

Translinguagem na Educação Superior: Por uma Educação Linguística Crítica que Valorize a Voz do Estudante

Rayssa Mesquita de **ANDRADE***

Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo **LARRÉ****

* Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Contato: rayssa.mesquita@gmail.com

** Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professora Adjunta IV de Língua Inglesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, na Unidade Acadêmica de Ensino a Distância e Tecnologias - UAEAD/TEC. Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE e do Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância da UFRPE. Contato: jlarre1304@gmail.com

Resumo:

O presente artigo, inserido na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), notadamente a LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2013) e nos estudos Decoloniais (MIGNOLO, 2018; QUIJANO, 2007; WALSH, 2018) objetiva discutir a funcionalidade discursiva da translinguagem no contexto de alunos universitários estudando Português como Língua Adicional no programa *Portuguese Flagship Program* da University of Georgia (UGA/EUA). Para basear as discussões aqui propostas, iniciamos com uma breve definição de translinguagem, a partir das perspectivas de García (2011), Canagarajah (2013a, 2013b), entre outros. Passamos, então, a tratar dos entrelaçamentos entre Translinguagem e Decolonialidade. Os dados da discussão aqui proposta fazem parte da tese de doutorado – sob construção – da autora, sob orientação da coautora, e foram coletados durante o seu programa de Doutorado Sanduíche PSDE/CAPES, através de uma metodologia crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017). O *corpus* da pesquisa foi composto pela observação de 13 aulas, que variaram entre 3 e 10 alunos por sessão, durante os meses de setembro/2021 a março/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. Ensino superior. Educação linguística crítica.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 25, n. 2, p. 92-105, ago. 2022

Recebido em: 13/07/2022

Aceito em: 31/10/2022

Translinguagem na Educação Superior: Por uma Educação Linguística Crítica que Valorize a Voz do Estudante

Rayssa Mesquita de Andrade;
Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

INTRODUÇÃO

A translinguagem é um fenômeno natural na aquisição e desenvolvimento da(s) linguagem(ns) e nos processos comunicacionais cotidianos das comunidades bi/multilíngues; mas que, no entanto, só começou a chamar a atenção de pesquisadores recentemente – ou, melhor dizendo, só recentemente passou a ser concebido como “translinguagem”¹ e não como “*code switching/mixing*”². De forma concisa, podemos dizer que, conceitualmente, a translinguagem é quando um indivíduo bilíngue utiliza todo seu repertório linguístico-discursivo para se comunicar (GARCÍA, 2011). Neste artigo, objetivamos discutir, através de revisão bibliográfica, sobre a conceituação deste processo e seus possíveis usos e funções no contexto escolar; e como movimentos translíngues podem incentivar uma educação linguística crítica.

Para ilustrar o que é translinguagem, evocamos 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”³. 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*” (nas palavras das autoras) de suas próprias práticas linguísticas, colocando-se as vivências dos alunos como centro da instrução.

Logo, o conceito de translinguagem procura transpor a ideia de duas “línguas” separadas (mas, ainda assim mantendo o conceito de língua que podem ser nomeadas); e oferece uma maneira de capturar as práticas

¹ No presente artigo, optamos majoritariamente pelo termo “translinguagem”, ao invés de “translanguaging”. Apesar de entendermos que o termo “translanguaging” denota certo movimento, ao passo que “translinguagem” pode ser entendido como de um caráter mais estático, fizemos essa escolha de nomenclatura por questões de acessibilidade do texto aos falantes da língua portuguesa, pois, dentro do nosso recorte bibliográfico em língua portuguesa, encontramos mais comumente o termo “translinguagem”.

² Apesar de não serem conceitos com os quais trabalhamos no presente trabalho, acreditamos 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 frases 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:** <http://languageinguistics.com/2018/02/06/difference-code-mixing-code-switching/>. **Acesso em 23/03/2021.**

³ “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; GARCÍA; SELTZER, 2019, p. 120, tradução nossa).

complexas ampliadas de falantes que têm duas (ou mais) línguas inscritas em seu corpo, na sua identidade, indissociável de si; e ainda vivem entre diferentes contextos sociais e semióticos enquanto interagem com uma intrincada variedade de falantes (GARCÍA; WEI, 2014). Vemos, portanto, que temos uma inversão do ponto de partida: a conceituação não começa de forma externa ao falante, mas, antes, partimos das vivências do próprio falante. García (2009), Mortimer e Dolsa (2020) entendem que o próprio conceito de translinguagem se apresenta como uma forma mais holística e inclusiva 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 translinguagem 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 inter-relações mais múltiplas e fluidas, com constante ajustes e modificações nos contextos comunicativos.

Levando-se o conceito de translinguagem para sala de aula, no sentido de se construir abordagens e pedagogias translíngues, temos em mãos uma potencialidade para grandes mudanças. O potencial transformador, crítico e decolonial de abordagens translíngues reside, exatamente, na sua capacidade de problematizar formas únicas de ser, existir e se comunicar no mundo, questionando formas tradicionais de processo de ensino-aprendizagem, em especial no contexto de línguas adicionais. Neste sentido, entendemos que a língua(gem) é um recurso simbólico distribuído de forma desigual, que permite ações práticas e tem consequências materiais (HELLER, 2007); e que perspectivas tradicionais de ensino de língua estrangeira estão fortemente arraigadas à matriz colonial de poder e a determinação acerca das formas de ser, agir, entender e existir na sociedade. Neste sentido, a translinguagem “faz vozes silenciadas ouvidas e identidades não-reveladas serem renegociadas” (KIRAMBA, 2017, p. 13).

Portanto, para desenvolver uma mentalidade translíngue, devemos ir além da 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. Logo, para uma visão translíngue da comunicação, e de práticas de ensino de línguas adicionais, os indivíduos multilíngues 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”.

No entanto, apesar de se apresentar como uma perspectiva inovadora e uma alternativa mais holística para a educação multilíngue, a translinguagem não está isenta de fragilidades. Uma das críticas à teoria da translinguagem trata de uma certa ingenuidade no desenvolvimento das pesquisas. Segundo Block (2018), muitas pesquisas acerca de translinguagem operam apenas ao 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.

Vemos, portanto, que a translinguagem, de forma geral, procura formas-outras (WALSH, 2016) de (re)existir no mundo, através de uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2011), propondo uma visão corporificada da língua (MEGALE; LIBERALI, 2020) que permite ao falante utilizar de todo o repertório linguístico que o compõe (GARCÍA, 2011). Neste sentido, a translinguagem procura ser uma visão mais integradora, humanizada e contextualizada das práticas comunicacionais dos indivíduos multi/bilíngues. Sendo desta forma, o uso educacional da translinguagem se revela fortemente promissora. No próximo tópico, vamos discutir como a translinguagem pode enriquecer o processo educacional numa perspectiva de educação linguística crítica.

Neste artigo, discutiremos alguns dados encontrados sobre a funcionalidade discursiva da translanguagem no contexto de investigação de 13 aulas em que alunos universitários estudavam Português como Língua Adicional no programa *Portuguese Flagship Program* da University of Georgia (UGA/EUA). Discutiremos aqui brevemente o papel da translanguagem nas áreas social, acadêmica, linguística e pessoal da vida dos estudantes participantes, de modo que possamos ilustrar a importância dessa perspectiva decolonial *na e para além* da educação linguística.

1. A TRANSLINGUAGEM E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

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 translanguagem e a Educação Bi/Multi/Plurilíngue. Por isso, aqui, gostaríamos de trazer uma breve revisão bibliográfica acerca da translanguagem como recurso pedagógico importante na construção de uma educação linguística crítica; e, ao final, adicionar nossa própria contribuição. De forma geral, as pesquisas acerca da translanguagem – incluindo-se a nossa – apontam para 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 translanguagem não é um conjunto de práticas, uma metodologia, ou um recurso engessado. Segundo García e Alvis (2019), o termo translanguagem foi originalmente criado para nomear *práticas* pedagógicas, no entanto, hoje já se expandiu para as formas como indivíduos bilíngues *fazem, lidam e interagem com* a linguagem (“*do language*”). Para García (2013), a translanguagem não é uma “mera estratégia”, mas, antes, compreende uma teoria bilíngue de aprendizagem, especialmente para populações minoritárias. A autora acredita que a translanguagem tornou-se, portanto, um quadro referencial para conceituar a educação bilíngue como um esforço democrático para a justiça social. Indo adiante, ela conclui que práticas de ensino que colocam em risco essa realidade estão essencialmente minando o direito de aprender das crianças pertencentes a minorias linguísticas.

Vemos que a translanguagem apresenta-se como um recurso pedagógico valioso e enriquecedor no processo educacional. De fato, a influência da translanguagem sobre o processo educacional foi analisada por diversos autores (ANGAY-CROWDER; CHOI; YI, 2013; DANZAK, 2011; GARCÍA; FLORES; WOODLEY, 2011; GIAMPAPA, 2010; MOLYNEUX; SCULL; ALIANI, 2015) que observaram diferentes escolas em contextos bilíngues (especialmente escolas primárias americanas e canadenses), verificando que a adoção de uma abordagem que abarque práticas translíngues resulta em importantes fatores de enriquecimento dos processos 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.

Abaixo, organizamos um quadro resumindo algumas das funcionalidades da translanguagem de acordo com os autores estudados para o desenvolvimento de nossa investigação:

Quadro 1 - Relação de autores, ano e conceitos sobre a funcionalidade da translanguagem no processo educativo.

Autor	Ano	Funcionalidade de Pedagogias Translíngues
Herrera	2022	Celebra e cria 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 (<i>Critical bilingual literacies</i>).

Continua

Ellen Cushman	2016	Abordagens translíngues expandem o universo de possibilidades pluriversais da imaginação e criatividade humana no ensino de línguas, colaborando fortemente para uma educação linguística crítica. A autora 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 metarretórica.
García	2019	A autora listou as seguintes principais funcionalidades da translanguagem: (1) <i>scaffolding</i> 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, e (5) empoderar os alunos.
García, Flores e Woodley	2012	As autoras entendem a translanguagem como agente facilitador em três principais situações pedagógicas, quais sejam: a contextualização de palavras-chaves e conceitos, o desenvolvimento de consciência metalinguística e a criação de laços afetivos entre os professores e alunos.
Harklau	(no prelo)	A translanguagem demonstrou papel importante na explicação e consolidação em pontos gramaticais e vocabulários complexos, gerenciamento comportamental em sala de aula e o estabelecimento do <i>rapport</i> (relacionamento) professor-aluno.
Ball	2011	A translanguagem melhora a autoestima dos alunos, o orgulho cultural, a motivação para aprender e incentiva os alunos a serem alunos ativos e competentes.
Tai e Li	2020	A translanguagem 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	A translanguagem é vista como um fenômeno dinâmico emergente quando professores e alunos estão intensamente engajados na coconstrução de significados dos assuntos trabalhados.
Dávila	2019	Encontrou uma curiosa aceitação de abordagens translíngues entre alunos adolescentes em momentos de flerte entre eles; e também demonstrou casos em que a translanguagem 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.
Canagarajah	2011	A translanguagem permite ao aluno o desenvolvimento de sua própria voz, auxiliando-o na negociação dos significados e engajando a audiência de formas mais complexas. 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 de modo simbiótico para as diferentes línguas no seu repertório.

Megale e Liberali	2020	A translanguagem apresentou-se como importante agente na construção dos repertórios linguísticos dos participantes. Estes repertórios, por sua vez, têm como foco a construção, o processo, e não o resultado final. Por exemplo, as autoras observaram uma maior ênfase no desenvolvimento de habilidades em funções diferenciadas para cada língua, e não, por exemplo, na aquisição do conhecimento total de cada uma das duas línguas.
García e Wei	2014	A possibilidade de se utilizar todo seu repertório linguístico apresenta-se como uma experiência transformativa, pondo em movimento sua criatividade e criticidade. Nesse contexto, para os autores, 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.
Rocha	2018	A educação linguística crítica, de bases criativas e transformadoras, abarca o compromisso de potencializarmos espaços translíngues nos processos de produção de sentidos e conhecimentos.
Liberali e Swanwick	2020	A translanguagem contribui para um processo de desencapsularização 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.
Susana Ibarra Johnson, Ofelia García, e Kate Seltzer	2019	Entendem que é possível usar a translanguagem como 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 textos escritos. A translanguagem 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 permite aos alunos o uso de todo seu repertório linguístico. Logo, uma prática pedagógica translíngue permite aos alunos e professores irem além das línguas nomeadas dos espaços instrucionais e transformar a relação de poder hierárquico das línguas.

Fonte: a autora.

Os 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 e trazer uma abordagem mais crítica para o ensino de línguas adicionais – levando-se em consideração que, segundo a perspectiva bakhtiniana, toda prática linguística está entrelaçada a sistemas de poder. Logo, segundo a autora, para os estudantes bilíngues, a criação de significado acontece através da utilização de todo o seu repertório, ou seja, através de práticas de translanguagem (GARCÍA; 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.

Neste sentido, práticas pedagógicas translíngues são particularmente importantes para minorias linguísticas, consideradas como bilíngues emergentes (GARCÍA, 2009), porque elas corroboram as forças dos alunos – frequentemente enfraquecidos por um sistema educacional tantas vezes 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, abordagens translíngues numa sala de aula são uma forma 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.

Além desse potencial em enriquecer o processo educacional de forma crítica e construtiva, trazendo ganhos pedagógicos individuais e coletivos, construindo vínculos afetivos e sociais e fortalecendo as identidades dos agentes envolvidos no processo; a literatura específica ainda traz ganhos no tocante à avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, García e Wei (2014) referem 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).

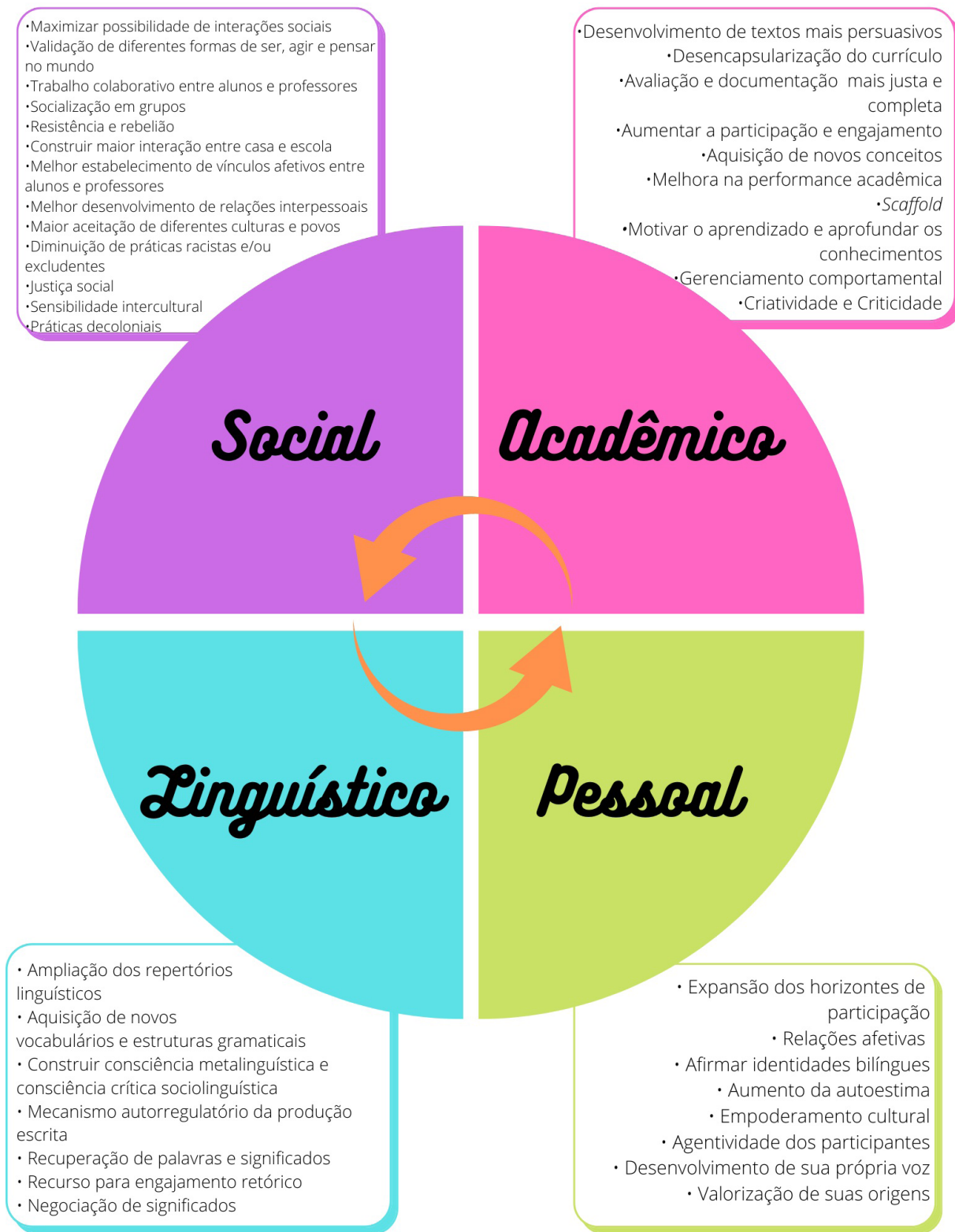
Vemos, portanto, grande potencial em abordagens translíngues como construtoras de formas-outras de pensar, falar e existir no mundo, numa perspectiva educacional que é tanto crítica quanto decolonial, transbordando as barreiras de apenas “educação linguística”, passando a ser uma visão holística do indivíduo, que contempla e influencia todas as áreas da sua vida. Revela-se, assim, uma forma de se 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 se comunicar, de aprendizagem e de sucesso. Para García e Alvis (2019), a translanguagem 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 palavras dos autores: “bilíngues de minorias linguísticas podem finalmente ouvir, escrever e assinar por si mesmos, sem referência aos monolíngues”⁴ (GARCÍA; 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. 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).

Desta forma, podemos observar que a translanguagem exerce papel em quatro grandes áreas, quais sejam, nas áreas social, acadêmica, linguística e pessoal dos indivíduos bilíngues. Entendemos, no entanto, que essas áreas se conectam e se inter-relacionam de formas complexas. Todavia, decidimos separá-las, por fins didáticos, no Gráfico 1 abaixo, no qual resumimos alguns dos principais benefícios, ganhos e funcionalidades da translanguagem observados através da revisão bibliográfica realizada durante nossa pesquisa. Acreditamos ser uma forma didática e objetiva de reunir uma grande quantidade de informações preciosas sobre o papel da translanguagem na construção de uma educação crítica (não apenas uma educação linguística, mas, como podemos observar no gráfico, uma educação que transborda para todas as áreas da vida do aluno).

⁴ “[...] Language minoritized bilinguals can finally listen, write and sign for themselves without reference to monolinguals” (GARCÍA; ALVIS, 2019, p. 36, tradução nossa).

Gráfico 1 - Revisão bibliográfica de usos e funcionalidades da translanguagem.



Fonte: as autoras.

2. A TRANSLINGUAGEM NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA UGA

Nosso objeto de pesquisa foram as aulas de Português como Língua Adicional (PFP - *Portuguese Flagship Program*) oferecidas pelo LACSI (Latin American and Caribbean Studies Institute) na UGA (University of Georgia). Pudemos observar 13 aulas de duas turmas diferentes, durante os meses de Outubro de 2021 a Abril de 2022. A participação dos alunos foi voluntária, sendo o projeto de pesquisa autorizado pelo Comitê

de Ética (IRB - *Institutional Review Board*) da UGA. O grupo focal variava entre 3 e 10 participantes, a depender das aulas observadas. A fim de resguardar a privacidade e identidade dos alunos, seus nomes foram omitidos e substituídos por iniciais e pseudônimos.

Metodologicamente, nos inserimos na pesquisa crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017), contando, ainda, com um caráter qualitativo, pois trabalhamos com significados, motivos, aspirações, valores, os quais não podem ser reduzidos a números (MINAYO, 1993 *apud* LIBERALI; LIBERALI, 2011). Na compreensão crítica de pesquisa, os fenômenos investigados são analisados através da aproximação entre o pesquisador e a sua pesquisa, contextualizando a historicidade dos sujeitos e, conseqüentemente, dos seus próprios atos quando em contextos de investigação. O conhecimento é, então, concebido de forma histórica e social. Dessa forma, a compreensão olha para além da observação e da interpretação dos dados, pois investigados e investigador aproximam-se e podem influenciar o crescimento e desenvolvimento mútuo. Para Liberali e Liberali (2011), a realidade pesquisada é construída pelo ato de conhecer e não apresentada a uma percepção objetiva. A coleta de dados se deu através de observação de aulas guiadas por documentos especificamente elaborados para este fim e aprovados pelo IRB, entrevistas orais, anotações de campo, fotografias e gravação quando necessário, de acordo com o IRB da UGA.

A UGA recebe centenas de estudantes internacionais dos mais diversos países, sendo, portanto, um centro de diversidade linguístico-cultural. Destinado a estudantes de graduação da UGA com um compromisso único 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. As turmas são essencialmente heterogêneas, com alunos provenientes de diferentes contextos sócio-históricos, políticos, culturais, familiares e linguísticos. O Programa culmina com um intercâmbio estudantil na UFSJ, corroborando a parceria da UGA com universidades brasileiras, especificamente a UFSJ. Os alunos que participam do intercâmbio cultural recebem, ainda, uma bolsa de estudos para garantir condições de estudo e a plena dedicação destes ao programa.

A observação das aulas nos levou a concluir que os organizadores do curso pensaram um currículo baseado em diferentes vivências sobre a cultura brasileira, que englobam experiências para além do linguístico, incluindo a fauna e flora, música, dança e culinária brasileiras. Pudemos observar oficinas (*workshops*) de danças e músicas brasileiras, culinária de comidas típicas brasileiras, estudo de plantas e conhecimentos de povos originários acerca dos usos destas plantas, visitas a museus e palestras educacionais dos mais diversos temas – todos feitos em português. Revela-se, portanto, sob nosso ponto de vista, uma visão holística do processo educacional, fazendo com que a aprendizagem aconteça em vivências verdadeiramente construtivas e significativas para os envolvidos no processo educacional.

Observamos ainda que o processo educacional ora em tela englobava diferentes contextos de aprendizagem e abordagens, assim como diversos recursos, mídias e atividades pedagógicas. Os alunos precisam mobilizar diversas 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. Nesse sentido, os alunos do curso observado puderam vivenciar o português em diferentes contextos, produzindo diversos gêneros textuais – orais, escritos e multimodais. Ademais, o contexto de vida real trazido para a sala de aula faz do aprendizado um momento interativo, divertido e significativo para os alunos, segundo relatado pelos alunos em entrevistas orais realizadas no decorrer de nossa pesquisa, conforme supracitado na metodologia.

A primeira, e talvez mais importante, conclusão que chegamos é que, apesar de movimentos translíngues não serem abertamente incentivados nas aulas, como é natural da comunicação de indivíduos bilíngues, eles *acontecem*. Levando-se em consideração o fato de que a translíngua irá aparecer nas aulas, entendemos que a escola deveria utilizá-la como uma oportunidade de aprofundar e enriquecer a construção do conhecimento, trabalhando no desenvolvimento de uma educação linguística crítica.

No caso das aulas da UGA, nós observamos um não tolhimento de práticas translíngues, mas também não observamos o seu incentivo. Conforme visto anteriormente, 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.

Nossos achados nesta 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 nosso caso, classificamos os movimentos translíngues dos alunos em quatro principais grupos, de acordo com sua funcionalidade, quais sejam: acadêmica, social, emotiva e criativa. Entendemos, 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. No entanto, compreendemos, 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 didáticos⁵.

A translanguagem foi principalmente usada para fins acadêmicos, pois ocorreu a aquisição de novos vocabulários, consolidação de conceitos, exemplificação e resolução de dúvidas. Como, por exemplo, na aula em 04/03/2022, dois alunos interagiam em uma atividade sobre o carnaval, quando a seguinte dúvida foi elucidada: **L: “O que é ‘passista’?” / A: “É como ‘dancer’”**.

Outro uso recorrente da translanguagem foi em uma função social. Nesse sentido, observamos 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. Um uso bastante recorrente neste aspecto foi o uso de movimentos translíngues para a manutenção da fluência narrativa, privilegiando-se, portanto, a comunicação sem a interrupção do fluxo comunicacional – ou seja, enquanto contavam uma história ou narravam fatos, os alunos, muitas vezes, escolhiam manter a fluência da narração e não a interromper para buscar pela palavra em português e, assim, mesclavam o português e o inglês – e, por vezes, o espanhol, a depender do repertório linguístico do falante – a fim de continuar a narrativa. Por exemplo, na aula do dia 04/02/2022, a aluna **L** contava sobre o dia que quebrou o dedo: **“Eu já quebrei. I played gollie. Aconteceu no warm up”**.

Ademais, a translanguagem também apresentou grande função emotiva. Desta forma, pudemos 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. Por exemplo, nesta representação de sentimentos, vimos que, na aula do dia 01/10/2021, o aluno estava comentando sobre como se sente quando é chamado por apelidos, ao que ele disse: **C: “Eu me sinto assim meio awkward”**.

No tocante à funcionalidade criativa, vimos, principalmente, a experimentação criativa com a língua. Assim, observamos o uso criativo do repertório linguístico em experimentações com todas as possibilidades disponíveis para o falante. 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”**. Vemos 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”).

⁵ Por questões de limitação espacial e de recorte de pesquisa no presente artigo, a seguir iremos descrever, brevemente, estas funcionalidades encontradas em nossa análise, sem pretensão de aprofundamentos. Selecionamos um exemplo, dentro de cada grupo, apenas para fins ilustrativos, sabendo que há diversos outros exemplos que poderiam ser trazidos aqui. Sendo este artigo uma parte da tese de doutorado da autora, uma análise mais aprofundada pode ser encontrada na tese.

CONSIDERAÇÕES EM CONSTRUÇÃO⁶

Neste artigo, que objetivou discutir a translinguagem na educação superior, através de uma perspectiva decolonial e crítica para o ensino de português como língua adicional, no contexto de alunos universitários da University of Georgia, iniciamos lançando bases acerca da fundamentação teórica em que nos sustentamos. Discutimos a conceituação da translinguagem e seus entrelaçamentos com os estudos decoloniais. Em seguida, vimos 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. Por fim, trouxemos nossa própria colaboração para o tema, através da análise dos dados desta pesquisa.

Nas breves discussões aqui apresentadas, no entanto, não temos a pretensão de exaustão de tão complexo tema como a translinguagem, que apenas recentemente começou a receber mais atenção da academia. Esperamos que mais trabalhos no tema sejam desenvolvidos, 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, acreditamos 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; CHOI, Jayoung; YI, Youngjoo. In the classroom: putting multiliteracies into practice: digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. *TESL Canada Journal*, Canadá, v. 30, p. 36-45, 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 jan. 2021.
- 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.
- BLOCK, David. The political economy of language education research (or the lack thereof): Nancy Fraser and the case of translinguaging. *Critical Inquiry in Language Studies*, London, v. 15, n. 4, p. 237-257, 2018. DOI: 10.1080/15427587.2018.1466300. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15427587.2018.1466300>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- CANAGARAJAH, Suresh. Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translinguaging. *The Modern Language Journal*, Madison, v. 95, n. 3, p. 401-417, 2011.
- CANAGARAJAH, Suresh. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. p. 43-61.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Nova Iorque: Routledge, 2013b.

⁶ Resolvemos intitular esta última seção do trabalho de discussão “em construção” porque, primeiramente, não temos a mínima intenção de exaustão de tema tão complexo e tão pouco discutido pela literatura específica, assim, não vemos esta discussão como “final”. Ademais, entendemos que 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 considerada como algo “final”.

- CUSHMAN, Ellen. Translingual and decolonial approaches to meaning making. *College English*, Urbana, ILL, US, v. 78, n. 3, p. 234-242, Jan. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/291312946>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- 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*, Washington, US, v. 42, n. 4, p. 506-519, 2011.
- DÁVILA, Liv T. “J’aime to be funny!” humor, learning, and identity construction in high school English as a second language classrooms. *The Modern Language Journal*, Madison, US, v. 103, n. 2, 502-514, 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: 7 jul. 2022.
- GARCÍA, Ofelia, SÁNCHEZ, María Teresa; SOLORZA, Cristian. Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal*, London, v. 41, n. 1, p. 37-51, 2018. DOI: 10.1080/15235882.2017.1405098 - 2018. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15235882.2017.1405098?casa_token=U9y_kfi0VP4AAAAA%3A0Sa4Qw4gkJHzs2AgNh59KZwj0VM5z9qWRUSJjh0jBH_YebPHiR5Fd6B-ffTYCV1btnZ3YgMmZih56o. Acesso em: 12 jul. 2022.
- GARCÍA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st Century: a global perspective*. Oxford: Wiley Blackwell, 2009.
- GARCÍA, Ofelia. The curvas of translanguaging. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, Amsterdam, v. 5, n. 1, p. 86-93, 2019.
- GARCÍA, Ofelia. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In: BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. New York, NY: Springer, 2013. p. 199-216.
- GARCÍA, Ofelia; ALVIS, Jorge. The decoloniality of language and translanguaging: Latinx knowledge-production. *Journal of Postcolonial Linguistics*, New York, v. 1, n. 1, p. 26-40, 2019.
- GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson; WOODLEY, Heather Homonoff. *Transgressing monolingualism and bilingual dualities: translanguaging*. 2011. Disponível em: <https://ofeliaGarcia.org/files.wordpress.com/2011/02/surbaneduca120920150401.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- GIAMPAPA, Frances. Multiliteracies, pedagogy and identities: teacher and student voices from a Toronto Elementary School. *Canadian Journal of Education*, Toronto, v. 33, n. 2, p. 407-431, 2010.
- 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*, Berlim, v. 27, n. 5-6, p. 633-653, 2007. DOI:10.1515/TEXT.2007.029. 2007.
- HERRERA, Luz Yadira. Growing critical bilingual literacies in a bilingual teacher residency program. *Journal of Language, Identity and Education*, Mahwah, NJ, v. 21, n. 3, p. 174-190, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15348458.2022.2058859>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- JOHNSON, Susana Ibarra; GARCÍA, Ofelia; SELTZER, Kate. Biliteracy and translanguaging in dual-language bilingual education. In: DEMATTHEWS, David E.; IZQUIERDO, Elena (ed.). *Dual Language education: teaching and leading in two languages*. Switzerland: Springer, 2019. p. 119-132. (Language Policy, v. 18). DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-10831-1_8

KIRAMBA, Lydiah Kananu. Translanguaging in the writing of emergent multilinguals. *Internacional Multilingual Research Journal*, Philadelphia, v. 11, n. 2, p. 115-130, 2017. DOI: 10.1080/19313152.2016.1239457.

KRESS, Gunther. Recognizing learning: a perspective from a social semiotic theory of multimodality. In: DE SAINT-GEORGES, Ingrid; WEBER, Jean-Jacques (ed.). *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. The Netherlands: Sense Publishers, 2013. p. 117-140.

LIBERALI, Fernanda Coelho; LIBERALI, André Ricardo Abbade. Para pensar a metodologia de pesquisas nas ciências humanas. *Inter FAINC*, Santo André, SP, v. 1, n. 1, p. 1-84, jul./dez. 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho; SWANWICK, Ruth. Translanguaging as a tool for decolonizing interactions in a space for confronting inequalities. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, SP, v. 36, n. 3, Nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2020360303>. Acesso em: 25 abr. 2021.

LUCENA, Maria Inêz Probst; CARDOSO, Angela Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, v. 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 jan. 2021.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda Coelho. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, Curitiba, PR, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.

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

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, NC: Duke University Press, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Fotografias da Linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

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. Ongoing emergence: borderland high school DLBE student's self-identifications as lingual people. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, p. 7-19, 2020.

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: Revista Linguística*, São José Rio Preto, SP, v. 61, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v61n3/0002-5216-alfa-61-03-0625.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURM, Luciane; TOLDO, Cláudia (org.). *Desafios contemporâneos no ensino: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. v. 1, p. 125-156.

TAI, Kevin W. H.; LI, Wei. Co-learning in Hong Kong English Medium instruction mathematics secondary classrooms: a translanguaging perspective. *Language and Education*, Clevedon, 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: 7 jul. 2022.

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

WALSH, Catherine. Decoloniality, pedagogy, and praxis. In: PETERS, Michael (ed.). *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_499-1. Acesso em: 12 jul. 2022.