VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL
WEB CURRÍCULO
ESPAÇOS, TEMPOS E CONTEXTOS HÍBRIDOS
21 a 23 de Novembro de 2023

A TRANSLINGUAGEM COMO PERSPECTIVA DECOLONIAL NO CONTEXTO BI/MULTILÍNGUE

Marisol Patricia Saucedo Revollo Lage[1]
Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)
marisolsaucedolage@gmail.com

Resumo: Diante dos problemas multiculturais postos pela globalização, a preocupação com a diversidade na educação tem crescido de forma inexorável e vertiginosa. A escola, que é, a princípio, reflexo da sociedade, deveria ser heterogênea. No entanto, em seu percurso sócio-histórico, usualmente, de visão colonial, muitos indivíduos são segregados e os saberes são, quando não encapsulados, plenamente homogeneizados. Dessa forma, a prática escolar pelo viés da homogeneidade tem tolhido reflexões e mudanças. A despeito das leis que abarquem políticas de inclusão e multidiversidade, ainda é possível observar a mera reprodução dos conhecimentos e da realidade. Para superar esse cenário, esta proposta ancora-se na translinguagem como um elemento social transformador no contexto bilíngue e, portanto, será apresentada aqui como análise de uma experiência[2] docente bilíngue.

Palavras-chave: Atenção à diversidade. Inclusão. Decolonialidade. Translinguagem.

1. INTRODUÇÃO

Com o mundo amplamente globalizado, o contato com a diversidade estabelece-se de forma intermitente, como defende Vertovec (2007), pois a superdiversidade está presente em todas as áreas, sejam elas sociais, culturais, científicas e linguísticas. Nessa linha, Cortesão e Stoer (1999) ilustram a diversidade como um arco-íris de culturas, mas sugerem que muitas pessoas ainda têm o conhecido daltonismo cultural, ou seja, há sujeitos que não veem, nem sentem, tampouco respeitam a diversidade. E, nessa mesma perspectiva, as instituições também correm o risco de não olhar para a diversidade

[1] As reflexões deste artigo são frutos de uma tese de doutorado, na qual um dos objetivos foi contribuir para as discussões sobre o ensino-aprendizagem na educação bi/multilíngue para além dos conteúdos tradicionais do currículo.

[2] Esta pesquisa de cunho científico foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, sob número do Parecer: 5156165, e o certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 44183320.7.0000.5482, em que a pesquisadora-autora deste estudo se responsabiliza por resguardar o nome dos participantes envolvidos – alunos –, e, para tanto, foram usados nomes fictícios e, do mesmo modo, foram alteradas as fotografias nas quais aparecem os rostos.

atravessada nas salas de aula e, por conseguinte, inviabilizam inúmeras oportunidades de aprendizagem transformadora e inclusiva.

Em razão dessa conjuntura, é fundamental investigar o leque de possibilidades que os espaços educativos podem promover. Casali (2016), ao aderir a essa visão, destaca que o reconhecimento da diversidade humana é um fenômeno contemporâneo. Diante desse fenômeno, diferentes formas de ser e pensar a cultura têm sido investigadas. Com essa preocupação e olhar para práticas mais acessíveis e atentas à diversidade, paira a seguinte questão: como promover espaços de ensino-aprendizagem de línguas adicionais com perspectivas decoloniais no contexto bi/multilíngue? Assim, este artigo objetiva apresentar a translinguagem como perspectiva de atenção à diversidade e à inclusão no processo de aprendizagem e ensino de línguas a partir da análise de um recorte de uma experiência docente bilíngue.

Essa prática ocorreu no contexto de uma escola pública da cidade de São Paulo, Brasil, onde há muitos alunos migrantes em crise. Como o idioma é uma barreira importante, verificam-se problemas de aprendizagem e falta de participação social e acadêmica.

Ressalta-se que as análises de experiências docentes bilíngues revelam-se importantes porque o número de escolas denominadas bilíngues cresceu consideravelmente. Segundo o relatório da Associação Brasileira de Educação Bilíngue (Abebi), entre 2014 e 2019, o número de escolas bilíngues no Brasil cresceu 10%. Esse crescimento se deve à possibilidade de estudar no exterior, à preparação para o mercado de trabalho e ao recebimento de uma educação multicultural.

Após essa breve introdução, serão discutidos a seguir os conceitos metodológicos e teóricos que sustentam a proposição de decolonialidade (Quijano, 2005; Walsh, 2007, 2016) e de translinguagem (García, 2009; Canagarajah, 2013; Rocha; Maciel, 2015). A metodologia que pauta este estudo é a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCOL (Magalhães, 2012) por se tratar de uma abordagem teórico-metodológica ativista e de intervenção. Posteriormente, serão feitas descrições e as análises das atividades propostas. E, por fim, algumas reflexões e considerações serão tecidas.

2. APORTE TEÓRICO

2.1 Colonialidade e decolonialidade na educação

Os conceitos colonialidade e decolonialidade, neste estudo, tornam-se fundamentais porque o propósito, de forma geral, é refletir sobre a necessidade de "deshomogenizar" práticas e discursos ainda presentes nos âmbitos sociais e educacionais.

Quijano (2005) sinaliza que as múltiplas formas de discriminação e preconceitos são legados de pensamentos oriundos do processo de colonização da América, enraizado em uma perspectiva eurocêntrica de modernidade. Para o autor, o termo colonialidade faz alusão à invasão do imaginário do outro, prevalecendo valores do outro, ou seja, o colonizador. Na contramão dessa perspectiva e como maneira de transformar essa realidade, Walsh (2016) idealiza a decolonialidade como algo dinâmico e com objetivo de possibilitar um modo-outro de vida. Nessa visão, a referida autora relaciona a ação pedagógica decolonial como premissa à decolonialidade dos seres visando à formação crítica e cidadã, por meio da construção de gretas e fissuras que rompam com os modos coloniais.

Além disso, Santos (2007) enrobustece esse escopo e reporta-se à ideia da linha abissal para se referir à divisão entre o conhecimento científico hegemônico, produzido nos países do Norte global, e os conhecimentos subalternos, normalmente construídos nos países do Sul. Na perspectiva da educação linguística, García (2021), por sua vez, expõe que as teorias e compreensões, ainda nesse âmbito, são definidas por aqueles que estão no lado dominante da linha. Essa dinâmica tem sido a comum ferramenta para impor políticas e programas educacionais para os sujeitos que se encontram do outro lado (Sul), ocasionando, assim, a rigor, o fracasso escolar. Na contramão desse paradigma escolar, García (2021) propõe a translinguagem como perspectiva fecunda para propulsar mudanças, como será pormenorizada a seguir.

2.2 Translinguagem

O termo translinguagem foi cunhado em galês (*trawsieileithu*), por Cen Williams, um educador que desenvolveu uma abordagem diferente do bilinguismo na educação galesa

e inglesa. O professor não separou o uso das línguas por turmas e espaços, como fazem os programas tradicionais. Cen (1994) deu aos estudantes galeses a oportunidade de mudar de uma língua para outra. Dessa forma, a translinguagem tornou-se objeto de pesquisa e foi analisada por diversos ângulos. Destaca-se, nessa vertente, a pesquisadora García (2009), que visa aprofundar e diferenciar a compreensão do bilinguismo tradicional na educação com foco na translinguagem.

Wei (2011), por sua vez, contribuiu com estudos sobre o potencial da translinguagem para o desenvolvimento da criatividade e da criticidade em contextos bilíngues. Para esse autor, "a translinguagem cria um espaço social para o utilizador multilíngue, e assim abrange diferentes dimensões da sua história pessoal, experiência e ambiente, da sua atitude, crenças e ideologia, da sua capacidade cognitiva e física numa ação coordenada e significativa" (Wei, 2011, p. 1223).

Observa-se que a translinguagem está relacionada às múltiplas práticas discursivas que os indivíduos utilizam, favorecendo, dessa forma, a comunicação e intensificando a compreensão, o que possibilita a interação, além de dar sentido ao mundo (García, 2009). Sob esse entendimento, a translinguagem tem sido vista como um elemento social transformador, uma vez que um de seus aspectos sociais é levantar críticas sobre o que é necessário dentro das "comunidades marginalizadas" (García, 2021, p. 21).

Nesse discernimento, para a autora supracitada, a translinguagem pode transformar o pensamento colonial arraigado e ainda presente nas práticas e discursos e lograr um entendimento possibilitando a interação, a comunicação e dando sentido ao mundo. Segundo García (2021), a translinguagem não pode ser abstrata e separada da sociedade, mas, sim, uma teoria/prática que pode viabilizar ou dificultar o potencial de pessoas bilíngues e minorizadas.

De acordo com essa concepção, Menken, Pérez Rosario e Valerio (2018) sinalizam que as práticas translíngues devem estar presentes em ambientes nos quais os alunos tenham contato com as línguas. Dito de outra forma, as paisagens linguísticas são recursos promotores para a translinguagem, pois contribuem para a construção dos sentidos. Ademais, os autores mencionados avaliam que os educadores que incorporam as línguas

maternas de seus alunos, visual e oralmente em suas paisagens escolares, apoiam a translinguagem dos estudantes.

3. CONTEXTO DA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA

O contexto do estudo foi uma escola pública XXXX,[3] situada na zona norte de São Paulo, cuja comunidade é predominantemente composta de migrantes bolivianos. Segundo as gestoras dessa unidade, uma equipe de profissionais externos sugeriu que de 9 entre 11 crianças bolivianas dessa escola seriam autistas, pois não se comunicavam.

4. PROPOSTA PEDAGÓGICA E ANÁLISE

De acordo com a demanda da escola referida, *grosso modo*, o planejamento pedagógico proposto por este estudo se pautou pela leitura de histórias bilíngues e pelo ambiente da sala de aula com paisagens linguísticas multimodais.

4.1 Contação de história

A professora-pesquisadora deste estudo criou e apresentou a história para análise, pois era necessário um material que pudesse explorar as duas línguas. Assim, foi construída uma narrativa simples, mas que pudesse contar com a participação de todos os aprendizes e que os engajasse ao longo da atividade. O título do livro/projeto foi nomeado “Qual pode ser o meu chapéu?” “¿Cuál puede ser mi sombrero?”.

A história trata de dois robozinhos – um só fala português e o outro, espanhol. Os personagens saem em busca de um chapéu; no entanto, todos os chapéus disponíveis já têm donos. Entretanto, assim que encontram um chapéu, cada um sinaliza em sua língua e são notificados que eles já têm dono – também em ambas as línguas, que são

[3] A opção por nomear a escola por XXXX deve-se ao fato de proteger sua identidade.

apresentadas em cores diferenciadas: espanhol na cor vermelha e português, na verde. Os robozinhos não têm sucesso na busca de um chapéu; então, caberá às crianças desenhar/criar um chapéu para os robozinhos.

A seguir, a transcrição de dois excertos de duas educandas, uma migrante (1), suspeita de autismo pelos profissionais externos, e outra brasileira (2), do momento após o término da contação de história, é apresentada para a análise.

Excerto 1

Aluna 1 (migrante): *Los robots quieren un* chapéu
Aluna 2 (não migrante): Esse, esse!
Aluna 2: Já tem dono: é do cozinheiro! *cocinero*
Aluno 1 (migrante): Agora *es mi* vez

4.2 Análise

Na conversa entre as duas crianças, é possível observar os recursos linguísticos utilizados na interação e reconto; aluna 1 migrante: "*Los robots quieren un* chapéu" – a estudante prontifica-se a "ler" em sua língua, no caso, espanhol. Nota-se que a aluna finaliza a frase utilizando o português. Já a aluna 2, não migrante, continua a história dando sequência à colocação da aluna 1 e utiliza as palavras em língua portuguesa e espanhola: "Esse, esse! já tem dono: é do cozinheiro! *Cocinero*".

A interação entre as duas alunas é analisada a partir do interesse pela narrativa, de acordo com a concepção da translinguagem que está relacionada às múltiplas práticas discursivas usadas (García, 2009). Afere-se também que, ao propiciar os vários modos de se comunicar, como o inglês e espanhol do excerto supra, pode romper com o paradigma quanto à hierarquização das línguas, o que, consequentemente, pode motivar a participação de todos os aprendizes.

Na sequência, apresentam-se os painéis elaborados pelos educadores compondo a paisagem linguística, evidenciados no 2.º excerto.

Figura 1 – Paisagem linguística – excerto 2



Fonte: Acervo da autora.

Os cartazes com os nomes de objetos nas línguas espanhola e portuguesa, assim como os desenhos correspondentes, promovem posturas translinguísticas. Desse modo, observou-se a coexistência das duas línguas no cenário educativo. No mais, no que diz respeito ao ensino de línguas pelo viés bilíngue, detectou-se que muitos aprendizes ainda não tinham domínio da leitura; porém, com as línguas visíveis por intermédio do quadro com as palavras e os desenhos, ou seja, meios multimoldais, propiciou-se, a princípio, a comunicação mais fluida entre o grupo em ambas as línguas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao legitimar essa perspectiva no contexto escolar, foi possível mudar o paradigma quanto à hierarquização das línguas e, consequentemente, à mobilidade de todos os envolvidos, nesse caso, educandos migrantes vistos como alunos de inclusão. Ressalta-se que práticas translíngues podem ser recursos que atendam à diversidade presente nas salas de aulas.

Pautado por essa perspectiva, este estudo, em particular, concebe o ensino bi/multilíngue como uma possibilidade para o desenvolvimento multidimensional de duas ou mais línguas para a construção dos saberes, promovendo, desse modo, a ampliação da mobilidade no tempo e no espaço. Por conseguinte, a possibilidade de vivenciar contextos múltiplos dentro e fora da escola amplia-se. Esse fenômeno, por sua vez, pode fomentar desenvolvimento e aprendizagem, bem como democratizar a linguagem e ampliar novas

maneiras de pensar, agir e ser.

Isso posto, faz-se necessário repensar novas formas de viver, de reinventar, de buscar gretas e fissuras (Walsh, 2007; 2016) para, assim, ampliar novas formas de ser, estar e agir no mundo. Portanto, é relevante potencializar vivências e momentos de ensino-aprendizagem com finalidades social, cultural e política, de modo que o conhecimento construído na coletividade sirva como repertório para ser e agir na busca por uma sociedade cada vez mais justa e equânime.

REFERÊNCIAS

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. London: Routledge, 2013.

CASALI, A. Para um currículo ético-crítico: referências a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, 2016, p. 1527-1555.

CEN, W. **Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyddestun Addysg Uwchradd Ddwyieithog:** An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education. Bangor: Universidade do País de Gales, 1994.

CORTESÃO, L.; STOER, S. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O. **Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students**. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project. London and New York: Routledge, 2021.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração (PCCol). *In*: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

MENKEN, K.; PÉREZ ROSARIO, V.; VALERIO, L. A. G. Increasing multilingualism in schoolscapes: new scenery and language education policies. **Linguistic Landscape**, Amesterdã, v. 4, n. 2, 2018, p. 101-27.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur.)

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A. – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [*s.l.*], v. 31, 2015, p. 411-445.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, London, v. 30, 2007, p. 1024-1054.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2007. t. II. (Serie Pensamiento decolonial.)

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In:* CANDAU, V. M. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 12.

WEI, L. Multilinguismo, multimodalidade e multicompetência: mudança de código e modo por crianças étnicas de minorias em escolas complementares. **The Modern Language Journal** [*s.l.*], v. 95, 2011, p. 370-384.