/07/2022**

XAVIER, A. C. A era do hipertexto: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante *in* Outros Temas • Cad. Pesqui. 44 (151) • Mar 2014 • <https://doi.org/10.1590/198053142851>. University of London, Instituto de Educação - United Kingdom **Disponível em** <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/#ModalTutors> **Acesso em 30/10/2023.**

ZENTELLA, Ana Celia. Spanglish: Language politics vs el habla del pueblo *in* Spanish-English Codeswitching in the Caribbean and the US; Edited by Rosa E. Guzzardo Tamargo, Catherine M. Mazak and M. Carmen Parafita Couto. Pp. 11-35; Set. 2016 <https://doi.org/10.1075/ihll.11.01zen> **Disponível em** https://www.researchgate.net/publication/332117905_Spanglish **acesso em 19/07/2022**

ZOLIN-VESZ, Fernando (org). Linguagens e Descolonialidades: Práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo – volume 2. Campinas, SP. Ed. Pontes. 2017.

APÊNDICE B – CONSENT FORM

UNIVERSITY OF GEORGIA CONSENT FORM “BILINGUAL EDUCATION AND TRANSLANGUAGING IN HIGHER EDUCATION”.

You are being asked to take part in a research study. The information in this form will help you decide if you want to be in the study. Please ask the researcher(s) below if there is anything that is not clear or if you need more information.

Principal Investigator:	Linda Harklau	Co-researcher:	Rayssa Mesquita
	TESOL & World Language Education Program		Language & Literacy Education College of Education – UGA
	Language & Literacy Education College of Education – UGA		Rayssa.MesquitadeAndrade@uga.edu
	lharklau@uga.edu		

What is this study about?

We are doing this research study to learn more about translanguaging. Translanguaging is when a student uses his/her whole linguistic repertoire to make meaning; for example, mixing the languages. We want to understand and analyze better the role of translanguaging in Portuguese learners within the university context.

Why me?

You are being invited to be in this research study because you are a Portuguese learner in the Portuguese Program in LACSI at UGA. You must be at least 18 years old to participate in this study.

If you agree to participate in this study:

- We will collect information during your classes, so you won't need to perform any specific activity other than participate normally in your class.
- We will record material from the classes (take photos of class activities and record and transcribe audio) for study purposes, to help us understand the role of translanguaging in the classroom. Only the researchers will have access to this material.
- The study will take place between October 2021 and January 2022.

Participation is voluntary. You can refuse to take part or stop at any time without penalty. The decision to refuse or withdraw will not affect any benefits you are otherwise entitled to or other activities that are otherwise conducted. Your decision to participate will have no impact in your participation in LACSI or any other UGA programs that you are entitled. Your decision to participate or not participate, or to withdraw at any time after providing consent in this study will have no bearing on your grades or class standing.

If you decide to withdraw from the study or the investigator terminates your participation, the information that can be identified as yours will be kept as part of the study and may continue to be analyzed, unless you make a written request to remove, return, or destroy the information.

