

Práticas translíngues crítico-afetivas: coconstrução de sentidos, desenvolvimento de repertórios e promoção da justiça social

Critical-affective translingual practices: Collaborative meaning-making, repertoire development, and social justice promotion

Prácticas translingüísticas crítico-afectivas: coconstrucción de significados, desarrollo de repertorios y promoción de la justicia social

Themis Rondão Barbosa da Costa Silva¹

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems). Graduada em Letras pela Uems. Docente EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Campo Grande. Atua principalmente nos seguintes temas: translinguagem, educação linguística decolonial, formação de professores de línguas.
E-mail: themisrb@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2296-9387>

Resumo: Os estudos translíngues têm se expandido no Brasil nos últimos anos, em decorrência do recente aumento de fluxos migratórios e da demanda por perspectivas mais abertas, dinâmicas e fluidas para o ensino de línguas, próprias de contextos de diversidade e heterogeneidade linguística, identitária e cultural. Nesse campo, questionam-se epistemologias de bases estruturalistas, transmissivas e excludentes típicas dos modelos tradicionais de educação. Nesse sentido, com base no paradigma do exercício autoetnográfico, tendo como ponto de partida vivências pessoais, busco, neste trabalho, refletir sobre a complexidade do desenvolvimento de repertórios nas relações dialógicas dos diferentes campos da vida social, bem como sobre os efeitos dos patrimônios vivenciais e dos afetos mobilizados nessas zonas de contato para a promoção da justiça social. Como conclusão, aponto possíveis implicações de ambientes de aprendizagem translíngues de perspectiva crítico-afetiva nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: educação linguística; translanguagem; desenvolvimento de repertórios complexos; ensino crítico-afetivo.

Abstract: Translingual studies have been expanding in Brazil as a result of the recent increase in migratory flows and the demand for more open, dynamic, and fluid perspectives for language teaching, typical of contexts of linguistic, identity, and cultural diversity and heterogeneity. In this field, structuralist, transmissive, and exclusionary traditional epistemologies are being challenged. In this sense, based on the paradigm of the autoethnographic exercise, taking personal experiences as a starting point, I seek, in this paper, to reflect on the complexity of the development of repertoires in the dialogical relationships of the different fields of social life, as well as the effects of experiential heritage and affections that are mobilized in these contact zones in promoting social justice. In conclusion, I highlight the possible implications of translingual learning environments for language teaching and learning from a critical-affective perspective.

Keywords: language education; translanguaging; development of complex repertoires; critical-affective teaching.

Resumen: los estudios translingüísticos se han expandido en Brasil en los últimos años debido al aumento de los flujos migratorios y a la demanda de perspectivas más abiertas, dinámicas y fluidas sobre la enseñanza de lenguas, propias de contextos de diversidad y heterogeneidad lingüística, identitaria y cultural. En este campo, se cuestionan las epistemologías estructuralistas, transmisivas y excluyentes propias de los modelos educativos tradicionales. Por lo tanto, con base en el paradigma de la práctica autoetnográfica y tomando como punto de partida las experiencias personales, busco, en este trabajo, reflexionar sobre la complejidad del desarrollo de repertorios en relaciones dialógicas en diferentes ámbitos de la vida social, así como sobre los efectos del patrimonio experiencial y de los afectos movilizados en estas zonas de contacto en la promoción de la justicia social. En conclusión, señalo las posibles implicaciones de los entornos de aprendizaje translingüísticos desde una perspectiva crítico-afectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Palabras clave: enseñanza de lenguas; translenguaje; desarrollo de repertorios complejos; enseñanza crítico-afectiva.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A translinguagem considera que os usuários da língua selecionam e utilizam características próprias de um repertório linguístico único para construir sentidos e negociar em contextos comunicativos específicos. Desse modo, foca nas práticas linguísticas observáveis, em vez do uso de línguas de forma autônoma e independente em situações separadas. Essas práticas sociais dos falantes envolvem, além de diversos recursos linguísticos, recursos semióticos que permitem maximizar seu potencial comunicativo.

A noção de repertório adotada neste trabalho vai além do que prevê o conceito de repertório verbal, segundo o qual a escolha de palavras está sempre vinculada a convenções sociais. Com base em uma compreensão de língua como uma mobilidade de recursos semióticos, esse conceito inicial é ampliado ao considerar que os repertórios são construídos na dinâmica das trajetórias de vida das pessoas, bem como no espaço sociocultural, histórico e político de uso de recursos semióticos específicos. Partindo de um paradigma pós-estruturalista, são incorporados a essa compreensão aspectos sensoriais, como a percepção, o sentimento, o desejo e a experiência do sujeito.

Os repertórios estão sempre em desenvolvimento na interação entre a cognição e as emoções, não apenas restritos a aspectos linguísticos, mas a toda a dimensão histórico-temporal e biográfica dos sujeitos envolvidos. Essa definição se alinha ao conceito de repertórios espaciais, não trazidos por um único indivíduo, mas *assembled* (misturados/juntados/reunidos) in situ e em colaboração com os outros, em forma de prática distribuída. Desse modo, a noção de repertório que pauta as discussões deste trabalho está em consonância com esses entendimentos.

Seguir uma orientação espacial implica situar a comunicação no tempo e no espaço, acomodando a diversidade e a imprevisibilidade. Essa perspectiva considera todos os recursos (verbais e semióticos) operando de maneira conjunta na construção de sentidos, como uma assemblagem. Assemblagem ou assemblage, do francês *assembler*, significa reunir, mas também denota agenciamento, que, de acordo com os filósofos da atualidade, é justamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade

que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.

Desprovido de centro, de começo ou de fim, propaga-se por prolongamentos, variações, interseções e cruzamentos de linhas. Logo, como um dispositivo que opera por princípios de combinação e heterogeneidade, qualquer um dos pontos de um agenciamento pode ser conectado a qualquer outro. Seguindo esse raciocínio, na assemblagem não há sujeito, e sim agenciamentos coletivos de enunciação, ecos e interferências. A percepção dessa assemblagem multimodal (ou da realidade) é permeada por relações de poder e ocorre a partir da experiência de quem a observa ou a constrói, sempre coletivamente nas relações sociais.

Nesse enfoque, a partir de uma perspectiva historicamente situada, discuto, neste trabalho, o uso e o desenvolvimento de repertórios complexos, bem como as implicações dos afetos mobilizados nas relações sociais em zonas de contato, a partir do detalhamento de elementos que compuseram a assemblagem de uma determinada prática linguística observável. Para tanto, adoto o viés metodológico do exercício autoetnográfico, já que recupero experiências pessoais cotidianas na busca por sentidos que justifiquem minha pesquisa. Para o entendimento dessas experiências do pesquisador e de suas visões de mundo de caráter pessoal, no trabalho autoetnográfico, tem-se como pontos de partida pensamentos, sentimentos e emoções.

Baseada no entendimento de que os repertórios pessoais se desenvolvem em processos complexos e contínuos nos diferentes campos da vida social, não estando, assim, restritos à sala de aula, tomo como ponto de partida para as discussões aqui desenvolvidas uma experiência vivenciada fora da escola. Trata-se especificamente de um breve contato que tive com uma família imigrante venezuelana na cidade de Campo Grande (MS), onde resido. Nesse horizonte, alinhado às particularidades das autoetnografias, este texto foi construído por narrativas em camadas, nas quais fragmentos de experiências, memórias, introspecção, pesquisa, teoria e outros textos são justapostos.

Frente ao exposto nesta parte introdutória, discuto, nas duas próximas seções, respectivamente, as possíveis implicações dos afetos mobilizados nos ambientes translíngues para a expansão de repertórios pessoais e o

desenvolvimento desses repertórios como prática distribuída, situada e colaborativa. Por fim, reflito sobre as possíveis implicações/contribuições da adoção de uma perspectiva translingue crítico-afetiva como forma de potencializar a expansão de repertórios complexos em ambientes de aprendizagem criativos, críticos, inclusivos e afetivos focados na promoção da justiça social.

2 A RELAÇÃO ENTRE A VIVÊNCIA DINÂMICA DOS AFETOS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Era uma sexta-feira à tarde, havia muitos carros circulando pela Avenida Afonso Pena. Eu estava dirigindo no sentido centro-bairro quando, pouco antes de cruzar a Avenida Calógeras, o sinal fechou. Parei e, em questão de segundos, aproximou-se do carro um homem jovem, de aparência sofrida, segurando um cartaz de papelão com a seguinte mensagem: *“Ola amigo brasileiro somos uma familia venezolana que precisa de sua ajuda para comer y alugar para nao fiscal en la rua de coracao ‘Deus te abencoe’ venezolano”*. Pude notar, antes mesmo de ler o texto, que aquele homem precisava de ajuda. Ele sequer dirigiu uma palavra a mim, mas seu semblante, sua postura, suas unhas sujas e roupas desbotadas falaram de suas privações. Na calçada à direita, avistei uma mulher com uma criança de colo, sua esposa e filho, um golpe forte em mim! Naquele momento, o tempo parou por alguns instantes e meu cérebro foi bombardeado por pensamentos como o perigo iminente para o bebê, a proximidade com carros passando o tempo todo em alta velocidade, o calor, o cheiro de poluição, a refeição pouco nutritiva que fariam... fui afetada, por conta do meu patrimônio vivencial, pelas privações que vivi no passado, por ser mulher, professora e, principalmente, uma mãe sempre na busca por oferecer o melhor aos meus filhos. Enfim, eu estava em um carro com ar condicionado, indo para o aconchego do lar, e eles ali, à mercê do calor, da fome, desabrigados e desprotegidos. Pensei sobre como deve ser difícil estar em terra alheia, dependendo da sorte e da boa vontade de estranhos para prover aos seus alimento e abrigo (sem mencionar o peso dos motivos que os levaram a deixar seu próprio país). Eu abri o vidro, entreguei uma cédula e perguntei, segurando o celular, se poderia tirar uma foto do cartaz que ele estava

segurando. Ele não entendeu meu pedido. Percebendo isso, a esposa que estava com a criança, falou para ele algumas poucas palavras que eu também não consegui entender. Logo depois, ele acenou positivamente com a cabeça, autorizando, e posicionou o cartaz à frente de seu rosto. Tirei a foto. O sinal ficou verde, agradei e parti.

Para muito além de recursos verbais, a ampla assemblagem do meu encontro com o imigrante venezuelano foi experienciada de forma multissensorial, uma vez que percebida por minhas lentes sociais, críticas, multimodais, espaciais e sensoriais (Mills, 2016). Sob a perspectiva da multisensorialidade, os corpos em movimento, as expressões faciais, o olhar, a aparência, o tom de voz, a presença da família e tantos outros elementos presentes na prática social vivenciada naquele dia são fatores que propiciaram a legitimação dos sentidos construídos na leitura inicial do cartaz, descrita na próxima seção.

De acordo com Takaki (2020, p. 4), “[...] o diferencial da autoetnografia está na inserção corporificada, espiritual, afetiva, intelectual e ética do pesquisador”. Logo, não foi apenas a Themis pesquisadora que vivenciou o encontro com os estrangeiros ou mesmo redigiu este texto, mas a mulher cristã, filha adotiva, nascida na fronteira do Brasil com o Paraguai, casada, mãe de quatro filhos, professora de escola pública e que passou parte da infância como estrangeira em um país distante do seu. Por esse detalhamento, viso ressaltar ao leitor que cada elemento mencionado na narrativa acima foi percebido por lentes moldadas ao longo de 39 anos de vivências pessoais, razão pela qual, provavelmente, não coincidem com as de qualquer outro motorista que tenha passado por ali naquele dia.

Nas palavras de Megale e Liberali (2020, p. 68), “[...] os meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo e compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais” constituem seu patrimônio vivencial. Esse conceito é proposto pelas autoras a partir de uma congregação da noção de patrimônios de conhecimento e de identidade ao conceito de perejivanie/vivência, de repertório e de translinguagem. Nesse entendimento, foi minha percepção multissensorial, intrinsecamente marcada por meu patrimônio vivencial, que definiu a forma como fui afetada pelo encontro com a família venezuelana.

As autoras acrescentam que o conceito de patrimônio vivencial nos possibilita pensar a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem, porque abarca variáveis que vão além do domínio de conteúdos específicos ensinados na escola e das questões emocionais que podem emergir nesse contexto. Segundo elas, tal noção “[...] enfatiza a correlação entre toda gama de fatores apropriados pelos sujeitos – professores e alunos – ao longo de suas vidas e as propostas feitas pela escola para potencializar a mobilidade do sujeito” (Megale; Liberali, 2020, p. 69).

Isto posto, a validação/receptividade da pluralidade de saberes, reconhecida/validada por meio de patrimônios vivenciais diversos, abre espaço para que alunos e educadores transitem por um espaço/território permeado por “[...] narrativas compostas por formas variadas de pensar, agir, aprender, conceber e construir conhecimentos, objetos, experiências e sentimentos” (Megale; Liberali, 2020, p. 69). Desse modo, as experiências vividas pelos aprendizes em seus contextos sociais, a diversidade de conhecimentos de mundo, de emoções, de recursos multimodais e os saberes linguísticos são questões a serem reconhecidas nas salas de aula.

Os letramentos sensoriais, segundo Mills (2016), reconhecem o papel dos sentidos e do corpo nas práticas de letramento. Nesse viés, defende a autora que quando as pessoas se comunicam, os diferentes sentidos estão sendo mobilizados simultaneamente. Mills (2016) aponta ainda a emoção como recurso sensorial essencial na construção de sentidos em sala de aula, ao envolver a corporificação (inter-relação entre o corpo, a mente e o lugar), a sensorialidade (emaranhado dos sentidos e dos corpos), a copresença (interação coletiva) e o movimento corporal, em contraposição à noção da primazia da mente sobre os outros sentidos.

Spinoza (2009) discute o afeto em duas diferentes perspectivas: *affectus*, que pode ser traduzido como afeto, e *affectio*, como afecção. De acordo com o autor, ambas, intimamente ligadas ao corpo, são fenômenos do cotidiano imprescindíveis em nossas relações com o mundo. O termo afecção denota o efeito que um corpo produz sobre o outro. Efeito esse que indica tanto um estado do corpo afetado quanto a natureza do corpo que afeta, de modo que a afecção remete à qualidade sensorial da experiência.

Spinoza (2009) aponta ainda que a cada afecção corporal ocorre também uma ideia, uma vez que tudo o que se passa no corpo é percebido pela mente. Essa perspectiva considera a mente como objeto do corpo, e não o contrário. Já o termo afeto é definido por esse autor como as afecções do corpo ou como a capacidade que um corpo tem de afetar e ser afetado, tendo sua potência de agir aumentada ou diminuída. Nesse sentido, segundo ele, o afeto pode ser compreendido como uma classe de experiências que contrai ou expande, estimula ou reduz a potência de existir. Dessa forma, o afeto pode ser apreendido como uma experiência de variação ou uma vivência dinâmica.

Recentemente, questões relacionadas ao afeto ganharam visibilidade nos estudos da área da Linguística Aplicada (Ahmed, 2016; Morgan; Rocha; Maciel, 2021). A abordagem afetiva é apresentada como uma possibilidade de entendimento sobre os motivos de sermos tão sensibilizados pelo sofrimento de uns e não de outros. Ahmed (2016) sugere vincular o letramento crítico ao afeto, pois reconhece haver um evidente foco acentuado em questões de racionalidade nas práticas educacionais do letramento crítico.

Assim, baseando-se nas quatro dimensões do letramento crítico apontadas por Lewison, Flint e Van Sluys (2002), Ahmed (2016, p. 382-384) propõe a teoria crítica afetiva. Sucintamente, essas dimensões focam em: romper com o lugar-comum (o que denota “seeing the ‘everyday’ through new lenses”; interrogar vários pontos de vista (o que nos convida a “to imagine standing in the shoes of others”); focar em questões sociopolíticas (pays attention “to how sociopolitical system, power relationships, and language are intertwined and inseparable from our teaching” e agir e promover a justiça social (asks us to “use literacy to achieve social justice”).

A respeito dos princípios básicos discutidos por Ahmed (2016) para a experiência do letramento crítico-afetivo na escola, os autores Kawachi, Rocha e Maciel (2022, p. 41) ponderam sobre a importância de refletirmos criticamente sobre: 1. “o que sentimos e as razões de experimentarmos certas emoções”; 2. “como nossos sentimentos e atitudes podem estar causando sofrimento a alguém”, 3. “como os afetos têm se constituído (ou não) em políticas de separação e silenciamento, permitindo (ou minando) a reprodução de desigualdades”, e 4. “vincular a experiência do letramento

crítico-afetivo à busca pela reconstrução de (micro e macro) políticas socialmente mais justas e emancipatórias”.

Embasados nesses princípios do letramento crítico-afetivo (Ahmed, 2016), na reflexão sobre as afecções que ampliam ou reduzem nossa potência de ação no mundo (Espinosa, 2008; Massumi, 2015), na ampliação do pensamento crítico e na expansão interpretativa, Kawachi, Rocha e Maciel (2022) ampliam as discussões sobre o letramento crítico e o afeto na educação linguística contemporânea. Segundo esses pesquisadores, “[...] a natureza afetiva e multissensorial de nossas experiências são fundamentais para a construção de nossas formas de compreender o mundo e de existir nele” (Kawachi; Rocha; Maciel, 2022, p. 41). Logo, concluem os autores que a força da afetividade em nossas vidas define não apenas nosso engajamento, mas também nossas diferentes maneiras de nos conectar com o outro e com o mundo.

Essas propostas para uma educação linguística mais sensível à condição existencial, sensorial, social e afetiva do aluno parecem se alinhar aos objetivos da pedagogia da translinguagem. A saber, o rompimento com ideias monolíticas, monolíngues e estruturalistas, a flexibilidade no uso de recursos linguísticos e semióticos para atribuir sentidos e significados ao mundo, o questionamento de relações de poder injustas e da subalternização de saberes de grupos minoritarizados e a construção colaborativa do conhecimento. Desse modo, na próxima seção, são discutidas possíveis implicações da adoção de práticas educativas translíngues de natureza crítica, afetiva e transformadora em salas de aula.

3 O DESENVOLVIMENTO/AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIOS COMPLEXOS PELA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SENTIDOS EM AMBIENTES TRANSLÍNGUES

“Pearls in a single string”.
(Otheguy, comunicação pessoal)

A metáfora de Otheguy, *pearls in a single string*, denota a conjunção de cada um dos pequenos traços linguísticos e semióticos que formam o repertório único e complexo de cada falante (Wei; García, 2022). Esse

repertório não está restrito a uma única língua nomeada ou a um determinado território nacional. Em vez disso, são *features* disponíveis ao usuário em seu repertório unitário enquanto transita por variados campos de sua vida social. Nesse sentido, a ampliação do repertório não está relacionada à adição de uma determinada entidade linguística, e sim ao acréscimo e à integração de *new features* (Wei; García, 2022). Assim sendo, nesta seção, reflito sobre a complexidade da constituição desse cordão (ou repertórios), a partir da descrição e da análise da prática comunicativa vivenciada no meu encontro com os imigrantes venezuelanos.

Conforme descrito na seção anterior, no dia 2 de setembro de 2022, por volta das cinco da tarde, eu estava de retorno para casa e, assim que parei o carro no sinal vermelho, no cruzamento da Avenida Afonso Pena com a Avenida Calógeras, no centro da cidade de Campo Grande (MS), fui abordada, pela janela do motorista, por um homem segurando o seguinte cartaz (Figura 1):

Figura 1 – Fotografia tirada pela autora no dia 2 de setembro de 2022, às 16h52, no cruzamento da Avenida Afonso Pena com a Avenida Calógeras, na cidade de Campo Grande (MS), com o consentimento do homem que estava segurando o cartaz



Fonte: elaborado pelo(a/s) autor(a/es).

Em primeira análise, o cartaz funciona como um facilitador do processo comunicativo, uma vez que viabiliza a comunicação com os motoristas, mesmo que estejam com os vidros dos carros fechados. Além disso, favorece a comunicação daqueles que possuem repertório com vocabulário reduzido na língua local, como o imigrante que o segurava. Ao ler seu texto, rapidamente identifiquei que não estava inteiramente redigido na língua nomeada de seu país de origem, nem na do Brasil. Entendi, portanto, que se tratava de um exemplo de prática translíngue que, nos termos de García e Wei (2014), tem justamente a ver com o uso de repertórios linguísticos

e semióticos completos para se comunicar e aprender, sem pensar em categorias.

Nessa mesma ótica, Canagarajah (2017, p. 34) defende que “[...] palavras são significantes móveis localizados no espaço e tempo” cujo status gramatical e significado são explicados pelo processo de indexicalidade. Ou seja, os significados dependem de como as pessoas fazem uso das palavras em uma atividade situada, num local específico. Nesse viés, o autor enfatiza a possibilidade de se engajar em atividades significativas usando uma língua, mesmo sem ser, obrigatoriamente, proficiente em tudo.

Inicialmente, atendo-me às escolhas textuais feitas pelo redator do cartaz. No vocativo “Ola amigo brasileiro”, o autor se refere ao seu leitor como amigo, evidenciando a intenção de aproximação com o brasileiro. Na sequência, apresenta-se como uma “família venezolana”. Certamente, o interlocutor brasileiro seria menos afetado pelas necessidades de um jovem estrangeiro, aparentemente apto ao trabalho, do que por toda uma família de refugiados em situação de vulnerabilidade. Na sequência, o autor esclarece que a família precisa de ajuda para suprir as necessidades básicas de alimentação e moradia (ajuda para comer e não fiscal na rua). Acredito que esse detalhamento seja feito com a intenção de ressaltar o destino dos recursos recebidos, já que pedintes de semáforos costumam ser vistos como dependentes químicos que visam ao consumo de bebidas alcoólicas e entorpecentes.

As expressões “de coração e Deus te abençoe”, ao final do texto, podem representar um apelo para as emoções e para a fé dos motoristas. Primeiramente, porque há uma expectativa de que pedidos feitos “de coração” sejam genuínos. Já o emprego de “Deus te abençoe” pode evocar o compromisso cristão de ajudar ao seu próximo mais necessitado, convocando o interlocutor ao desempenho oportuno desse papel. Além do que, essa expressão denota gratidão, podendo ainda gerar a impressão de estar em dívida com o abençoador, a quem deve retribuir. Todas essas são, sob meu ponto de vista, escolhas conscientes, feitas com o objetivo de afetar o outro de modo a obter a ajuda almejada.

As práticas translíngues, de acordo com Canagarajah (2013), são práticas de linguagem em que as pessoas trabalham colaborativamente na

construção de sentidos. Nessas interações entre os falantes, são adotadas estratégias de negociação recíprocas. Esse processo pode envolver a construção de sentidos de recursos semióticos de diversas línguas ou sistemas de símbolos, que contribuem para o entendimento da comunicação em uma perspectiva mais ampla do que seria apenas com palavras sozinhas. Sendo assim, o autor defende que “[...] esta comunicação funciona porque os falantes estão preparados para adotarem estratégias para co-construírem normas *in situ*, alcançarem inteligibilidade por meio de (e não apesar de) as suas variedades e identidades locais”, não havendo uma variedade estável que marque a comunicação nessas zonas de contato (Canagarajah, 2013, p. 65). Logo, os sentidos construídos por mim ao realizar a leitura do cartaz, no breve encontro que tivemos, são únicos e têm nuances das identidades de ambos, minha e do venezuelano.

Traçando um paralelo com a sala de aula, reflito: um texto produzido por um aluno que tivesse as mesmas características linguísticas que figuram no cartaz seria reconhecido como prática translíngue legítima ou apontado como repertório linguístico deficitário? De acordo com Yip, Garcia e Virgílio (2018), muitas vezes as escolas deslegitimam práticas bilíngues, considerando-as corrompidas. No entanto, adotando a teoria da translanguagem, as autoras recomendam que os educadores compreendam “[...] o repertório linguístico completo dos alunos como um recurso adicional para aprender, e não como um problema a ser resolvido” (Yip; García; Virgílio, 2018, p. 170).

4 SALA DE AULA TRANSLÍNGUE: UM ESPAÇO PULSANTE, DINÂMICO E MALEÁVEL

A pedagogia translíngue se constitui como uma teoria que parte da prática e permite que o aluno se engaje em atividades significativas. Desse modo, Welp e Garcia (2022, p. 52) salientam como vantagem o fato de a pedagogia translíngue fazer uso “[...] das práticas que são naturalmente recorrentes entre pessoas bilíngues, dentro e fora de sala de aula, ou seja, no cotidiano ou nos contextos de ensino e aprendizagem”. Segundo as autoras, a sala de aula translíngue contempla as várias maneiras pelas quais sujeitos bilíngues selecionam recursos de seus repertórios de forma estratégica para

se fazerem entender e para construírem significados (García, 2009). Essa concepção vai muito além da simples intercalação entre idiomas nomeados limitados por fronteiras sociais e linguísticas, conhecida como alternância de códigos linguísticos.

Nessa mesma linha, Canagarajah (2013, p. 192) aponta que o que define proficiência em zonas de contato “[...] não é o que sabemos, mas a versatilidade com que podemos fazer coisas novas com as palavras”. Nesse espaço social translíngue, são contempladas as “[...] diferentes dimensões da sua história pessoal, experiência e ambiente, da sua atitude, crenças e ideologias, da sua capacidade cognitiva e física num desempenho coordenado e significativo” (García; Wei, 2014). Assim sendo, a perspectiva translíngue prevê o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que permitam aos aprendizes alavancar seus repertórios linguísticos completos no processo de construção de sentidos (Garcia, 2009).

Em suma, conforme apontam Yip e García (2018), as translinguagens concernem às perspectivas internas do que os falantes fazem com a linguagem que é simplesmente sua. Além disso, de acordo com Garcia, Flores e Woodley (2012, p. 52), a pedagogia translíngue se refere “à construção de práticas flexíveis de linguagem de estudantes bilíngues com o objetivo de desenvolver novos conhecimentos e novas práticas de linguagem”. Nessas práticas de linguagem translíngue, “[...] as pessoas estão trabalhando colaborativamente para uma construção de sentido para recursos semióticos os quais estão emprestando de diversas línguas e sistemas de símbolos.” (Canagarajah, 2013, p. 34). Nesses contextos, os falantes coconstróem sentidos e adotam estratégias de negociação recíprocas, o que resulta numa adaptação positiva nas interações entre eles, uma vez que, segundo argumenta Canagarajah (2013), as palavras sozinhas não são confiáveis para o entendimento da comunicação em sua totalidade.

Diante dessas premissas, García e Wei (2014) sugerem o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem em que “[...] professores e alunos aprendam uns com os outros, e em que todas as práticas linguísticas sejam igualmente valorizadas” (Vogel; García, 2017, p. 11). Denominados *co-learning spaces*, são esses ambientes flexíveis que permitem aos estudantes lançar mão de todo o seu repertório de recursos linguísticos e semióticos

móveis para ampliar seus patrimônios vivenciais (Megale; Liberalli, 2020). Nesses cenários, papéis e relações são desestabilizados e a construção do conhecimento se desenvolve por meio de um trabalho colaborativo (Wei, 2014). Nessa mesma linha, com o propósito de potencializar as possibilidades de manifestações translíngues em sala de aula, Rocha e Megale (2023, p. 21) sugerem os seguintes agenciamentos:

1. A promoção de acesso crítico e criativo dos alunos a um potente e diverso acervo de recursos, de experiências e práticas de linguagens e letramentos, sob enfoques plurais, descentralizados e democratizadores.
2. O reconhecimento e a validação de recursos e repertórios (multissemióticos, multissensoriais, linguísticos e culturais) marginalizados e, a partir disso, o fortalecimento de uma sensibilidade de mundo ampliada, com base em uma disposição empática e solidária.
3. O desenvolvimento da capacidade de desafiar relações de poder e de pensar e/ou de envolver-se em práticas (situadas), que partam de problemas sociais vinculados às demandas e urgências de uma ampla gama de coletivos, incluindo-se a comunidade escolar, em toda sua heterogeneidade.
4. O fortalecimento de capacidades que possibilitem ao estudante assumir posições de maior representatividade política, aliado à ampliação de oportunidades de intervenção social.

Esse conjunto diverso e multifacetado de agenciamentos pressupõe uma proposta de organização estratégica das práticas de sala de aula. No entanto, a criação desses espaços, frente a projetos de ensino de bases estruturalistas e transmissivas, pode ser bastante desafiadora. Como no caso da obrigatoriedade do cumprimento por parte dos professores de ementas que consistem, basicamente, em uma extensa lista de conteúdos gramaticais. De acordo com Priestley *et al.* (2012), a rigidez dos currículos prescritivos, assim como dos regimes de teste e inspeção, afasta a agência dos professores. Esses currículos, de modo geral, estão alinhados ao modelo epistemológico convencional que divide o conhecimento em partes e em graus de dificuldade, promovendo uma educação reprodutiva.

A sala de aula translíngue, em contrapartida, constitui-se em um espaço educativo, construído e vivenciado de modo dialógico, propício ao desenvolvimento de competências para lidar com instabilidades e adversidades (Canagarajah, 2013). Além disso, aponta para a importância de desafiar conceitos estáticos, como o de proficiência linguística, que visam

à mensuração de conhecimentos de linguagem. Nesse sentido, ciente de meu papel de educadora, busco o exercício contínuo da autorreflexão e da autocrítica, prática que me permite avaliar, revisar, reformular e adequar minha prática pedagógica, sempre que necessário.

No final do ano passado, propus a uma de minhas turmas, como parte da avaliação bimestral, a elaboração de um plano de viagem. Para a realização da atividade, cada grupo de estudantes deveria definir um destino, cotar passagens aéreas, escolher pontos turísticos a serem visitados, definir hospedagem, restaurantes, entre outros itens, e planejar uma apresentação. Na minha visão, propostas como essa tendem a reconhecer e validar a multiplicidade de repertórios presentes na sala de aula e são uma alternativa aos métodos *one-size-fits-all* de avaliação da aprendizagem. Na escola em que leciono, a oferta de disciplinas é semestral, de modo que, vez ou outra, há estudantes que ingressam nas turmas para cumprir dependência ou para antecipar a matéria. Coincidentemente, o primeiro grupo a apresentar o trabalho "*Planning a trip*" era composto por três estudantes novas na turma. Fizeram uma apresentação impecável! Tanto no que diz respeito à criatividade na seleção e na edição das imagens, vídeos e áudios quanto ao emprego de seus repertórios! Receberam nota máxima. Uma das garotas do grupo, entretanto, ficou insatisfeita e me procurou para uma conversa ao final da aula. Primeiramente, ela disse que não considerava justos os critérios utilizados na avaliação. Em seguida, questionei a razão de ela se sentir injustiçada pela flexibilidade de alguns dos critérios que beneficiaram outros grupos, quando seu grupo havia recebido nota máxima pelo trabalho. Expliquei a ela que os repertórios linguísticos dos estudantes eram distintos e que, embora o tempo necessário para realizar as pesquisas e organizar os dados em slides fosse o mesmo para todos os grupos, a preparação para apresentar o trabalho em língua inglesa exigia tempos e esforços diferentes de cada um.

Instrumentos tradicionais de avaliação, na maior parte das vezes, limitam-se à avaliação da capacidade de memorização de questões estruturais da língua, proporcionando pouco ou nenhum espaço para a construção significativa de conhecimento. A percepção da avaliação como parte do processo de aprendizagem, entretanto, pode resultar em práticas translíngues

legítimas que remetem a uma visão de linguagem em perspectiva interna, com foco na apropriação e no uso da língua. Segundo essa visão, atribui-se maior importância ao conteúdo como um todo significativo e autoral do que aos elementos isolados que, tradicionalmente, seriam tidos como indicadores de um repertório linguístico insuficiente ou deficitário.

Ao articular uma atividade de aprendizagem para fins de avaliação a uma prática de linguagem, a exemplo da proposta relatada acima, é possível contemplar os conteúdos previstos na ementa das unidades curriculares, sem restringir-se a eles. Desse modo, a substituição de provas escritas individuais por trabalhos em grupo pode representar um distanciamento da rigidez de currículos prescritivos que limitam as possibilidades de desenvolvimento dos repertórios dos estudantes e inviabilizam a construção colaborativa de conhecimentos.

O acompanhamento do processo de desenvolvimento de repertórios na perspectiva da translíngua transcende os limites rígidos das línguas individuais envolvidas e, além do texto verbal e escrito, incorpora diversos recursos semióticos e ecológicos (Canagarajah, 2013). Para García e Wei (2014, p. 22), o uso do repertório completo de língua, de maneira produtiva e crítica, vai além de “uma alternância ou um vai e vem entre línguas”. Ao contrário disso, a translíngua se refere “[...] à construção e ao uso original e complexo das práticas discursivas inter-relacionadas dos falantes que não podem ser facilmente atribuídas a uma ou a outra definição tradicional de uma língua, mas que compõem seu repertório completo de língua” (García; Wei, 2014, p. 22). Logo, práticas linguísticas híbridas são dinâmicas, complexas e relacionais.

Nesse horizonte, uma abordagem translíngua crítico-afetiva nos ambientes de aprendizagem implica: 1. Prevalência de aspectos qualitativos (conteúdos e temáticas) sobre os aspectos formais (referentes a questões estruturais da língua); 2. Receptividade à diversidade de repertórios pessoais (dos mais aos menos desenvolvidos); 3. Valorização dos saberes dos alunos, reconhecendo a aprendizagem como complexos contínuos, atemporais e ubíquos; 4. Respeito à individualidade dos alunos e ao tempo demandado por cada um em seu processo de aprendizagem; 5. Reconhecimento de que os patrimônios vivenciais influenciam as formas de aprender, de ver o mundo

e de se relacionar com as pessoas; 6. Construção de espaços propícios ao desenvolvimento de relações horizontais e colaborativas de aprendizagem; e 7. Foco na promoção da justiça social e no desenvolvimento criativo e crítico dos alunos.

Em síntese, a sala de aula translíngue se fundamenta na valorização da diversidade de repertórios e na construção colaborativa de conhecimentos, constituindo-se, assim, em um espaço pulsante e dinâmico de práticas flexíveis e inclusivas que desestabilizam hierarquias nas relações de ensino e de aprendizagem e desafiam concepções tradicionais de proficiência e avaliação. Sendo assim, os ambientes de aprendizagem translíngues podem apresentar potencial transformativo para a promoção da justiça social e para o desenvolvimento crítico dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi pautado em discussões sobre ambientes de construção de conhecimento que se distanciam de epistemologias de bases transmissivas e excludentes, avançando para uma abordagem translíngue, em perspectiva crítica e afetiva, na educação. Faz-se importante reforçar que as reflexões ora apresentadas foram concebidas a partir de vivências nos âmbitos da minha vida pessoal, profissional e acadêmica, num exercício contínuo de elucubrações, de (re)pensar teorias e práticas e, principalmente, minhas relações com o outro. Esse processo, por sua vez, coaduna-se com um ciclo de afetar e de ser afetada, de ensinar aprendendo e de aprender ensinando, como prevê *teaching as co-learning*.

A dinâmica do ensino e da aprendizagem demanda maleabilidade nos espaços de aprendizagem, conforme preconiza a metáfora das *corrientes*. Por conseguinte, construir sentidos implica empregar complexos repertórios constituídos por palavras, sentimentos, gestos, olhares, cores, sons, movimentos e muitos outros elementos significativos de modo tão integrado que se torna impossível separá-los ou mesmo descrever o papel de cada pequena parte na construção do todo. Essa complexa fusão do ser, sentir, ver, falar, ouvir, perceber e revelar manifesta-se como inerente à experiência humana, uma vez que não deciframos/lemos/construímos

sentidos apenas com os olhos, mas com todo o nosso corpo, nossa história de vida, nossos sentimentos e nossas intenções. É um movimento apenas parcialmente consciente, já que podemos algumas vezes ser incapazes de compreender os sentimentos que emanam em meio às leituras que fazemos do mundo. Faz-se imprescindível destacar que essas construções de sentidos se dão em nossas relações com o outro, parte incidível em todos esses processos.

Na perspectiva translíngue, todos os elementos são empregados de modo integrado na coconstrução de sentidos, ou seja, não há o momento de início e de fim do uso de uma língua e a continuação em outra língua, em um gesto ou olhar. Semelhantemente, as hierarquias nas relações de aprendizagem são desestabilizadas, já que os papéis de quem aprende e de quem ensina são flutuantes. Nesse sentido, a pedagogia da translíngua remete à metáfora do pensamento rizomático. Partindo do princípio de que não existem pontos ou posições num rizoma como há em uma estrutura, numa árvore ou numa raiz, existem somente linhas. Um rizoma é constituído por muitas partes, interligadas e escondidas sob a terra, de modo que até o que não aparece é parte constituinte e indissociável do todo. A exemplo de um rizoma — onde não é possível identificar um ponto de início ou de fim, mas apenas um todo em desenvolvimento —, a construção de sentidos na perspectiva translíngue ocorre em meio a relações que não são regidas por posições demarcadas.

Concluindo, essas são breves reflexões (ainda inacabadas/incompletas) que visam a instigar reflexão sobre o desenvolvimento de formas de atuação mais inclusivas e justas em sala de aula. Ademais, por meio de um olhar situado, permeado por meu patrimônio vivencial, constituído pela e na relação com meus filhos, marido, amigos, alunos, professores, orientadores, colegas do doutorado e com a família venezuelana que cruzou meu caminho, concluo que a translíngua pode ir muito além de uma pedagogia que contribui para maximizar o potencial linguístico dos alunos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AHMED, Anwar. Why critical literacy should turn to ‘the affective turn’: making a case for critical affective literacy. *Discourse: Studies In The Cultural Politics of*

Education, Toronto, v. 37, n. 3, p. 381-396. abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1042429>

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

ESPINOSA, Bento. *Carta 48*. Tradução: Fernando Bonadia de Oliveira. *Trilhas Filosóficas*, Caicó, n. 1, p. 113-114, jan./jun. 2008.

GARCIA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson; WOODLEY, Heather. Transgressing monolingualism and bilingual dualities: translanguaging pedagogies. In: YIAKOUMETTI, Androula (Ed.). *Harnessing linguistic variation for better education*. Oxford; Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt am Main; New York; Wien: Peter Lang, 2012.

KAWACHI, Guilherme Jotto; ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Letramento crítico e afeto na educação linguística contemporânea: reflexões sobre propostas educativas na universidade. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 25, n. 2, p. 36-52, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2022v25n2p36>

LEWISON, Mitzi; FLINT, Amy Seely; SLUYS, Katie Van. Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, [S. l.], v. 79, n. 5, p. 382-392, 2002.

MASSUMI, Brian. *Politics of affect*. Cambridge: Polity Press, 2015. [E-book].

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

MILLS, Kathy. *Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material, and sensory lenses*. [New Perspectives on Language and Education, 45]. Bristol: Multilingual Matters, 2016.

MORGAN, Brian; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Letramentos em tempos de crise: uma trioetnografia de afetos e práticas transgressivas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 333-369, 2021.

PRIESTLEY, Mark; EDWARDS, Richard; MILLER, Kate; PRIESTLEY, Andrea. Teacher agency in curriculum making: agents of change and spaces for manoeuvre, *Curriculum Inquiry*, [S. l.], v. 42, n. 2, 2012.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *D.E.L.T.A.*, [S. l.], v. 39, n. 2, 2023.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2009.

TAKAKI, Nara Hiroko. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. *Interletras*, Dourados, v. 8, p. 1-20, 2020.

VOGEL, Sara; GARCÍA, Ofelia. Translanguaging. In: NOBLIT, George; Moll, Luis (Ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

WEI, Li; GARCÍA, Ofelia. Not a first language but one repertoire: translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, [S. l.], v. 53, n. 2, p. 313-324, 2022. <https://doi.org/10.1177/00336882221092841>

WEI, Li. Who's teaching whom? Co-learning in multilingual classrooms. In: MAY, Stephen (Ed.). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge, 2013.

WELP, Anamaria; GARCÍA, Ofelia. A pedagogia translingue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 47-64. set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/82165/48273>. Acesso em: 3 set. 2022.

YIP, Joana; GARCÍA, Ofelia; VIRGÍLIO, Jefferson. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX*, [S. l.], p. 164-177, 2018.

