



COMPREENDENDO PRÁTICAS TRANSLÍNGUES COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

UNDERSTANDING TRANSLINGUAL PRACTICES
AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR LANGUAGE TEACHING

Marjorie Ninoska Gomez Talavera¹
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: O presente artigo é uma revisão bibliográfica com intuito de discutir o fenômeno de práticas translíngues (*translanguaging*) no ensino de línguas. *Translanguaging* se refere ao uso alternativo de códigos linguísticos, tratando todos esses códigos como um sistema integrado para uma ampla gama de finalidades comunicativas e escritas. Neste trabalho, o objetivo é compreendê-lo como uma ferramenta pedagógica válida, principalmente na área de ensino de idiomas, como, por exemplo, o inglês.

Palavras-Chave: Translanguaging; Códigos; Repertórios linguísticos.

Abstract: *The present article is a bibliographical review aiming to discuss the phenomenon of translanguing practices (translanguaging) in language teaching. Translanguaging refers to the alternative use of linguistic codes, treating all such codes as an integrated system for a wide range of communicative and written purposes. In this work, the goal is to understand it as a valid pedagogical tool, especially in the area of language teaching, such as English.*

Keywords: *Translanguaging; Codes; Linguistic repertoires.*

¹ marjoriegt@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma área significativa da pesquisa sociolinguística, desde meados do século XX, tem sido dedicada a entender como comunidades bilíngues e multilíngues organizam seus múltiplos recursos linguísticos ou repertórios. Tal pesquisa geralmente se enquadra nas escolhas de idioma ou alternância de códigos (EDWARDS, 2012; DURANTI, 2008). Conseqüentemente, o aumento da valorização do multilinguismo chamou a atenção de acadêmicos e professores para vários fenômenos que foram observados em falantes multilíngues (PARK, 2013). A pesquisa atual está interessada em línguas em relação aos interlocutores envolvidos na conversa, o tópico da conversa e o contexto social. Conseqüentemente, um dos maiores interesses da pesquisa tem sido as práticas translíngues, uma vez que o fenômeno ainda é, às vezes, descrito através de uma lente monolíngue.

Translanguaging não foi concebido como um termo teórico no começo, apenas como uma estratégia para auxiliar os alunos na aprendizagem de outra língua. No entanto, desde a sua cunhagem, muitos estudiosos o utilizaram para discutir as mudanças epistemológicas na linguagem que ocorrem nas interações globais, reais e virtuais (CANAGARAJAH, 2011). Tais discussões sobre o *Translanguaging*, em línguas, permearam um bom número de contextos que vão desde leitura e escrita, alfabetização indígena, comunicação na internet, apenas para mencionar alguns exemplos (LU, 2009; HORNBERGER, 2003; WILLIAMS, 2009). Essa teoria serviu como um termo que abrange muitas abordagens comunicativas que os estudiosos estão descobrindo em diversos domínios e campos, adequando-se aos seus posicionamentos.

Baker (2011), que primeiro traduziu esse termo, definiu-o como "o processo de fazer sentido, moldar experiências e ganhar conhecimento através do uso de duas línguas" (p.288). Ao longo dos anos, Baker expandiu a definição; no entanto, o conceito forneceu ainda a ideia de duas línguas, que tem sido a crítica de alguns acadêmicos (GARCIA; WEI, 2014). Para os autores, como os últimos mencionados, o *Translanguaging* ultrapassa os limites de dois sistemas linguísticos confinados (bilinguismo). Conforme acentuado por García (2009), o *Translanguaging* é o ato realizado por bilíngues de acessar diferentes características ou vários modos linguísticos que vai além do que é descrito como línguas autônomas, para maximizar o potencial de comunicação.

Assim sendo, o objetivo desta revisão é apresentar o termo *Translanguaging* como ferramenta pedagógica e suas potencialidades no ensino

de línguas, tendo em conta os contextos multilíngues em que a maioria da população mundial vive. Um crescente corpo de pesquisa em linguística sociocultural considera a interação multilíngue como uma norma ao invés de uma exceção (GEE; HANDFORD, 2013). Atualmente, os sistemas educativos têm, em alguns casos, implementado programas de ensino utilizando múltiplas línguas, por vezes, em resposta à pressão dos ativistas, ou como meio de difundir a língua nacional entre os grupos minoritários de linguagens e, às vezes, como parte do esforço para promover a competitividade econômica (DEARDEN, 2014; HELLER, DUCHÊNE, 2012). Por isso, muitos países ao redor do mundo estão envolvidos em debates para determinar as línguas em que suas populações devem ser educadas ou devem aprender.

O artigo está organizado da seguinte maneira: discussão do conceito de *Translanguaging* e a sua evolução ao longo dos anos; reflexão a respeito das ideologias linguísticas e como elas afetam as pedagogias no ensino de línguas. Finalmente, as práticas translíngues serão abordadas como ferramentas para o ensino de línguas, especialmente o inglês, num mundo cada vez mais globalizado.

1. DISCUTINDO *TRANSLANGUAGING*

A terminologia de *Translanguaging* tem sido usada e discutida, principalmente em educação bilíngue e no estudo de línguas estrangeiras, há mais de duas décadas. Acredita-se que o termo foi cunhado pela primeira vez, em galês, por Cen Williams (1994) como *trawsieithu*. Naquela época, observou-se que os alunos estavam se alternando entre seus conhecidos repertórios linguísticos para ajudarem-se com seu trabalho acadêmico, usando tanto a sua língua materna como a língua alvo. Existe um corpo de pesquisa sobre a extensão dos benefícios de práticas translíngues no ensino de língua estrangeira (LE), e/ou instrução multilíngue (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA, 2009; GARCIA; FLORES, 2014; BLOCK, 2007; SCHMITZ, 2012). Práticas translíngues, para ser breve, refere-se ao uso alternativo de códigos² linguísticos, tratando todos esses códigos como um sistema integrado para uma ampla gama de finalidades. Questões de conveniência, no que se refere ao intercâmbio entre a língua alvo e a língua materna nas salas de aula de aprendizado de línguas

² As palavras 'códigos' e 'repertórios' são usadas indistintamente para falar sobre línguas ou variedades da língua usadas pelas pessoas na conversa com outros.

estrangeiras ou de segunda língua, ainda são debatidas; sobre se alternar entre a língua materna e a língua alvo é positivo ou negativo na instrução de linguagem.

Em pesquisas iniciais sobre a aquisição de uma segunda língua, a alternância de códigos linguísticos foi interpretada negativamente, como uma estratégia incompetente e interferindo na educação de línguas. No entanto, novas abordagens tentam explorar os aspectos benéficos do uso de diferentes repertórios linguísticos e procuram identificar sua relevância para a pedagogia da linguagem (TANNEN; HAMILTON; SCHIFFRIN, 2015). Os sistemas de ensino de línguas, que sugerem que os contextos de língua estrangeira podem ser conduzidos exclusivamente em um único meio de linguagem, não são realistas. A política de uma única língua apenas tem aplicação, relevância e validade limitadas, especialmente no mundo globalizado atual. Atualmente, é raro encontrar evidência que apoie a afirmação de que a alternância do código dificulta o aprendizado de uma língua.

As práticas translíngues, sobretudo, são habilidades que requerem um alto grau de competência linguística em mais de uma língua e, na verdade, é realmente um indicador dessa competência (CANAGARAJAH, 2013). Consequentemente, essas práticas como uma abordagem de linguagem pedagógica podem servir a muitos propósitos: para demandas de sala de aula, nas relações interpessoais e na construção de conhecimento para alunos com qualquer proficiência linguística (GARCIA, 2009). Adicionalmente, pode ajudar a desconstruir ideias de como a língua deve ser aprendida e ensinada. A compreensão de como *Translanguaging* funciona na sala de aula pode facilitar a compreensão da alternância de códigos em diferentes contextos educacionais. Em geral, as práticas translíngues têm implicações práticas e políticas para a educação numa sociedade cultural e linguisticamente diversificada, que pode levar ao reconhecimento do papel positivo da língua materna, dos estudantes para apoiar e facilitar a aquisição de qualquer língua padronizada (GARCIA; WEI, 2014).

Por exemplo, o artigo intitulado “*Students’ Right to Their Own Language*”: *A Retrospective*³ mostra como as práticas translíngues são usadas de forma estratégica e criativa. No artigo, a autora, uma sociolinguística negra, combina

³ SMITHERMAN, G. Students’ Right to Their Own Language: A Retrospective. *The English Journal*, Urbana, v. 84, n. 1, p. 21-27, 1995.

AVVE⁴ com o Inglês Americano padrão para dar uma voz na sociedade de fala padronizada para a linguagem AVVE. Em outros estudos, podem-se ver as composições de escrita dos alunos em que eles estão negociando significado em relação a certas categorias lexicais (por exemplo, modais) como uso para voz e identidade (SEBBA; MAHOOTIAN; JONSSON, 2012). As práticas translíngues que as pessoas usam podem variar, mas sem dúvida, elas mostram um nível maior de competência no desenvolvimento da linguagem e na experiência linguística (MICHAEL-LUNA; CANAGARAJAH, 2007).

1.1. TRAÇANDO AS PRÁTICAS DE *TRANSLANGUAGING*

Não podemos falar sobre *Translanguaging* sem falar primeiro sobre *code-switching*⁵, uma estratégia de aprendizado, em ambientes multilíngues, que recebeu grande atenção nos anos 1970 e 1980. Esse termo foi um dos primeiros utilizados na academia para se referir à mudança de repertórios linguísticos e tem sido reconhecido, há pelo menos cinquenta anos, como um aspecto importante da linguagem humana. Vogt (1954), por exemplo, sugeriu que o bilinguismo deveria ser "de grande interesse para o linguista", uma vez que o contato com a língua alvo provavelmente teve efeito em todas as línguas utilizadas por um falante específico em contextos marcados por variedades linguísticas em uso. O crédito ao interesse dado ao *code-switching* vai para Gumperz e Hymes (1972). No final da década de 1960 e início de 1970, os autores mencionados estudaram a mudança de código entre dialetos em Hemnesberget, uma vila de pescadores norueguesa e delineararam as funções formais e informais de dialeto-comutação desempenhadas em vários cenários e eventos sociais. Embora *code-switching* tenha sido discutido antes, em ambientes acadêmicos, a pesquisa de Gumperz e Hymes recebeu consideravelmente mais exposição e tornou-se um livro-texto padrão em muitos novos cursos de sociolinguística criados em universidades na década de 1970 (GEE; HANDFORD, 2013).

Ao longo dos anos, estudos sobre a mudança de código têm sido conduzidos identificando fatores sociais, padrões de conversação, aspectos gramaticais, entre outros (GARDNER-CHLOROS; MCENTEE-ATALIANIS;

⁴ *African American Vernacular English* (AVVE) – inglês vernáculo afro-americano, pelas siglas em inglês.

⁵ *Code-switching* é um termo cunhado nos anos 1940 e 1950, para identificar essa mudança de códigos entre falantes de diferentes línguas.

PARASKEVA, 2013; AUER; WEI, 2007). Tais estudos estavam focados em medir as práticas de mudança de código, como distinguir mudanças na prosódia, vocabulário ou sintaxe, que foram, de alguma forma, significativos para os participantes na conversa. Sabemos que a mudança de código está relacionada e é indicativa da associação de grupos em determinados tipos de comunidades onde ela ocorre, e é limitada por considerações sintáticas e morfossintáticas que podem ou não ser de tipo universal (AUER; WEI, 2007).

Além da mudança de código, há uma série de outros resultados linguísticos de contato de linguagem, incluindo empréstimos, convergência, pidginização, e extinção de uma língua, entre outros. Observou-se a ocorrência da mudança de código ao lado da maioria destes resultados linguísticos. Além dos resultados de uso de linguagem como o empréstimo ou a convergência, outros termos surgiram para descrever mais profundamente a alternância da linguagem, como *codemeshing*⁶, *transidiomatic*⁷ ou *Translanguaging* (JACQUEMET, 2005; CANAGARAJAH, 2013; GARCIA, 2009). No caso de *Translanguaging*, com que este artigo está relacionado, essa prática está enfocada com as funções sociais que afetam as ideologias de como a língua tem que ser ensinada, aprendida e falada, e as visões do uso da linguagem, tanto dentro como fora da sala de aula (GARCIA; WEI, 2014).

2. IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, o conceito de ideologia linguística ganhou força considerável em diferentes áreas da academia que visam desvendar as idiossincrasias da linguagem no contexto das práticas sociais (JOHNSON; MILANI, 2010). O termo "ideologias linguísticas", aqui se refere, às crenças, à linguagem e à fala das pessoas. Tais ideologias dizem respeito tanto ao que a linguagem é, quanto a como ela deve ser. O uso do termo ideologias, ao invés de termos mais neutros como cultura, crenças, atitudes ou quadros interpretativos, aponta para um compromisso teórico com a ideia de que as opiniões das pessoas sobre a linguagem são moldadas por interesses políticos e

6 *Codemeshing* é o ato de combinar os dialetos vernáculos, coloquiais e mundiais do inglês em trabalhos formais e em conversas cotidianas, na tentativa de abranger a diversidade na qual residimos (SEBBA; MAHOOTIAN; JONSSON, 2012).

7 Hibridações comunicativas resultantes da interseção entre pessoas e textos móveis (JACQUEMET, 2005).

econômicos e por relações de dominação e subordinação, como observado por Philips (1998).

As ideologias da linguagem são importantes para a análise da educação linguística por causa da visão generalizada e relativamente incontestada de que as crenças linguísticas regulamentam o discurso⁸. Como observa Jackson (2008), as ideologias linguísticas moldam e restringem o discurso e, assim, a reprodução de outros tipos de ideologias, como as ideologias de gênero, de raça e de classe. Em outras palavras, uma relação causal direta entre ideias sobre a linguagem e o uso real da linguagem na interação é posta. As ideologias tradicionais de linguagem restringem o que as pessoas realmente fazem com a linguagem (PHILIPS; OSWICK, 2012), como também limitam o modo como uma língua será ensinada e que teoria pedagógica será usada, podendo levar ao desempenho real da linguagem na sociedade (FAIRCLOUGH, 2013).

As ideologias derivam das convenções, crenças e valores do sistema aceitos mutuamente e compartilhados por uma comunidade. Como observa Gal (2006), as ideias culturais e os pressupostos são rotulados e as pessoas usam esses rótulos para avaliar diferentes grupos sociais e práticas linguísticas. O idioma não é usado em um vazio; em vez disso, é usado em contextos que são impregnados com a ideologia dos sistemas sociais e políticos e das instituições sociais. E quando uma ideologia é a ideologia de um grupo social particularmente poderoso, é entendido como dominante e primordial (COUPLAND, 2011; NORTON, 2000; JOURDAN; TOUTE, 2006). Assim, as ideologias dominantes são mediadas por poderosas instituições políticas e sociais, como o governo, a lei, a profissão médica e / ou a academia. A nossa percepção dessas instituições, além disso, é moldada em parte pelas práticas linguísticas específicas dos grupos sociais que as compõem (REYNOLDS, 1994; JOHNSON; MILANI, 2010). As ideologias da linguagem incluem conceituações das pessoas sobre a natureza de uma linguagem, como variedades e conexões para entidades sociais visíveis, crenças sobre a superioridade ou inferioridade de uma determinada variedade, crenças sobre a adequação de tal em uma determinada situação ou em relação a determinados grupos de pessoas (MIGGE; LÉGLISE, 2012).

É importante ressaltar que a linguagem pode ser usada para transformar as crenças e ações dos participantes em termos que sejam significativos para a instituição que usa essa linguagem. A educação também é, e sem dúvida, o

⁸ Discurso é palavra em movimento, prática de linguagem (ORLANDI, 1999).

contexto institucional em que as ideologias linguísticas são mais explícitas e mais centradas em códigos (JACKSON, 2008); como segue uma abordagem prescritiva em relação ao uso da linguagem nas escolas. Essa ideia contribuiu para a valorização das linguagens nacionais ou internacionais, como, por exemplo, a imposição da aprendizagem de uma língua estrangeira em instituições educacionais, principalmente a língua inglesa, para a competitividade e o mercado do mundo globalizado (BLOCK, 2008; DEARDEN, 2014). As ideologias linguísticas influenciam as atitudes em relação aos processos linguísticos, dialetos, registros e outras formas de práticas de alternância de linguagem. Eles afetam valores, normas, padrões, lealdade de linguagem, prestígio ou estigmatização em diferentes comunidades de fala. A linguagem não é apenas um meio instrumental, as pessoas tendem a argumentar sobre ideias, ideologias e identidades, não apenas no fundamento dos meios em que estas são expressas (EDWARDS, 2012). O entendimento das ideologias linguísticas estabelece as bases para o acesso e a exploração das ideologias linguísticas em um contexto multilíngue, o que pode ajudar a posicionar e caracterizar o contexto sociolinguístico das práticas translíngues dentro do ensino de línguas, como o inglês, pelo alto posicionamento dessa língua na educação de linguagens no mundo globalizado.

2.1 LÍNGUA INGLESA NUM MUNDO *TRANSLINGUAL*

A reconfiguração transnacional da mídia, da migração e dos mercados reuniu em intensidade sem precedentes, não apenas as línguas, mas também as subjetividades das pessoas que as falam. A consciência metalinguística produzida por essa intensificação sempre foi fundamental para a análise sociocultural de práticas translíngues. Portanto, não podemos falar de *Translanguaging* sem falar da língua inglesa. Nas últimas décadas, o trabalho dos professores de língua inglesa aumentou em termos de volume e de complexidade, como, por exemplo, lidar com as diversidades e os novos recursos tecnológicos. O inglês tornou-se uma língua global, como a linguagem do comércio, da mídia, da ciência e da tecnologia, e como consequência os contextos de ensino e aprendizagem se expandiram. Em muitos países e sistemas educacionais, o inglês mudou de status opcional de língua estrangeira para uma habilidade chave no currículo básico educacional (DEARDEN, 2014; WANG, 2014).

O inglês é visto como a linguagem unificadora comum hoje em dia. Nas últimas décadas, o inglês surgiu como a "Língua Franca". Esse termo é usado para se referir ao status simbólico e o prestígio do inglês como uma língua de contato para as pessoas se comunicarem; isto é, à comunicação em inglês entre falantes com diferentes línguas nativas (CRYSTAL, 2003). Portanto, o inglês como Língua Franca (ELF) tem sido objeto de um grande debate sobre o que é e como se relaciona com o campo do ensino de inglês em nível internacional (JENKINS, 2009). Como o inglês deve ser ensinado tornou-se um tema comum para a discussão, que se reflete nas políticas de "inglês somente" dentro de ensino de línguas, em que o monolinguismo é visto como a norma (GARCIA, 2009; LOSEY, 2009). Raschka, Sercombe e Huang (2009) e Losey (2009) discutem a influência que as políticas institucionais tiveram no uso exclusivo do inglês, com o resultado de que a segunda língua (L2) ou a língua estrangeira (LE) é comumente vista como o modelo para a instrução em sala de aula de línguas.

Entende-se que, para os defensores de "somente o inglês", conseqüentemente, a linguagem é ensinada de maneira monolíngue. Essa perspectiva monolíngue está, de maneira mais clara, representada nos comentários de Chomsky sobre o escopo e foco da teoria linguística (FERGUSON, 2003). Ferguson afirma que essa teoria linguística se preocupa principalmente com um orador-ouvinte ideal, numa comunidade de fala completamente homogênea. Portanto, alguns defendem a exclusão total da primeira língua (L1) nas salas de aula com o argumento de que ela inibe a aquisição de L2 ou que transmite as mensagens erradas sobre a linguagem alvo ou a comunidade de fala (MACARO, 2001; LI; MARTIN, 2009). Os defensores das políticas de "inglês somente" argumentam que, para ajudar os alunos a aprender e falar inglês, o L1 deve ser excluído da sala de aula, pois é provável que impeça os alunos de aprender e obter benefícios econômicos e sociais (ELLWOOD, 2008). Além disso, os proponentes da restrição de L1 argumentam que é importante que professores de línguas estrangeiras exponham os alunos a tantas funções linguísticas quanto possíveis na língua-alvo. O uso ou o uso excessivo de L1 pelos professores de línguas estrangeiras privará os estudantes da valiosa contribuição da língua-alvo, que o uso proficiente de uma segunda língua pode transmitir (LIU, 2010).

No entanto, para os defensores de mudança entre códigos, o uso da língua nativa é considerado benéfico. As práticas translíngues são percebidas, para seus defensores, como uma habilidade de linguagem fundamental que

precisa ser adquirida porque é uma parte normal da interação em contextos multilíngues. Hoje, há mais falantes não-nativos do que falantes nativos de inglês no mundo, com diferentes variedades, bem como suas próprias competências comunicativas específicas, culturais e pragmáticas. A afirmação mencionada anteriormente, leva a repensar as práticas atuais no ensino de línguas e a preparação de professores de línguas (SCMITZ, 2012). Portanto, a regra do “inglês somente”, um preceito do ensino da língua inglesa, torna-se, de alguma maneira, uma forma de imperialismo linguístico quando imposta nas salas de aula (MACARO, 2001; GARCIA; FLORES, 2014).

Optando pelo monolinguismo, a ideologia é flagrante: ideia de uma única linguagem comum (ROCHA; MACIEL 2015). Não há evidência empírica para apoiar a noção de que restringir o uso da língua nativa melhora necessariamente a eficiência da aprendizagem. Além disso, a maioria das práticas de *Translanguaging* parecem ser altamente valiosas e relacionadas a objetivos pedagógicos (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA, 2009). *Translanguaging* é muito funcional como um recurso comunicativo que permite os professores e os estudantes alcançarem um número considerável de objetivos sociais e educacionais. A sala de aula não é apenas um lugar de aprendizagem formal, mas também um ambiente social e eficaz por direito próprio, onde professores e estudantes negociam relações e identidades de forma regular, em meio da aceleração da globalização e às práticas multilíngues (TANNEN; HAMILTON; SCHIFFRIN, 2015). As normas comunicativas, a escolha da língua e os padrões translíngues fazem parte do contato com a língua e da organização social dos grupos (VAN DER MEIJ; ZHAO, 2010).

Não havendo evidências empíricas que apoiem a afirmação de que L1 restringe o aprendizado de L2, ganha força a ideia de que alternar entre línguas poderia desempenhar um papel positivo no processo de ensino e aprendizagem do inglês, respeitando os antecedentes linguísticos dos alunos. Nenhuma evidência forte apoia a afirmação de que práticas translíngues dificultam o aprendizado da linguagem-alvo. *Translanguaging* não é uma consequência da falta de competência na língua inglesa, nem é um modo deficitário ou disfuncional de interação. Em vez disso, é uma estratégia valiosa, indicando um alto nível de competência comunicativa geral (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA, FLORES, 2014; LI; MARTIN, 2009). Chamadas convincentes ressoam para o uso das línguas domésticas ou nativas dos estudantes como um recurso pedagógico cultural e linguisticamente sensível (LOSEY, 2009). A declaração

anterior destaca a importância e a relevância das questões culturais para a pedagogia. A alternância de códigos permite a expressão de identidades que normalmente não são reconhecidas na sala de aula (ELLWOOD, 2008). *Translanguaging* tem o potencial de ajudar a elevar as aquisições dos alunos e prepará-los para um futuro multilíngue ao invés de um monolíngue na sociedade (CONTEH, 2007). Portanto, o desenvolvimento de práticas pedagógicas para mostrar como *Translanguaging* atua funcionalmente e estrategicamente na sala de aula é necessário. Weninger (2007) considera as escolhas de códigos em contextos acadêmicos como uma oportunidade para explorar ideologias de linguagem que podem facilitar a compreensão da situação geral de alternância de códigos em diversos contextos acadêmicos.

3. PRÁTICAS TRANLÍNGUES NA EDUCAÇÃO DE LÍNGUAS

Como foi discutido, o *Translanguaging* é uma teoria que valoriza o aprendizado de línguas centrado no estudante. Em contextos socioculturais, o aluno é encorajado a se envolver na interação social. Consequentemente, entende-se que, em contextos em que um aprendiz é desconsiderado, oportunidades para a interação social e o avanço social serão mais limitados (HARLOW; NORTON, 2012). As oportunidades para adquirir competências linguísticas ou mesmo sociolinguísticas também serão limitadas. Seguindo essa visão, as práticas translíngues em pedagogia vão além dos campos de competência linguística e alternância de código. O *Translanguaging* leva como norma as práticas de linguagem de falantes bilíngues ou multilíngues (seu repertório linguístico) na formulação de práticas comunicativas cujas características intrínsecas podem ser observadas em comunidades translíngues ao redor do mundo (GARCIA; WEI, 2014). Hoje em dia, é impossível falar sobre monolinguismo. No Brasil, estima-se que há mais de 250 idiomas, entre indígenas, de migração, de sinais, crioulos e afro-brasileiros, além do português e suas variedades. Esse patrimônio cultural é desconhecido por grande parte da população da nação que está acostumada a ver o Brasil como um país monolíngue (IBGE⁹,2010). Além de isso, a pesquisa elaborada pelo Instituto de Pesquisa Data, para o Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015), mostrou as altas demandas de aprendizagem de inglês no Brasil pela classe média, igualmente as práticas pedagógicas mais comuns no mercado. O *Translanguaging*, no que

⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

diz respeito às práticas pedagógicas, pode ajudar a aprofundar essas estratégias para ver quais são as melhores práticas e responder as necessidades de certos alunos em diferentes momentos e para diferentes conteúdos. Além disso, uma vez que a pedagogia inclui a avaliação, ela também pode nos ajudar a aprofundar o uso de *Translanguaging* em *feedback* e avaliação, que Wei e Garcia (2017) apontam ser muito necessário no ensino de línguas como o inglês.

O *Translanguaging* como ferramenta pedagógica ajuda a entender como as línguas podem ser tratadas não em isolamento. Elas são constituídas por competências integradas, uma forma de prática social e competência intercultural. Essa competência pode ser expandida através do *feedback* de professores e colegas, tarefas de compreensão de conteúdo e adaptação de currículos de disciplina para as necessidades dos alunos (LEWIS; JONES; BAKER, 2012). Por exemplo, em um estudo de Velasco e Garcia (2014), foram analisados cinco textos escritos de estudantes bilíngues jovens em que o *Translanguaging* foi usado desde o início da fase de planejamento até a escrita final, explicando como e por que ela foi usada. Tais estudos mostram o grande potencial que o *Translanguaging* tem, pois não só foi usado como um mecanismo de autorregulação entre a língua inglesa e o espanhol, mas como um recurso para envolver a voz cognitiva e social dos alunos nas escolas. Os alunos, hoje em dia, trazem diferentes práticas de linguagem para a escola, e reconhecer a *Translanguaging* como um recurso pedagógico válido criará sistemas educacionais equitativos.

O *Translanguaging* pode ajudar a desenvolver o conhecimento dos professores sobre seus próprios alunos. Muitos professores não têm entendimento, principalmente devido à falta de preparação, sobre como os alunos constroem conhecimento, como a vida de seus alunos está conectada ao sucesso na escola e como ensinar de uma maneira que se baseia no que seus alunos já conhecem e que vá além do familiar (GAY, 2002; LUCAS, VILLEGAS, 2013). Afirmando os pontos de vista sobre os antecedentes de seus alunos, os professores asseguram o ensino eficaz e o desenvolvimento de habilidades de comunicação mais fortes entre professores e alunos. Além disso, a pesquisa provou que os professores podem acessar deliberadamente o conhecimento cultural dos alunos para vinculá-lo com os acadêmicos para ajudar os alunos com seus resultados educacionais (GONZALEZ; MOLL, 2002; GARCIA; WEI, 2014).

Hopewell (2017) fornece evidências de que a utilização do conhecimento dos alunos e do conhecimento experiencial são essenciais no processo de ensino-aprendizagem. O estudo da autora foi conduzido em uma escola de baixa renda com alunos de descendência latina, aprendendo inglês como uma linguagem adicional. No estudo, o pesquisador discutiu como práticas internas de *Translanguaging* planejadas, usadas pelo professor, se concentraram no desenvolvimento da língua inglesa através da alfabetização. A alfabetização em língua inglesa foi ligada às experiências de língua materna em espanhol e trazida de volta ao inglês, que serviu de base poderosa para o desenvolvimento da linguagem. O uso dos antecedentes dos alunos (por exemplo, a linguagem e o patrimônio dos alunos), como parte das ferramentas de ensino, provou ser uma estratégia eficaz para ajuda-los na aquisição de conhecimento acadêmico. O estudo também mostra que os alunos precisam de professores bem preparados que possam envolvê-los academicamente, aproveitando o que eles conhecem e quem pode se relacionar com suas línguas, famílias e comunidades (SLEETER, 2011).

O estudo do *Translanguaging* e suas práticas, portanto, deve nos forçar a pensar "fora da caixa": revisar metodologias, abordagens teóricas e suposições, muitas vezes desenvolvidas em um contexto monolíngue, e ver como elas desafiam o discurso bilíngue e/ou monolíngue. A oportunidade para que os estudantes se envolvam ativamente na construção do discurso é vital para a formação da experiência em conhecimento e compreensão. Na verdade, de acordo com o construtivismo social influente na educação, o aprendizado mais valioso ocorre quando construímos novas informações e habilidades sobre o nosso conhecimento e compreensão existentes. As atuais estratégias de ensino exigem salas de aula dirigidas por alunos, exploratórias e imprevisíveis, com os alunos assumindo a responsabilidade de dirigir e modelar suas próprias experiências de aprendizagem. Os professores, portanto, têm que estender sua visão de um foco no conhecimento do sistema de língua às habilidades em dominar discursos e interações (EVANS, 2014). As tentativas de acrescentar apenas o inglês padrão ao repertório linguístico dos alunos são, portanto, susceptíveis de levar a um processo de substituição, a menos que seja ensinado de uma forma que envolva os estudantes na análise crítica e interpretação do sistema de linguagem e suas práticas sociais.

Sem dúvida, as línguas devem ser utilizadas de forma flexível e estratégica para que os participantes da sala de aula possam experimentar e se

beneficiar da permeabilidade da aprendizagem em várias línguas. Isso permitiria aos participantes estarem livres de sofrer uma separação de linguagem ou de lidarem com questões sociolinguísticas, como o poder e a identidade da linguagem, que frequentemente afetam o desempenho de falantes de linguagens das minorias em salas monolíngues regulares (GARCIA, 2009). A assimetria de poder presente em uma sociedade ou cultura pode ser aplicada em determinado discurso, devido aos padrões sociais ou aos domínios estabelecidos pelas estratégias linguísticas empregadas pelos interlocutores. Linguisticamente, exercemos o poder por uma vasta gama de maneiras, enquanto nos baseamos não apenas em nosso comando estrutural de uma ou mais línguas, ou variedades de uma linguagem, mas também em nosso conhecimento dos diferentes valores que lhes são atribuídas (AUER; WEI, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Translanguaging*, como foi discutido, é um novo termo no campo do bilinguismo, principalmente na área de ensino de idiomas. As práticas translíngues mostram a capacidade de falantes multilíngues para transitar entre línguas, tratando as diversas línguas que formam o seu repertório como um sistema integrado. Defensores da alternância entre repertórios argumentam que o sistema escolar deve reconhecer nos alunos suas competências, suas diversidades linguísticas, cultura, história ou gênero, ensinando aos alunos a utilização de seus repertórios completos de linguagem como um recurso para a aprendizagem.

Translanguaging, em contraste com a prática pedagógica dirigida pelo professor, é centrada no estudante e envolve um aprendizado mais ativo e colaborativo. O conhecimento não é visto como uma entidade discreta que pode ser transmitida de um indivíduo para outro, mas como um entendimento dinâmico e flexível que é construído dentro de discussões e debates significativos. A educação translíngue se baseia em estilos de ensino mais interativos e intensivos no discurso, em que professores e alunos cooperam na composição do diálogo de aprendizagem e na construção de significado. Tal educação oferece salas de aula interativas, métodos heurísticos (incentivando os alunos a aprenderem por si próprios) são valorizados e professores e estudantes trabalham juntos para formar uma "comunidade de aprendizado". Esses métodos, mencionados anteriormente, visam, portanto, estabelecer diferentes

papéis sociais para professores e alunos, possibilitar relações sociais mais recíprocas e desenvolvimento de posições não convencionais.

A oportunidade para que os estudantes se envolvam ativamente na construção do discurso é indiscutivelmente vital para a formação da experiência no conhecimento e na compreensão. Os professores de línguas podem usar técnicas analíticas do discurso para investigar os padrões de interação em suas salas de aula e para ver como esses padrões promovem ou impedem as oportunidades para que os alunos pratiquem a língua alvo. Este processo permitiria aos professores de línguas estudarem seu próprio comportamento de ensino - especificamente, a frequência, a distribuição e os tipos de perguntas que eles usam e seus efeitos sobre as respostas dos alunos com relação à língua e relações de poder em contextos multilíngues.

Além disso, *Translanguaging*, como ferramenta pedagógica de conscientização da linguagem, oferece muitos benefícios aos aprendizes de línguas, ajuda os estudantes a desenvolver estratégias para interagir na conversa, a construir uma ponte sobre sua identidade como falantes da língua materna e como aluno e falante de língua estrangeira. *Translanguaging* não é apenas reconhecer os antecedentes dos alunos, como, por exemplo, sua língua de casa, mas é torná-los parte do aprendizado dos estudantes. Além disso, ele também tem benefícios para oferecer aos instrutores, tais como ajudar a cultivar o conhecimento dos seus alunos, reconhecendo e utilizando a base diversificada de conhecimento que os alunos têm em sua língua nativa. Também pode ajudar os estudantes projetando um ambiente seguro, onde suas identidades e culturas são valorizadas e usadas, o que ajuda os alunos mais reservados a assumirem um papel mais ativo e envolvido em sua educação (GARCIA, 2009). Além disso, as práticas translíngues permitem que os alunos usem sua língua nativa como um apoio linguístico positivo, um recurso que ajudará a desenvolver maneiras para negociar o significado e se comunicar em uma língua adicional. Ao contrário da abordagem de duas singularidades, em que se argumenta que ambas as línguas "devem ser mantidas rigidamente separadas", A alternância de códigos permite que os estudantes usem sua língua nativa como uma ferramenta para ajudá-los a se destacar em sua língua-alvo.

Portanto, um extenso trabalho aguarda a quem estiver interessado em explorar as práticas, suposições e contribuições que a alternância de códigos, neste caso *Translanguaging*, tem na instrução do inglês como língua estrangeira ou adicional, o que poderia ajudar a aliviar a tensão entre aqueles que

defendem o ensino de línguas de maneira monolíngue e aqueles que defendem a validação da alternância de códigos como uma estratégia pedagógica. Adicionalmente, seriam necessárias futuras pesquisas, nas quais a Análise do Discurso poderia continuar a servir como uma ferramenta para aprofundar a compreensão da educação bilíngue e das relações de poder em contextos multilíngues. Além disso, tais pesquisas poderiam estudar e compreender mais sobre as complexas práticas discursivas inter-relacionadas que não podem ser facilmente atribuídas a uma ou outra definição tradicional da linguagem.

REFERÊNCIAS

- AUER, P.; WEI, L. (Ed.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Boston: Walter de Gruyter, 2007.
- BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Ontário: Multilingual Matters, 2011. v. 79.
- BLOCK, D. Language education and globalization. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Encyclopedia of language and education*. 2nd ed. Berlim: Springer, 2008. p. 31-43. (Language policy and political issues in education, n. 1).
- BLOCK, D. *Second language identities*. London: Bloomsbury Academic, 2007.
- CANAGARAJAH, A. S. Negotiating translingual literacy: an enactment. *Research in the Teaching of English*, Urbana, v. 48, n. 1, p. 40-67, 2011.
- CANAGARAJAH, S.; CANAGARAJAH, S. Theorizing translingual practice. In: CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge, 2013. p. 19-34.
- CONTEH, J. Opening doors to success in multilingual classrooms: bilingualism, codeswitching and the professional identities of ethnic minority primary teachers. *Language & Education*, Clevedon, v. 21, n. 6, p. 457-472, 2007.
- COUPLAND, N. (Ed.). *The handbook of language and globalization*. Oxford: John Wiley & Sons, 2011. v. 64.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DEARDEN, J. *English as a medium of instruction: a growing global phenomenon – phase 1. An interim report*. London, UK: The British Council, 2014.
- DURANTI, A. (Ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: John Wiley & Sons, 2008.
- EDWARDS, J. *Multilingualism: understanding linguistic diversity*. New York: Bloomsbury Publishing, 2012.

-
- ELLWOOD, C. Questions of classroom identity: what can be learned from codeswitching in classroom peer group talk? *Modern Language Journal*, Madison, v. 92, n. 4, p. 538-557, 2008.
- EVANS, D. (Ed.). *Language and identity: discourse in the world*. New York: Bloomsbury Publishing, 2014.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2013.
- FERGUSON, G. Classroom code-switching in post-colonial contexts: functions, attitudes and policies. *AILA Review*, Dubai, v. 16, n. 1, p. 38-51, 2003.
- GAL, S. Migration, minorities and multilingualism: language ideologies in Europe. In: MARMOLINERO, C.; STEVENSON, P. (Ed.) *Language ideologies, policies and practices language and the future of Europe*. New York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 13-27.
- GARCIA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCIA, O.; FLORES, N. Multilingualism and common core state standards in the United States. In: MAY, S. *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2014. p. 147-166.
- GARCIA, O.; WEI, B. Translanguaging and education. In: _____. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2014. p. 63-77.
- GARDNER-CHLOROS, P.; MCENTEE-ATALIANIS, L.; PARASKEVA, M. Code-switching and pausing: an interdisciplinary study. *International Journal of Multilingualism*, Clevedon, v. 10, n. 1, p. 1-26, 2013.
- GAY, G. Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, Washington, v. 53, n. 1, p. 20-32, 2002.
- GEE, J. P.; HANDFORD, M. *The routledge handbook of discourse analysis*. New York: Routledge, 2013.
- GONZALEZ, N.; MOLL, L. C. Cruzando el puente: building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, Los Altos, California, v. 16, n. 4, p. 623-641, 2002.
- GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. H. (Ed.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 1-25.
- HARLOW, U. K.; NORTON, B. Identity and second language acquisition. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester: Wiley, 2012.
- HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Pride and profit: changing discourses of language, capital and nation-state. In: DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (Ed.) *Language in late capitalism: pride and profit*. New York: Routledge, 2012. p. 1-20.

-
- HOPEWELL, S. Pedagogies to challenge monolingual orientations to bilingual education in the United States. In: PAULSRUD, B. et al. (Ed.). *New perspectives on translanguaging and education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2017. p. 72-89.
- HORNBERGER, N. (Ed.). *Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- IBGE. *Censo demográfico*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. São Paulo: British Council Brasil, 2015.
- JACKSON, J. *Language, identity and study abroad*. London: Equinox, 2008.
- JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, Oxford, v. 25, p. 257-277, 2005.
- JENKINS, J. "Who speaks english today?" world englishes: a resource book for students. 2nd ed. London: Routledge, 2009. p. 15-24.
- JOHNSON, S.; MILANI, T. M. (Ed.). *Language ideologies and media discourse: texts, practices, politics*. New York: Bloomsbury Publishing, 2010.
- JOURDAN, C.; TUIITE, K. (Ed.). *Language, culture, and society: key topics in linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. v. 23.
- LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, Netherlands, v. 18, n. 7, p. 641-654, 2012.
- LI, W.; MARTIN, P. Conflicts and tensions in classroom codeswitching: an introduction. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, Clevedon, v. 12, n. 2, p. 117-122, 2009.
- LIU, J. Teachers' code-switching to the L1 in EFL classroom. *The Open Applied Linguistics Journal*, Sharjah, v. 3, n. 1, p. 10-23, 2010.
- LOSEY, K. M. Written codeswitching in the classroom: can research resolve the tensions?. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, Clevedon, v. 12, n. 2, p. 213-230, 2009.
- LU, M.-Z. Metaphors matter: transcultural literacy. *Journal of Advanced Composition*, Tampa, v. 29, p. 285-294, 2009.
- LUCAS, T.; VILLEGAS, A. M. Preparing linguistically responsive teachers: laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, Ohio, v. 52, n. 2, p. 98-109, 2013.
- MACARO, E. Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making. *Modern Language Journal*, Madison, v. 85, n. 4, p. 531-548, 2001.

-
- MICHAEL-LUNA, S.; CANAGARAJAH, A. S. Multilingual academic literacies: pedagogical foundations for code meshing in primary and higher education. *Journal of Applied Linguistics*, Oslo, v. 4, n. 1, p. 55-77, 2007.
- MIGGE, B.; LÉGLISE, I. *Exploring language in a multilingual context: variation, interaction and ideology in language documentation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. England: Pearson, 2000.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas (SP): Pontes, 1999.
- PARK, M. S. Code-switching and translanguaging: potential functions in multilingual classrooms. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 50-52, 2013.
- PHILIPS, S. U. Language ideologies in institutions of power: a commentary. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, A. P. V. *Language ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 211-225.
- PHILLIPS, N.; OSWICK, C. Organizational discourse: domains, debates, and directions. *The Academy of Management Annals*, v. 6, n. 1, p. 435-481, 2012.
- RASCHKA, C.; SERCOMBE, P.; HUANG, C. Conflicts and tensions in codeswitching in a Taiwanese EFL classroom. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, Clevedon, v. 12, n. 2, p. 157-171, 2009.
- REYNOLDS, M. Language, ideology and point of view. *Language and Literature*, Harlow, v. 3, n. 3, p. 215-217, 1994.
- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Foreign language teaching as translanguaging practice: articulations with bakhtinian theories. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.
- SCHMITZ, J. R. "To ELF or not to ELF?" (English as a Lingua Franca): that's the question for applied linguistics in a globalized world. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.
- SEBBA, M.; MAHOOTIAN, S.; JONSSON, C. (Ed.). *Language mixing and code-switching in writing: approaches to mixed-language written discourse*. London: Routledge, 2012.
- SLEETER, C. An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English Teaching*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2011.
- SMITHERMAN, G. Students' right to their own language: a retrospective. *The English Journal*, Urbana, v. 84, n. 1, p. 21-27, 1995.
- TANNEN, D.; HAMILTON, H. E.; SCHIFFRIN, D. *The handbook of discourse analysis*. Malden: Blackwell, 2015.

-
- VAN DER MEIJ, H.; ZHAO, X. Codeswitching in English courses in Chinese universities. *Modern Language Journal*, Madison, v. 94, n. 3, p. 396-411, 2010.
- VELASCO, P.; GARCÍA, O. Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, Salt Lake City, v. 37, n. 1, p. 6-23, 2014.
- VOGT, H. Language contacts. *Word*, New York, v. 10, n. 2-3, p. 365-374, 1954.
- WANG, X. et al. Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. *Applied Linguistics Review*, Berlin, v. 5, n. 1, p. 23-44, 2014.
- WEI, L.; GARCÍA, O. From researching translanguaging to translanguaging research. In: KING, K.; LAI, Y. J.; MAY, S. (Ed.). *Research methods in language and education*. Switzerland: Springer, 2017. p. 227-240.
- WENINGER, C. Speakers' perceptions of code choice in a foreign language academic department. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, Freiburg, v. 28, n. 2, p. 134-151, 2007.
- WILLIAMS, B. Multilingual literacy strategies in online worlds. *Journal of Advanced Composition*, Tampa, v. 29, p. 255-258, 2009.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 14 de novembro de 2017.

Aprovado em sistema duplo cego em: 26 de fevereiro de 2018.