



ANA LUIZA ROSA DE OLIVEIRA

**DO BILINGUISMO AO TRANSLINGUISMO: POR UMA
VISÃO DECOLONIAL DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

**LAVRAS - MG
2021**

ANA LUIZA ROSA DE OLIVEIRA

**DO BILINGUISMO AO TRANSLINGUISMO: UMA VISÃO DECOLONIAL DO
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do Curso de Letras, para a obtenção do
título de Licenciada.

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza
Orientador

**LAVRAS - MG
2021**

ANA LUIZA ROSA DE OLIVEIRA

**DO BILINGUISMO AO TRANSLINGUISMO: POR UMA VISÃO DECOLONIAL
DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do Curso de Letras, para a obtenção do
título de Licenciada.

APROVADA em DIA de MÊS de 2021.
Prof. Dra. Jamila Viegas Rodrigues
Prof. Dra. Tânia Regina de Souza Romero

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza
Orientador

**LAVRAS - MG
2021**

RESUMO

Atualmente muito se tem discutido sobre a Língua Inglesa e seu status de língua franca, o que difunde a ideia de superioridade dessa língua, bem como das culturas dos povos falantes dela, em especial dos Estados Unidos e da Inglaterra. Isso vem trazendo uma agenda de ensino e aprendizagem dessa língua em contextos que são não apenas bilíngues ou plurilíngues, mas translíngues, o que significa criar um espaço no qual os indivíduos possam exercer seu bi/plurilinguismo de forma fluida e que abarque fatores políticos, sociais e culturais da língua. Desta forma, esse trabalho tem como objetivo promover uma discussão sobre como as práticas translíngues associadas às práticas decoloniais ancoradas nos conceitos de bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo podem colaborar para a emancipação e produção de sentido do aprendiz. Compõem esse material os estudos de Ballestin (2013), Cenoz e Gorter (2013), Coutinho Storto (2015), Do Espírito Santo e Barros (2018), García e Wei (2014), Mendes (2017), Mignolo (2017), Pardo (2019) e Rocha (2019). Os resultados obtidos nessa pesquisa, através de uma pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica, apontaram a necessidade de uma abordagem institucional crítica no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, que instigue a transgressão e a desobediência frente às políticas linguísticas vigentes a fim de fortalecer os aspectos transnacionais e transculturais que essa língua é capaz de proporcionar.

Palavras-chave: Translinguismo. Decolonialidade. Bilinguismo. Plurilinguismo. Multilinguismo. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

Currently, a lot has been discussed about the English language and its status as a lingua franca, which spreads the idea of superiority of this language, as well as the cultures of its speakers, especially in the United States and England. This has brought an agenda for teaching and learning this language in contexts that are not only bilingual or plurilingual, but translingual, which refers to the creation of a space in which individuals can exercise their bi/plurilingualism in a fluid way and that encompasses political and social factors and cultural aspects of the language. Thus, this work aims to promote a discussion on how translingual practices associated with decolonial practices anchored in the concepts of bilingualism, plurilingualism and multilingualism can contribute to the learner's emancipation and meaning making. This research comprises the studies of Ballestin (2013), Cenoz e Gorter (2013), Coutinho Storto (2015), Do Espírito Santo e Barros (2018), García e Wei (2014), Mendes (2017), Mignolo (2017), Pardo (2019) e Rocha (2019). The results obtained in this research, through a qualitative research with a bibliographic approach, pointed out the need for a critical institutional approach in the process of teaching and learning English, which instigates transgression and disobedience to the current language policies in order to strengthen the transnational and transcultural aspects that this language is capable of providing.

Keywords: Translingualism. Decolonialism Bilingualism. Plurilingualism. Multilingualism. English Language Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 Políticas linguísticas	9
2.2 Bilinguismo	11
2.3 Plurilinguismo	12
2.4 Multilinguismo	13
2.5 Translinguismo	14
2.6 Decolonialidade	16
2.7 Translinguismo e decolonialidade no ensino de Língua Inglesa	17
3 METODOLOGIA	17
4 Desdobramentos das práticas translíngues e decoloniais para o ensino de Língua Inglesa	18
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
REFERÊNCIAS	21

1 INTRODUÇÃO ¹

Ao longo da graduação em Letras, passamos por algumas etapas que envolvem estudos teóricos e práticos de qualquer que seja o objeto tema. Coloco em destaque a etapa da observação, que é quando analisamos e percebemos nuances das práticas daquela situação sobre a qual aprendemos, sob a perspectiva de alguém com experiência no assunto. Posso dizer que me percebi como observadora muito antes do estágio. Foi como aluna, ainda na adolescência, após um intercâmbio na África do Sul entre o final de 2012 e início de 2013, que passei a questionar a forma que era ensinada a Língua Inglesa.

Neste intercâmbio tive um *insight* ao perceber que naquele contexto eu não estava convivendo com o inglês “americano” ou o “britânico” que por muito tempo eram as únicas possibilidades que me foram apresentadas. Era algo completamente diferente e único, uma vez que aquele país tem atualmente 11 línguas oficiais, além de oito línguas reconhecidas como nacionais, ou seja, trata-se de um país multilíngue que ainda carrega as pesadas dores em sua estrutura causadas pelo período colonial e pelo *apartheid*.²

Entretanto, foi como professora de língua inglesa e graduanda do curso de Letras, que pude vivenciar diversas abordagens, materiais e “promessas” de fluência advindas das escolas em que trabalhei, e assim, passei a questionar, de fato e com fundamentações teóricas, a tendência hegemônica que prioriza as culturas estadunidense e britânica na forma e na motivação do ensino de inglês no Brasil. Observei que essas abordagens tendem a desconsiderar processos e interesses individuais, colocando os estudantes como indivíduos que partilham dos mesmos meios socioculturais, possuem os mesmos mecanismos psíquicos de aprendizagem das habilidades linguísticas e engessam as línguas, tanto a materna quanto a adicional, como objetos de estudos inflexíveis e imutáveis.

Assim, enquanto professora, bilíngue e eterna estudante, esse artigo é resultado de uma série de pesquisas, discussões e questionamentos de anos de prática em sala de aula. O meu objetivo com esse trabalho é promover um avanço na compreensão do ensino e aprendizagem de inglês sob a perspectiva translíngue e decolonial. Dito isso, no presente

¹ Escolhi escrever a introdução deste trabalho em primeira pessoa uma vez que escrever em primeira pessoa também é uma atitude decolonial, pois reafirmo a minha autoria no processo de escrita.

² O *apartheid* configurou-se como um regime de segregação racial implementado na África do Sul em 1948 pelo então primeiro ministro e pastor protestante Daniel François Malan que seguiu até 1994 pelos próximos governantes do Partido Nacional, no qual os direitos da maior parte da população foram cerceados pela minoria branca no poder.

trabalho, trago uma revisão bibliográfica qualitativa que abarca os conceitos de bilinguismo, plurilinguismo, multilinguismo, translinguismo e decolonialidade dentro do ensino da Língua Inglesa. Essa revisão, análise e discussão a partir dessas abordagens me dão subsídios para responder à seguinte pergunta de pesquisa:

Como os professores, através das práticas pedagógicas decoloniais, associadas ao translinguismo, podem contribuir para o empoderamento do sujeito bi/plurilíngue e aprimorar a sua produção de sentido na Língua Inglesa?

Assim, justifico a escolha desse tema pela crescente oferta de cursos, metodologias, e promessas mercadológicas de fluência uma vez que, com isso, cresce também a necessidade que os professores sejam capazes de ensinar a língua inglesa de uma forma crítica e questionadora respeitando as individualidades dos aprendizes, mostrando que as línguas são mais que meras ferramentas de comunicação, são elementos que carregam pesos sociais, políticos e culturais embutidos no discurso, ao passo que a aprendizagem de uma língua deve ser um meio de decolonização de saberes e práticas linguísticas .

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção é dedicada à reflexão crítica sobre perspectivas teóricas e conceitos importantes para o cumprimento dos objetivos propostos por este trabalho, especialmente para a realização das análises e discussões dos dados obtidos.

São discutidos os seguintes temas: políticas linguísticas, bilinguismo, plurilinguismo, multilinguismo, translinguismo, sua relação com a decolonialidade e as implicações da assunção desses conceitos para a prática pedagógica do professor de inglês. Inicia-se a apresentação do quadro teórico com a abordagem das políticas linguísticas, posto que todos os demais conceitos abordados são perpassados pelas diversas concepções que revestem os atos concretizadores do planejamento estratégico de uma língua.

2.1 Políticas linguísticas

O termo “política linguística” está intimamente vinculado à ideia de planejamento linguístico, bem como focaliza as relações entre os fenômenos linguísticos e as estruturas de poder. Lins Jr. (2018, p. 64), em menção ao trabalho de Ricento (2000), aponta que “três momentos [...] delimitam o escopo dessa área do conhecimento” e indica que o primeiro momento ocorreu no decorrer das escolhas feitas pelos países africanos recém-independentes, após o final da Segunda Guerra Mundial, em relação à língua oficial que adotariam (LINS JR., 2018).

Havia, nesse contexto, a predominância de uma visão estrutural de língua e uma imposição vertical de um padrão linguístico que possibilitasse a existência de uma unicidade nacional, o que, por consequência, eliminava qualquer possibilidade de haver um olhar direcionado à contemplação das minorias (LINS JR., 2018).

Para esse autor,

O segundo momento se dá por volta dos anos 70/80, ou seja, cerca de duas décadas seguintes, e é fortemente influenciado pela Teoria Crítica que, pontuando as falhas do paradigma estruturalista, demonstra que o desejado progresso não chegou a acontecer, de fato, nas antigas colônias libertas. E mais, no que tange à questão linguística, a abordagem estruturalista mostrou-se ineficaz, pois não dava conta dos entraves que se estabeleciam nas situações do cotidiano (LINS JR., 2018, p. 64)

Ainda para ele, o terceiro momento possui, como principal característica, o incremento da difusão global da língua inglesa, em virtude da queda da União Soviética, ocorrida a partir

da década de 1980, o que conseqüentemente motivou o fim da Guerra Fria e a consolidação da hegemonia estadunidense no cenário internacional, especialmente na América Latina (LINS JR., 2018).

Coêlho (2018, p. 33) aponta que

o desenvolvimento da disciplina Política Linguística é inegavelmente atrelado a fatores históricos que não costumam ser abordados criticamente. Insistimos que, para entender o estágio atual de desenvolvimento epistemológico em Política Linguística, é essencial considerar tais aspectos derivados da relação entre Estado, sociedade e economia.

Essa autora apresenta tópicos que, segundo ela, seriam objetos presentes nas discussões atuais sobre políticas linguísticas: a) perda acelerada de línguas, especialmente aquelas que são a expressão de povos marginalizados, empobrecidos e oprimidos, algo que se intensificou com a expansão recente do neoliberalismo; b) mobilidade da população, especialmente em relação às migrações realizadas em direção aos centros financeiros do planeta, o que ocorre em uma escalada de tensão, no qual os episódios de xenofobia são cada vez mais frequentes; c) ascensão da globalização, o que, na visão da autora, traveste de cooperação planetária um conjunto de ações, coordenadas pelos países mais poderosos, que buscam manter cativas as populações empobrecidas, muito embora elas sejam proprietárias de inúmeros recursos valiosos.

Spolsky (2016) indica que as políticas linguísticas são, antes de tudo, práticas linguísticas, que consistem em “escolhas e comportamentos observáveis” (p. 35). Indo além, esse mesmo autor afirma que essas políticas

São os aspectos linguísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada. Elas constituem políticas na medida em que são regulares e previsíveis. [...] O segundo componente importante das políticas linguísticas é formado por crenças sobre a linguagem. As crenças que são mais significativas para as nossas preocupações são os valores atribuídos às variedades [linguísticas] e aos traços. O terceiro componente é a gestão linguística, o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças. (SPOLSKY, 2016, p. 35-36)

Em síntese, pode-se extrair do raciocínio anteriormente citado que políticas linguísticas são, ao mesmo tempo, práticas de linguagem, crenças sobre a linguagem e uma gestão da linguagem. Nesse sentido, considerando o reconhecimento da Linguística enquanto ciência a partir de Ferdinand de Saussure (2006 [1916]), é notável que, em um primeiro momento, o estudo das línguas era proposto desconsiderando a fala e, conseqüentemente, desconsiderando os demais recursos semióticos. O caráter estruturalista dessa percepção

segue presente nas Políticas Linguísticas vigentes, pois, embora essas políticas reconheçam que há um lado individual e um social da língua, ainda é possível perceber nelas o reflexo da abordagem saussuriana: “[...] não se confunde com a linguagem [...] [pois] é [antes de tudo] um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos [...]” (Saussure, 2006, p. 17).

Por isso é importante reafirmar aqui a relevância de se discutir as Políticas Linguísticas através dos conceitos de bilinguismo, plurilinguismo, multilinguismo, translanguagem e decolonialidade que serão apresentados nas subseções seguintes, a fim de promover discussões de viabilizam aos professores de Língua Inglesa uma perspectiva crítica acerca das práticas de ensino.

2.2 Bilinguismo³

O termo bilinguismo é utilizado para designar indivíduos que possuem habilidades comunicativas em duas línguas, não necessariamente no mesmo nível de proficiência ou domínio.

Coutinho Storto (2015) menciona que o bilinguismo é discutido desde o início da história humana, mas o aprofundamento de seu delineamento ocorre principalmente a partir do surgimento, no decorrer da Idade Moderna, de línguas francas. Esse mesmo autor discorre sobre duas principais faces que compõem o bilinguismo: a social e a individual.

A primeira face consiste em um processo, iniciado com a formação dos Estados nacionais durante as Idades Média e Moderna e que se vincula aos arcabouços ideológicos que fundamentaram a criação desses entes políticos, especialmente a ideia de “língua nacional”, o que levou à consolidação do ideal de nação monolíngue (COUTINHO STORTO, 2015).

Complementando essa ideia de ideal monolíngue, Mendes (2017) menciona em sua dissertação de mestrado alguns preconceitos que existem acerca do bilinguismo, dentre eles o

³ Este trabalho não foca o bilinguismo e os demais conceitos a partir do ponto de vista cognitivo, mas com ênfase nas dimensões sociais e políticas desses conceitos. Para a compreensão do conceito pelo viés cognitivo ou psicolinguístico, sugiro a leitura do artigo de Jamila Rodrigues Viegas (2020) "As crenças sobre o processamento bilíngue e a sua relação com a educação no contexto brasileiro".

preconceito com o sotaque em uma das duas línguas ou em ambas, o preconceito com falantes de línguas minoritárias e a sensação de inferioridade por parte do próprio falante. Por isso, a autora levanta que muitos bilíngues não se consideram bilíngues pois para eles

Ser bilíngue é ser igualmente fluente nos códigos de que dispõe; ser bilíngue é nascer em ambiente bilíngue; ser bilíngue é ter conhecimento em LE, ainda que não muito evoluído e em, pelo menos, uma das habilidades linguísticas. (MENDES, 2017).

Portanto, considerando os pontos levantados pelos autores e autoras supracitados, ao ensinar uma LE, é importante que os professores tenham esse conhecimento para que sejam capazes de contribuir para a educação indivíduos bilíngues com pensamento crítico sobre a língua adquirida e que possam dominar mais que a gramática ou listas de vocabulários, mas principalmente a habilidade comunicacional de formação de sentido em qualquer que seja o contexto, se libertando dos preconceitos e das amarras engessadas propostas pelas metodologias de ensino vigentes.

Quando se pensa sobre realidades pautadas pelo bilinguismo, vê-se que este tem uma íntima relação com as noções atinentes às políticas linguísticas, uma vez que elas têm sido implementadas, compreendidas e questionadas principalmente pela revisão dos conceitos de bilinguismo, plurilinguismo, multilinguismo e translinguismo.

2.3 Plurilinguismo

De acordo com o Conselho Europeu (2007), o plurilinguismo⁴ refere-se à capacidade do indivíduo em comunicar-se em diversas línguas. Segundo o órgão, todos os indivíduos podem ser plurilingues, ou seja, não é uma competência exclusiva e nem ocorre de forma hegemônica.

Por envolver fatores socioculturais, falantes de várias línguas possuem repertórios linguísticos que variam de acordo com a necessidade e o tempo, por isso ocorre o *code-switching*, fenômeno no qual o falante troca o código linguístico sem necessariamente pensar sobre isso, o que gera o desenvolvimento de competências pluriculturais.

⁴ Neste trabalho não está sendo trabalhado o conceito de Bakhtin sobre plurilinguismo, o qual define o termo como “pluralidade de línguas/linguagens sociais e de perspectivas axiológicas (vozes) constitutiva da linguagem enquanto prática social situada” BAKHTIN, M. M. Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance). São Paulo: Editora Hucitec, 1988

Pensando o ensino de inglês como língua adicional e o conceito de plurilinguismo, o Conselho Europeu traz que “o plurilinguismo é uma competência transversal e o ensino de diferentes línguas deve ser associado uma à outra [...] e ensinar Inglês deve ser compreendido como um estímulo ao plurilinguismo dos falantes”⁵ (p.30)

Nesse sentido, Cenoz e Gorter (2013) levantam que ainda existe uma ideia de que o ensino de Língua Inglesa deve ser isolado no currículo escolar e é esperado que o professor não só se comunique apenas em inglês, mas que também não faça referências à primeira língua, com o objetivo de ser um “modelo” para os estudantes.

Entretanto, ainda segundo os autores, essa ideia de isolamento da língua inglesa faz com que o professor e os estudantes se vejam em uma situação na qual precisam fingir que são monolíngues, o que gera um objetivo praticamente inalcançável: falar inglês como se não soubessem outra(s) língua(s). Isso, de certa forma, é incoerente com os princípios do plurilinguismo, uma vez que se trata de uma competência que, por definição, busca a associação das línguas faladas pelo indivíduo.

Dito isso, Cenoz e Gorter (2013) concluem que a criação de recursos aproveitando o *code-switching* e o translanguismo, aspectos que, segundo eles, são ignorados pela escola, são muito bem utilizados pelos indivíduos plurilíngues. Os autores ainda ressaltam que atividades que envolvem os aspectos supracitados podem ser usadas para gerar consciência de diferentes contextos comunicacionais, o que caracteriza a necessidade de rever as Políticas Linguísticas levando em consideração os aspectos decoloniais.

2.4 Multilinguismo

O termo multilinguismo configura o espaço onde se compreende várias línguas e é, certamente, uma realidade no Brasil. De acordo com Maher (2013), o país conta atualmente com mais de 220 línguas maternas, das quais a maioria são indígenas, sem contar os movimentos de migração que trazem inúmeros falantes para o território brasileiro. Isso nos

⁵ Em tradução livre “plurilingualism is a transversal competence and the teaching of different languages should be linked to one another [...] and teaching English should be conceived so as to stimulate speakers’ plurilingualism”(Council of Europe, 2007, p. 30)

compele a fazer a seguinte pergunta: por que a língua inglesa é ensinada nas escolas brasileiras?

Para responder essa pergunta deve-se salientar a grande influência da Língua Inglesa no Brasil que, além de estar presente nas marcas e nos mais diversos meios de lazer, também foi eleita como a única língua adicional obrigatória a ser ensinada nas escolas brasileiras conforme a nova BNCC (2017), enquanto língua hegemônica, simbólica para ascensão e inclusão social (RAJAGOPALAN, 2005).

Complementando a resposta, segundo o Conselho Europeu (2007), o multilinguismo trata do contexto onde há a presença ou acolhimento de diversas línguas, sejam elas oficiais ou não, reconhecendo, também, as variações de uma mesma língua em contextos específicos para indivíduos monolíngues, bilíngues ou plurilíngues⁶, logo a Língua Inglesa pode se encaixar nessa caracterização, além de ter sido posta como a língua franca.

O status de língua franca do inglês advém de uma proposta utilitarista da língua, o que se opõe às práticas translíngues, e o coloca em posição superior, o que é incoerente às práticas decoloniais. Nesse sentido, Pardo (2019) defende que

[...] por seu caráter e alcance transnacional e transcultural, a língua inglesa tem o potencial de subverter seu papel meramente utilitário no currículo das escolas e universidades de forma que atue, por meio do contato com a diferença e com o outro, como elemento catalisador para o desenvolvimento do pensamento crítico, da tolerância, da autonomia e do protagonismo do aluno. (PARDO, 2019, p. 219)

Portanto, uma vez que no contexto deste artigo o multilinguismo remonta às influências das línguas presentes no contexto brasileiro, faz-se necessário estabelecer o contraponto da terminologia em relação às Políticas Linguísticas que regem o ensino no país, uma vez que essas políticas ainda corroboram para a manutenção do (neo)colonialismo ao tratar o ensino de LI sem o aporte decolonial.

2.5 Translinguismo

O termo translinguismo, segundo Li Wei (2020), trata da criação de um espaço social no qual indivíduos bilíngues e plurilíngues, inseridos em um contexto multilíngue ou não,

⁶ Compreensão da citação: “ ‘multilingualism’ refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one ‘variety of language’ i.e. the mode of speaking of a social group whether it is formally recognised as a language or not; in such an area individuals may be monolingual speaking only their own variety. (Council of Europe, 2007, p. 30)

possam reunir diferentes aspectos da sua experiência, bem como suas capacidades físicas e cognitivas, na produção de sentidos, possibilitando a compreensão de diferentes fenômenos linguísticos que vão além das línguas nomeadas.

Ainda nessa perspectiva, Espírito Santo e Barros (2018) argumentam que a proposta translíngue surge como uma forma de superar a visão monolíngue no processo de aquisição de uma língua adicional. A visão monolíngue pode ser definida como a determinação de uma língua soberana em determinado território, o que contribui para o entendimento das línguas como sistemas fechados que possuem um único modelo a ser seguido.

Nesse sentido, é possível compreender que ao incluir as práticas translíngues nas aulas, os professores terão à disposição todo o arcabouço de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais já existente no estudante, viabilizando a construção de associações e familiarização que por si só rompem a barreira da produção de sentido. Os mesmos autores ainda complementam que o translanguismo é um fenômeno que ocorre de forma natural fora da sala de aula ao dizerem que

Práticas dessa natureza não são novas e já eram conhecidas até mesmo no período colonial quando negros subvertiam e misturavam as “línguas europeias” com suas “línguas maternas” como forma de satisfazer suas necessidades comunicacionais e resistir à dominação branca. Nesse cenário, os sujeitos empregavam toda e qualquer característica linguística e semiótica que estava à sua disposição para atingir seus propósitos comunicativos e acabavam, conseqüentemente, envolvidos na redefinição discursiva de suas identidades e na desinvenção da linguagem. Sendo assim, a lógica translíngue está centrada não nas “línguas” dos sujeitos, mas sim nas práticas que eles desenvolvem no aqui e agora da interação. (ESPÍRITO SANTO e BARROS, 2018, p. 160)

Então, sob esse ponto de vista, é possível compreender aspectos de subversividade e decolonialidade no translanguismo uma vez que essa proposta rompe com a tradição e a hegemonia neocolonial presentes no ensino de inglês. Por isso, tratando-se das Políticas Linguísticas que regem a educação brasileira, é possível notar que o enfoque principal deve ser a utilização de todo o arcabouço disponível para o aprendizado de uma outra língua, em vez de desconsiderar aquilo que já é conhecido pelo estudante. A autora Cláudia Hilsdorf Rocha ressalta ainda que

Nesse viés, em sua dimensão expansiva, o translanguismo é visto como um conjunto de visões, práticas e políticas que, resistentes a qualquer tipo de essencialização ou disciplinarização, proponha-se a enfrentar os mais variados tipos de discursos e práticas monolíngues, bem como as múltiplas formas de discursos e práticas político-econômica, sociocultural e identitariamente opressoras existentes hoje. (ROCHA, 2019, p. 27)

Portanto, ao adotar práticas translíngues, deve-se entender e objetivar a soma dos fatores linguísticos e semióticos para que o resultado seja uma compreensão da(s) língua(s) como algo libertador que abarca aspectos sociais, políticos e culturais, além de se tratar de um processo educacional que não se encerra, ou seja, é de uso perene e irrestrito. Assim, considerando esses pontos, a formação docente deve buscar a decolonialidade a fim de desenvolver no estudante o pensamento crítico, a heterogeneidade humana bem como a atitude questionadora.

2.6 Decolonialidade

O conceito de decolonialidade é referente ao rompimento das primazias imperialistas que alguns países e culturas têm sobre outros. No contexto do ensino de LI, que é o escopo do trabalho, Pardo (2019) coloca que os materiais didáticos brasileiros cultuam a hegemonia estadunidense e britânica e não consideram a diversidade e a multiplicidade de epistemologias, culturas e povos falantes da língua inglesa ao redor do mundo e esses países ainda estão posicionados como únicos modelos da língua inglesa, mantendo, assim, a lógica colonial.

Nesse sentido, Ballestrin (2013) define a decolonialidade como “pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de ‘outro modo’” (p.28) o que implica no caráter social da língua como instrumento que pode oprimir ou libertar um indivíduo, por isso é de suma importância salientar o papel do professor como agente do processo decolonial. Sob a ótica da decolonialidade, ensinar uma língua não deve ser visto como um mero trabalho técnico, mas sim como uma forma de proporcionar aos estudantes uma educação linguística que visa o desenvolvimento crítico considerando aspectos sociais, culturais, políticos e étnicoraciais que permeiam a língua.

Ademais, a decolonialidade incita uma revisão das Políticas Linguísticas em seu caráter hegemônico no que se refere ao ensino de inglês no Brasil e no mundo, e nessa lógica, Mignolo (2017) traz que “a decolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiro é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade.” Rocha (2019) ainda argumenta que as políticas e práticas educativas sob as

óticas translíngues e decoloniais, podem contribuir para a sociedade como um todo, uma vez que instigam a capacidade humana de se expressar frente aos mais diversos tipos de opressões e violências.

2.7 Translinguismo e decolonialidade no ensino de Língua Inglesa

A língua inglesa como língua franca traz consigo uma hegemonia que tende a invisibilizar outras línguas como o que ocorre na BNCC, por exemplo. É necessário observar criticamente como a forma que se dá o ensino de inglês atualmente não é nada libertadora.

Ironicamente, a língua falada no mundo globalizado não oferece garantias de que seu ensino e aprendizagem possam reduzir as desigualdades persistentes na atualidade. Contudo, em uma perspectiva crítica, que coaduna com uma postura decolonial, a língua inglesa é reconhecida enquanto um direito constitucional ao passo que seu ensino e aprendizagem representam a própria possibilidade de se questionar as relações desiguais de poder mantidas e potencializadas pela globalização e capitalismo liberal. (SOUZA, 2020, p.145)

Embora o acesso à língua inglesa seja um direito constitucional, o caráter mercadológico prevalece uma vez que as motivações para se aprender inglês (viagens, empregos em multinacionais, acesso ao ensino superior, etc.) são predominantemente fora da realidade da maioria dos brasileiros.

Este fato é ignorado pelas políticas linguísticas uma vez que elas padronizam o ensino com base na hegemonia europeia e estadunidense. Por isso, é importante aproximar o ensino de língua inglesa à realidade dos estudantes, o que pode ser feito através das práticas translíngues e decoloniais.

3 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo de avançar na compreensão do ensino e aprendizagem de inglês sob a perspectiva translingue e decolonial, essa pesquisa é ancorada na abordagem qualitativa e em uma pesquisa bibliográfica

Este trabalho se enquadra na perspectiva da abordagem qualitativa pois “esta pesquisa consistiu na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.” (FLICK, 2009, p.23). Nesta pesquisa, o ensino da língua inglesa

como objeto de estudo, é o fator determinante para escolha de tal método, uma vez que “o objetivo da pesquisa está, então, menos em testar aquilo que já é bem conhecido [...] e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas.” (FLICK, 2009, p.24).

Complementando, o formato de pesquisa bibliográfica se caracteriza por “ter como escopo tudo o que já foi publicado em relação ao tema de estudo, pois só assim o pesquisador poderá formular uma nova teoria ou hipótese ou contribuição sobre o assunto, caso contrário, ele estará apenas fundamentando alguns conceitos escolhidos, que devem ser considerados para suportar uma pesquisa de laboratório ou uma survey, talvez.” (GARCIA, 2016, p. 293).

Após a delimitação do objeto de estudo e da metodologia de pesquisa, foram obtidos dados através da seleção de textos científicos. Primeiramente foi realizada a coleta inicial de textos base para objetivar o recorte teórico utilizando as plataformas Google Acadêmico, BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Scielo, havendo, então, discussão após leitura desses textos via *Google Meet*.

Por fim, foi decidido que o trabalho trará uma análise que busca fazer propostas para melhoria do ensino de LI no Brasil e todos os textos citados na versão final deste trabalho foram coletados utilizando as palavras-chave políticas linguísticas, bilinguismo, plurilinguismo, multilinguismo, translinguismo e decolonialidade, priorizando bibliografia recente de 2016 a 2021.

4 Desdobramentos das práticas translíngues e decoloniais para o ensino de Língua Inglesa

Nesta seção serão apresentados e discutidos as aplicações das práticas translíngues e decoloniais para uma concepção fluida e crítica da língua inglesa dentro das abordagens bilíngues e plurilíngues, bem como do ambiente multilíngue, considerando, também as Políticas Linguísticas atuais.

Segundo Pardo (2019), a questão da colonialidade, seja de forma explícita ou implícita, permeia o cotidiano escolar e relata:

“não é incomum que eu seja perguntado se meu inglês é britânico ou americano (como se houvesse apenas estas formas), se já morei nos Estados Unidos (segundo o senso comum, isto é fundamental para ter legitimidade como professor de inglês) ou qual minha banda inglesa de rock preferida (apesar de eu preferir MPB).” (PARDO, 2019, p. 210)

Esses exemplos mostram o quão enraizada está a colonialidade no âmbito escolar, o que acaba promovendo a ideia de submissão e subordinação.

É nesse sentido que o translanguismo e a decolonialidade estão intimamente relacionados uma vez que, enquanto perspectivas educacionais, configuram-se como meios de superar a ideia de submissão e subordinação existentes em todo o ambiente que remonta ao ensino de Língua Inglesa. Entretanto, não é uma opção radicalizar e ignorar o inglês, uma vez que, enquanto língua franca, é previsto pela BNCC como a língua adicional a ser ensinada. “O mundo hoje gira em torno dessa língua. O comércio internacional, a aviação intercontinental, grande parte da comunicação via Internet e por aí vai, tudo se processa nessa língua” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 76).

Como forma de reavaliar os processos de produção de sentido dos sujeitos bilíngues e plurilíngues e visando emancipar e empoderar esses sujeitos da perspectiva de que uma língua é algo engessado que segue padrões, é necessário retomar a pergunta norteadora desta pesquisa:

Como os professores, através das práticas pedagógicas decoloniais, associadas ao translanguismo, podem contribuir para o empoderamento do sujeito bi/plurilíngue e aprimorar a sua produção de sentido na Língua Inglesa?

A pergunta é direcionada aos professores do idioma pois é a partir deles que é possível estabelecer o ensino de inglês como uma tarefa política que visa o comportamento questionador, o pensamento crítico e desobediente, bem como o respeito às diversidades linguísticas, culturais, sociais, étnicas e raciais para romper fronteiras. Nesse sentido, Mignolo ressalta que

O pensamento fronteiro é, dito de outra forma, o nosso pensamento, do *anthropos*, de quem não aspira se converter em *humanitas*, porque foi a enunciação da *humanitas* o que o tornou *anthropos*. Desprendemo-nos da *humanitas*, tornamo-nos epistemologicamente desobedientes, e pensamos e fazemos descolonialmente, habitando e pensando nas fronteiras e as histórias locais, confrontando-nos aos projetos globais. (MIGNOLO, 2017, p.21)

Portanto, é possível compreender que é através da desobediência e da transgressão para com o sistema neocolonial da educação - definido por Pardo (2019) como a dependência econômica e sociocultural de nações mais “desenvolvidas” e consideradas de maior prestígio -, que as práticas translíngues e decoloniais poderão ressignificar e aprimorar a forma e a motivação do ensino de Língua Inglesa no Brasil. Nesse sentido Souza (2020) defende que

Muitos autores criticam o termo “Inglês como Língua Franca” (ILF) no sentido de que ele pode reafirmar a hegemonia global dessa língua ou sua identidade e marcas

colonialistas, expressas pela uniformização. Eu, contudo, eu utilizo esse termo considerando que o status quo de uma língua franca pode e deve ser compreendido em uma perspectiva decolonial por meio da qual se questiona sua mundialização, seus efeitos “benéficos” ou sua neutralidade diante dele (...)Meu entendimento e posicionamento, com base em Jenkins (2009), é de que uma Língua Franca também pode servir como meio estratégico para dar vozes aos indivíduos que têm sido silenciados por ela". (SOUZA, 2020, p.55)

As implicações do translinguismo das práticas decoloniais sobre os estudos de bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo, são, segundo Li Wei (2020) libertadoras, uma vez que dentro dessa abordagem, um bilíngue/plurilíngue tem consciência das línguas nomeadas como entidades políticas, e, ao dominar as suas funcionalidades, consegue usá-las na comunicação de forma fluida, empregando seu repertório linguístico completo, sem os inter rompimentos sociais.

Portanto é possível perceber que é através da atitude transgressora do translinguismo e da decolonialidade que indivíduos bilíngues, sejam eles professores ou estudante, podem usufruir dessa competência e formar sentido sem se questionarem frente aos preconceitos listados por Mendes (2017)⁷ com relação ao bilinguismo. Além disso, os estudantes podem confrontar os discursos dos livros didáticos e questionar quais identidades e realidades são ignoradas neles.

Também é a partir dessas práxis translíngues e decoloniais que o plurilinguismo pode se configurar como uma competência transversal que busca desenvolver habilidades pluriculturais ao impelir o *code-switching* e a própria translinguagem na percepção de contextos, como é ressaltado por Cenoz e Cortez (2013). Nesse sentido transversal, é possível propor atividades nas quais os estudantes podem pesquisar sobre as suas realidades usando a língua inglesa.

Por fim, no contexto multilíngue, o translinguismo e a decolonialidade corroboram para a compreensão anti-hegemônica da Língua Inglesa, o que também desmonta o caráter do capitalismo global, em seu formato neoliberal que, segundo Pardo (2019), provoca exclusões por meio de hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade implantadas pela modernidade, a fim de promover um ensino emancipador que possa lidar com outras línguas e valorizar múltiplas identidades.

⁷ Esta lista foi apresentada na fundamentação teórica, na subseção bilinguismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS⁸

A partir dos dados coletados e discutidos no presente trabalho percebo que a sala de aula, tanto para o professor quanto para o aprendiz de inglês, configura-se como um ambiente revestido pela soberania hegemônica colonial, o que corrobora para a criação de uma barreira na produção de sentido do estudante.

Para romper essa barreira e, assim, emancipar e empoderar o aprendiz de inglês, nós professores podemos, primeiramente, nos emancipar e nos empoderar, comprometendo-nos à atitude transgressora das práticas translíngues e decoloniais.

Ainda nesse sentido, concluo que além da adoção dessas práticas em sala, devemos considerar adotar esse comportamento fora dela. É por meio dessas atitudes que ocorrerá, de fato, a mudança da percepção da sociedade com relação à hegemonia europeia e estadunidense e, conseqüentemente, o processo de descolonização.

Firmo, assim, que o objetivo deste trabalho de levantar, discutir e avançar na compreensão do ensino e aprendizagem de inglês sob a perspectiva translingue e decolonial foi atingido, e assim, nós, professores de Língua Inglesa, podemos ir muito além da finalidade proposta de ensinar inglês para viagens a lazer, a trabalho ou a estudo, ou até mesmo para ser um diferencial no currículo dos nossos aprendizes.

Embora ainda sejam necessários mais estudos sobre essa temática considerando a formação de professores, ao conhecer as teorias translingues e decoloniais, já podemos nos sentir seguros para transgredir e transformar as políticas pedagógicas de forma efetiva.

São por suas características transnacionais e transculturais, que a língua inglesa pode ser revolucionária se trabalhada sob a ótica decolonial buscando desenvolver a tolerância, a autonomia do aprendiz e o pensamento crítico acerca das relações de poder que circundam os processos de ensino.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

⁸ Volto a escrever em primeira pessoa como forma de assumir a autoria e expor as minhas reflexões e considerações acerca do trabalho.

CENOZ, Jasone; GORTER, Durk. **Towards a plurilingual approach in English language teaching:** Softening the boundaries between languages. *Tesol Quarterly*, v. 47, n. 3, p. 591-599, 2013.

COUTINHO STORTO, André. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue:** a perspectiva das escolas. 2015.

DO ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira; BARROS, Kelly. **A invenção do monolinguismo no Brasil:** por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. *Calidoscópio*, v. 16, n. 1, p. 152-162, 2018.

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. In: **Qualidade na pesquisa qualitativa**. 2009. p. 196-196.

GARCIA, Elias. **Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica** - uma discussão necessária. *Línguas & Letras*, v. 17, n. 35, 2016.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Translanguaging and education. In: **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. Palgrave Pivot, London, 2014. p. 63-77.

SCHOLL, A. P. **O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo**. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 2, p. 1-5, 27 ago. 2020.

LINS JR, José Raymundo. **Políticas Linguísticas:** Entre a Construção da BNCC e a Obrigatoriedade do Inglês no Ensino Médio. *Conexões-Ciência e Tecnologia*, 2018, 12.2: 63-73.

MAHER, T. M. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural**. In: CAVALCANTI, M. BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007

MENDES, Júlia Costa. **Ideologias linguísticas e bilinguismo: o que é ser bilíngüe para monolíngües, para bilíngües leigos e para profissionais bilíngües da área de Letras**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. *Revista Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

PARDO, F. **Decolonialidade e ensino de línguas:** perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. *Revista Letras Raras*. v.8, n. 3, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf et al. **Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea**.

SOUZA, G. R. de. **Por uma língua estrangeira inclusiva: o letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês.** Tese (doutorado). CEFET MG, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo

SPOLSKY, Bernard. **Para uma teoria de políticas linguísticas.** ReVEL. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez, v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016.