

Narrativas sobre o ensino monolíngue de inglês: o que podemos aprender com uma abertura à translinguagem?

Marlos Gabriel de Castro Silva

Diogo Oliveira do Espírito Santo

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Centro de Formação de Professores (UFRB/CFP)

Resumo: Neste artigo, discutimos o impacto do paradigma monolíngue em discursos sobre o ensino de língua inglesa. Embasados em dados de uma pesquisa narrativa, analisamos excertos de uma entrevista desenvolvida com uma professora a fim de propormos a perspectiva translíngue como alternativa a práticas que ainda ignoram a diversidade linguística como recurso para o ensino. Concluímos que uma abertura à translinguagem tem o potencial de promover deslocamentos na concepção de língua que orienta o nosso olhar sobre o ensino de inglês e de criar espaços inclusivos em sala de aula em que seja possível o compartilhamento de experiências e práticas afetivas para além de ideais monolíngues.

Palavras-chave: Monolingüismo. Língua Inglesa. Translinguagem.

Abstract: In this text, we discuss the impact of the monolingual paradigm on discourses about English language teaching. Drawing upon data from narrative research, we analyze excerpts from an interview conducted with a teacher to propose the translangual perspective as an alternative to practices that continue to ignore linguistic diversity as a valuable resource for teaching. We conclude that the openness to translanguaging has the potential to promote shifts in the conception of language that guides our views on English teaching, and to create inclusive classroom spaces where we can share experiences and affective practices that go beyond monolingual principles.

Keywords: Monolingualism. English Language. Translanguaging.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Em um mundo cujas fronteiras entre as línguas se tornam cada vez mais porosas e fluidas, as possibilidades de construção de sentido e de interação entre sujeitos de diferentes *backgrounds* linguísticos em tempo real aumentaram. Embora falantes façam usos de diferentes recursos semióticos (incluindo línguas) para interagirem, suas práticas são, por vezes, atravessadas por discursos orientados pelo que se convencionou denominar paradigma monolíngue (SANTOS; ZOLIN-VESZ, 2020), isto é, uma orientação assentada em um conjunto de princípios modernos e iluministas que reduziram as práticas de linguagem ao mero ato de escrever, pensar e falar em uma única língua nacional (MIGNOLO, 2003; CANAGARAJAH, 2013).

Com o propósito de abordar implicações desse paradigma em discursos sobre o ensino de língua inglesa, procuramos discutir como uma perspectiva translíngue (CANAGARAJAH, 2013; ROCHA; MACIEL, 2015; ZOLIN-VESZ, 2016) pode nos ajudar a problematizar a maneira como professore(a)s se posicionam com relação ao ensino dessa língua. Para isso, traremos dados gerados em uma pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011; BARCELOS, 2020; CADILHE, 2020), ainda em andamento, que tem como objetivo investigar a relevância da translanguagem tanto como uma proposta teórico-metodológica das práticas de linguagem de sujeitos bi/multilíngues, quanto como uma maneira de ensinar línguas que seja sensível à diversidade semiótica que constitui esse processo. Para tal fim, contamos com o aporte teórico de Canagarajah (2013) e Seltzer (2020), no que tange à sensibilidade translíngue, e de Rocha e Maciel (2015), Zolin-Vesz (2016) e García, Johnson e Seltzer (2017), no que se refere à pedagogia translíngue.

Tratamos, portanto, de um estudo de narrativas de professore(a)s de inglês, com vistas a compreender os mais diferentes sentidos atribuídos às suas práticas pedagógicas. Com essa discussão, destacamos a necessidade de se repensar o ensino de língua inglesa a partir de um viés translíngue e investigamos a contribuição de tal construto para uma formação de professore(a)s mais responsiva aos desafios de se ensinar em contextos ainda marcados por perspectivas monocêntricas de línguas¹.

¹ De acordo com o sociolinguista Muhr (2005), o monocentrismo linguístico (mono = único, centrismo = centro) reforça a crença de que os usos “corretos” de uma língua emanam apenas de suas variedades de prestígio, as quais, além de ditarem uma única norma válida para comunicação, buscam impedir qualquer movimento que coloque em risco a unidade dessa língua.

O PARADIGMA MONOLÍNGUE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Segundo Canagarajah (2013), é urgente a necessidade de se repensar o paradigma monolíngue, que orienta grande parte das nossas reflexões sobre língua e identidade. Para esse autor, tal ação busca ressaltar o caráter mutável e fluido das práticas de linguagem contemporâneas ao invés de pensá-las sob o prisma da correção, da norma e do purismo linguístico. Canagarajah (2013, p. 19) nos diz que “[...] o paradigma monolíngue é construído a partir de um conjunto de itens relacionados a suposições que se solidificaram na Europa ocidental por volta do século dezoito”² e discute, baseado em Certeau (1984), que esse pensamento teve sua ascensão no iluminismo, já que ambos possuíam valores semelhantes.

O paradigma monolíngue orienta nosso olhar sobre as práticas discursivas dos sujeitos com base em uma visão sistemática, fechada e autônoma de língua, atrelando-a a um grupo de falantes e a um território geográfico específico (ZOLIN-VESZ, 2016). Assim, essa orientação concebe as línguas como isoladas e ligadas a uma única identidade e cultura. Nessa perspectiva, as línguas são vistas como sistemas autônomos que não devem ser misturados, tornando o emprego de outros recursos semióticos prejudicial à comunicação e representativo de um déficit na competência comunicativa do falante (ROCHA; MACIEL, 2015). Assim sendo, é seguro afirmar que o paradigma monolíngue se alicerça no entendimento de língua como entidade abstrata e de que a comunicação é baseada na gramática ao invés da prática (CANAGARAJAH, 2013).

Somos deixados, então, com a noção de que o domínio cognitivo de uma língua é tratado como superior, enquanto manifestações materiais-sociais são tratadas como secundárias (CANAGARAJAH, 2013) para a comunicação. Logo, perdemos de vista a ideia de que as línguas são vivas, móveis, heterogêneas e compostas por uma cadeia de recursos híbridos que se combinam para fazer sentido em meio a contextos sociais (CANAGARAJAH, 2013).

Face ao exposto, García e Li (2014) problematizam as noções de bilinguismo pautadas em ideologias que assumem o monolinguismo como norma. Os autores discutem que os chamados ensinos bilíngues subtrativo e aditivo não dão conta de representar a diversidade que compõe as salas de aula e nem as complexas interações linguísticas, uma vez que se pautam na enumeração de línguas e não nas verdadeiras práticas de linguagem de sujeitos bi/multilíngues. Isto porque o modelo de ensino pautado no bilinguismo subtrativo acaba por excluir a língua materna do(a)

² Todas as traduções de textos em língua estrangeira são de responsabilidade dos autores.

aluno(a), mantendo a educação somente na língua “alvo”. Já o modelo de ensino bilíngue aditivo busca manter seus/suas estudantes proficientes em ambas as línguas, a saber, a língua materna e a língua adicional, mas as separa em períodos distintos de ensino, repreendendo os seus usos dinâmicos, bem como ignorando as complexas práticas de linguagem que compõem a sala de aula bilíngue.

Flores (2019, p. 49), em consonância com García e Li, afirma que “[...] sem surpresa alguma o bilinguismo subtrativo é produto do monolinguismo [...]”, já que esse visa diminuir gradativamente o uso da língua materna dos sujeitos, aumentando a exposição e o uso da língua que é foco de aprendizagem. No que tange ao bilinguismo aditivo, García e Li (2014, p. 12) explicam que “[...] uma segunda língua é adicionada em paralelo à primeira língua do(a)s aluno(a)s [...]”. Esse modelo de bilinguismo, ainda que não exclua as línguas trazidas pelo(a)s aluno(a)s, as separa das outras que são foco da aprendizagem.

Flores (2019) discute, portanto, que enquanto o bilinguismo subtrativo promove o monolinguismo, o aditivo evidencia o duplo monolinguismo (HELLER, 2006). Desse modo, como afirmam Rocha e Maciel (2015, p. 412): “[...] a relação sujeito, linguagem e mundo ainda se evidencia fundamentalmente marcada por uma orientação monológica, monolítica, homogeneizante e colonialista”, fazendo-se necessária uma visão de língua e ensino sensíveis aos contextos subjetivos e diversos nos quais estamos inseridos.

A OPÇÃO “TRANS” NO ENSINO DE LÍNGUAS

A translanguagem, tanto como uma perspectiva teórica das práticas de linguagem contemporâneas, quanto como uma orientação pedagógica, vem ganhando espaço considerável nos estudos sobre língua, identidade e ensino nos campos da Educação, Sociolinguística e Linguística Aplicada. Partindo do uso dinâmico que sujeitos fazem de seus recursos linguísticos, essa perspectiva teórico-prática (LI, 2018) desafia as visões de bi/multilinguismo ainda embasadas em noções monolíngues, que deslegitimam as práticas de linguagem de grupos minorizados. Rocha e Maciel (2015, p. 412), pautados em Zhao e Biesta (2011), discutem a translanguagem em contraposição à orientação monolíngue e reforçam “[...] a importância de olharmos de forma mais ampla e crítica para as maneiras como as relações humanas e os processos de constituição do sujeito e de construção de conhecimentos têm sido vistos e explicados na atualidade”.

A translanguagem emerge atrelada à visão de língua como prática comunicativa e não como

um conjunto de elementos estáveis (CANAGARAJAH, 2013). Logo, essa orientação encara as línguas como parte de uma cadeia de recursos móveis empregados durante o processo de negociação de sentido, nos permitindo refletir sobre como essas experiências se inscrevem em seus corpos e se tornam recursos com potencial para orientar sua interação com os outros. Desde uma perspectiva pedagógica (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017), a translinguagem é compreendida como uma abordagem que acolhe as línguas e experiências de aluno(a)s e professore(a)s como recursos para se ensinar e aprender. Sobre isso, García e Li (2018, p. 5) defendem que:

[p]ara aluno(a)s minorizado(a)s, a pedagogia translíngue [...] permite que eles/elas se representem tais como são, e não através dos olhos do que é tradicionalmente considerado como suas 'línguas nativas' ou até mesmo suas 'segundas' línguas. Uma pedagogia translíngue possibilita e encoraja o(a)s aluno(a)s a usarem a língua criativamente, isto é, não confinada entre barreiras e na ideia de línguas nomeadas [como o português, inglês, espanhol etc.], assim como criticamente, consciente das razões sociopolíticas para a criação de tais barreiras [...].

Dessa maneira, quando tratam do tradicional ensino de inglês para falantes de outras línguas, estudioso(a)s da translinguagem preferem adotar o termo **bilíngue emergente** (GARCÍA, 2009) para caracterizar o(a)s chamado(a)s **aprendizes** de língua adicional. Com tal atitude, se busca evidenciar que, enquanto estão aprendendo uma outra língua, esses sujeitos também estão desenvolvendo práticas discursivas nas línguas que já trazem para a sala de aula, afastando-se, assim, da noção de que a língua adicional é algo que falta ao(à) estudante, como se esse/essa fosse desprovido(a) de experiências e práticas linguísticas anteriores.

De igual modo, ao focar a noção de bilíngue emergente, a translinguagem se volta para os repertórios trazidos pelo(a)s aluno(a)s como recursos para o processo de ensino-aprendizagem. Para Blommaert e Backus (2013), o termo **repertório** diz respeito a um conjunto de recursos, habilidades e competências aprendidas durante nossa vida, em situações formais e informais de encontros linguísticos. Tais recursos incluem línguas, registros, estilos, dialetos, experiências e discursos que nos formam como sujeitos. Assim, ao colocar em evidência o manejo de um repertório de práticas semióticas (linguísticas) que é adaptado para atender diferentes propósitos comunicativos, se busca quebrar com as hierarquias impostas às práticas de linguagem bi/multilíngues que as separam em termos de primeira, segunda ou língua estrangeira.

A translinguagem se configura, então, como uma postura epistemológica a partir da qual se critica como a herança colonial e moderna ajudou a manter e a perpetuar hierarquias linguísticas,

raciais, culturais e sociais. Dessa forma, se propõe que, ao invés de debater quais línguas são usadas durante uma interação, deveriam ser destacadas as maneiras através das quais são selecionados diferentes recursos semióticos para a construção de sentidos. Com isso, o foco não está nas línguas como entidades autônomas, mas nos sujeitos envolvidos em/por uma rede de recursos que modelam e são modelados por suas práticas discursivas. Uma maneira de se investigar essas práticas e como professore(a)s lidam com elas em suas salas de aula é debatendo o papel da sensibilização translíngue na tomada de consciência dos diferentes discursos que embasam o fazer pedagógico. Sobre isso, falaremos mais a seguir.

Seltzer (2020) advoga que uma abertura à translinguagem pode trazer à tona diferentes identidades e ideologias de professore(a)s e aluno(a)s com relação às línguas. Para essa autora, a sensibilidade translíngue

[...] refere-se à inclinação aos princípios teóricos e epistemológicos da translinguagem: o entendimento de língua como uma prática de linguagem fluida e inacabável, uma visão crítica de conceitos como língua ‘padrão’ e a preferência por processos de construção de sentido ao invés de performances linguísticas ‘perfeitas’ ou ‘nativas’. (SELTZER, 2020, p. 9).

Lucena e Cardoso (2018, p. 144), apoiadas em Canagarajah e Wurr (2011, p. 02), colaboram com essa discussão quando apontam a sensibilização translíngue como uma alternativa à ideologia monolíngue, de forma que mostra para professore(a)s uma “[...] pedagogia de línguas como um processo que envolve a observação sistemática do ensino de línguas a partir da vivência cotidiana em cenários específicos em que a ‘diversidade linguística é a norma e não a exceção’”.

O que podemos observar, portanto, é que a sensibilização translíngue considera as práticas de linguagem como atravessadas por diferentes redes ideológicas e relações de poder, que impactam as maneiras como os sujeitos se orientam no mundo e negociam suas próprias identidades e discursos. Assim, embora essa abertura à diversidade não esteja imune às práticas monolíngues no ensino de línguas, o desenvolvimento de uma sensibilização pautada nos princípios translíngues pode se apresentar como um caminho possível para não só se questionar ideologias ainda centradas na noção de norma, correção e hierarquização linguística, mas encorajar professore(a)s a perceber como suas experiências, crenças e práticas pedagógicas se interseccionam.

Logo, a translinguagem põe em foco, conforme discutem Lucena e Torres (2019, p. 636), o sujeito que interage e usa a linguagem “[...] cruzando fronteiras, enfrentando lógicas monolíngues política e ideologicamente impostas pelo senso comum [...]”. Dessa maneira, neste trabalho,

compreendemos as experiências de professore(a)s de inglês como recursos pedagógicos que modelam suas identidades, e buscamos observar como uma sensibilização translíngue poderia ajudá-lo(a)s na inclusão dos repertórios linguísticos do(a)s aluno(a)s como recurso para o ensino.

CONTEXTO DA PESQUISA E SEU PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Em suas práticas cotidianas, os sujeitos normalmente contam histórias que partem de suas experiências. Esse ato de narrar se configura como uma prática social, através das quais construímos sentido de nossas ações quando falamos sobre elas. Para Kayi-Aidar (2019), as narrativas de eventos e experiências envolvem relacionamentos interpessoais, histórias socioculturais e emoções. Para essa autora ainda, embasada em Cortazzi (1993, p. 3): “[...] enquanto os indivíduos falam ou escrevem sobre suas experiências, eles “aprendem sobre o que eles sabem, o que eles sentem, o que eles fazem e como eles fazem, e por que eles fazem”” (KAYI-AIDAR, 2019, p. 123). Nesse sentido, a narrativa é uma importante fonte de dados para se compreender como os sujeitos se envolvem em processos constantes de atribuição de sentido a partir de suas experiências, discursos e ideologias.

Clandinin e Connelly (2011) compreendem pesquisa narrativa como uma maneira de entender a experiência de modo a envolver colaboração entre pesquisadore(a)s e participantes. Já Clandinin (2013) define a pesquisa narrativa como uma abordagem de estudo das experiências humanas como um recurso para a construção de conhecimento. De acordo com Barcelos (2020), a pesquisa narrativa, ou em seus próprios termos, a pesquisa **com** narrativas³, se embasa em histórias pessoais como fontes de dados para investigação e análise. Cadilhe (2020), coadunando com a perspectiva de Barcelos, acrescenta que as narrativas se configuram como dispositivos epistêmicos, uma vez que tensionam discursos de modo a democratizar o conhecimento. Para esse autor, a pesquisa narrativa nos estudos sobre formação de professore(a)s de línguas atua como uma importante ferramenta para a descolonização das práticas de pesquisa acadêmica, pois evidencia o conhecimento que emerge e é agenciado pelos próprios sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem. Neste trabalho, é importante pontuar que as narrativas não são apenas fontes para a geração de dados, mas também caracterizam a natureza da nossa pesquisa, isto é, elas dizem

³ Barcelos (2020) faz uma distinção entre pesquisa narrativa e pesquisa *com* narrativa. A primeira trata do ato de contar histórias como uma forma de analisar dados, isto é, o próprio pesquisador **narrativiza** a sua pesquisa; já a segunda usa as narrativas como dados de análise. A nossa pesquisa se centra na segunda perspectiva.

respeito tanto a um método quanto a um fenômeno de estudo.

Numa investigação voltada para narrativas, as formas de geração de dados são variadas. Em nosso caso em questão, elas foram levantadas através de entrevistas semiestruturadas e da escrita de diários reflexivos. Segundo Kayi-aidar (2019, p. 126), as entrevistas narrativas “[...] não são apenas relatos através dos quais informações são solicitadas, mas ocasiões em que os sentidos são construídos entre pesquisadore(a)s e narradore(a)s”. Já sobre o uso de diários reflexivos, Andrade e Almeida (2018, p. 99) discutem que, através deles, podemos “[...] ter um acesso ao mundo pessoal do(a)s professore(a)s, um recurso para explicitar os próprios dilemas em relação à atuação profissional, um acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos [...]”. Nesses diários, o(a)s participantes de nossa pesquisa foram solicitado(a)s a fazer análises de aulas específicas como uma forma de refletirem sobre as suas próprias práticas no ambiente on-line. Por motivos de escopo, foram escolhidos trechos provindos apenas da interação em entrevista com a participante Catherine⁴, uma professora de inglês autônoma que trabalha com o ensino a distância.

Catherine obteve sua formação em uma universidade federal, num curso de bacharelado em letras inglês com ênfase em estudos literários, mas somente começou a atuar como professora de língua inglesa alguns anos após a finalização da graduação. Assim, quando começou a lecionar, precisou se integrar sobre didática, já que, segundo ela, seu curso não a havia preparado para a sala de aula. Desse modo, no intuito de diminuir sua insegurança e melhorar sua prática docente, Catherine recorreu ao CELTA⁵, uma formação de professore(a)s voltada para o ensino de inglês que preza o ensino da língua pela língua para aluno(a)s de todos os níveis de proficiência. Falaremos mais sobre a relação dessa professora com o ensino de inglês nos próximos parágrafos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: APRENDENDO A IR ALÉM DO MONOLINGUISMO

Conforme discutido anteriormente, os dados a seguir foram gerados durante uma entrevista com Catherine, na qual ela disserta sobre quando começou a lecionar e como aprendeu a preparar suas aulas. Este trecho, em específico, foi extraído de uma resposta a um questionamento sobre a

⁴ Com o intuito de proteger a anonimidade do(a)s participantes da pesquisa, utilizamos pseudônimos.

⁵ Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages.

forma como encara o uso de outras línguas e outros recursos semióticos por seus/suas aluno(a)s em sala de aula:

[...] O português, né? Eu não sei se englobaria nisso, né, em outras línguas. O português eu uso da seguinte forma: vamos dizer, eu não deveria (fazendo gestos de aspas com os dedos) segundo o CELTA ou segundo algumas metodologias mais tradicionais. [...] Pela minha prática, é muito difícil um aluno básico ficar 100% em inglês. E existe um treinamento para que você faça isso. Eu passei por esse treinamento. Eu dei aula 100% em inglês para gente que tinha ZERO inglês. Gente que você estava ensinando o verbo *to be* ou como se apresentar em inglês, tipo: ‘hi, my name is’, sabe? E tudo isso tinha que ser em inglês. Eu consegui. Mas, eu consegui porque no plano de aula para esse curso do CELTA, eu escrevia tudo o que eu ia dizer. Enquanto eu estava dando aula, eu lia o plano de aula. Porque você precisa pensar muito em tudo o que você vai dizer, se você vai dar tudo em inglês para um aluno que não sabe nada em inglês. É uma loucura. É possível. Eu não achava que era, mas era e eu fiz. Não curto (coloca a mão na testa indicando dor de cabeça). Caraca, mano, eu tinha que escrever tudo, entendeu? Então, demora um tempo até você internalizar aquela linguagem mais simples. Muitos gestos, enfim, muita demonstração. E os alunos têm muita dúvida. Você não pode deixar que eles falem em português. Ai... (coloca a mão na testa e balança a cabeça indicando preocupação). Me cansa, sabe? É muito cansativo. Então, com alunos de níveis mais básicos eu uso português [...].

Aqui, Catherine nos proporciona perceber que sua formação como profissional ocorreu pautada em uma ideologia monolíngue de ensino. A partir dela, a professora foi instruída a ignorar todo e qualquer outro recurso linguístico que seus/suas aluno(a)s possuam em nome da manutenção da aula em *English-only*, o que pode ser observado nos seguintes trechos: *E existe um treinamento para que você faça isso. Eu passei por esse treinamento. Eu dei aula 100% em inglês para gente que tinha ZERO inglês*. Essa prática de ensino se justifica na ideia de que o “[...] ato comunicativo efetivo e bem sucedido é aquele que se sustenta por [apenas] uma língua comum a todos os participantes” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 245-146), de forma que o uso dinâmico de outros recursos semióticos caracterizaria deficiência na competência comunicativa.

Além de ter sido fortemente influenciada por um viés monolíngue de ensino, no relato é possível perceber que tais práticas fazem com que Catherine se sinta frustrada e cansada por não conseguir ajudar seus/suas aluno(a)s através do uso de seus repertórios semióticos no cumprimento de tarefas pedagógicas. Tal fato pode ser observado nos seguintes trechos: *E os alunos têm muita dúvida. Você não pode deixar eles falarem em português. Ai. Me cansa, sabe? É muito cansativo*. Em outro momento, ao narrar que não deveria permitir o uso de português (*Você não pode deixar que eles falem português*), Catherine expressa seu dilema envolvendo a tentativa de negociar diferentes normas: uma que se alinha ao seu **treinamento** como professora e outra mais voltada à realidade que experiencia diariamente com o ensino da língua inglesa.

Esse (in)tenso processo de negociação não impacta somente a condução da aula, mas o corpo de Catherine. Recursos linguísticos e não-linguísticos colaboram nessa observação quando, por exemplo, Catherine abaixa a cabeça e põe a mão na testa repetidas vezes para indicar seu cansaço. O cansaço, aqui, é, então, resultado de uma relação conflituosa com o ensino de inglês, que se movimenta por entre percepções mais fechadas e contrárias ao emprego de outras línguas e a prática pedagógica efetiva que demanda seu uso.

Acreditamos que esse sentimento de cansaço atrelado ao processo de ensino-aprendizagem tenha suas raízes no que Cummins (2007) chama de princípio monolíngue, que enfatiza o uso instrucional de uma língua adicional às custas da exclusão/separação da língua do(a) aluno(a). Frente a isso, propomos a translinguagem como um caminho possível para repensarmos os impactos desse princípio não só por ela defender a abertura aos mais variados recursos linguísticos que circulam no ensino de línguas, mas também por trazer “[...] para o debate a heterogeneidade nas escolas e o padrão monolíngue que impera em abordagens e materiais didáticos voltados ao ensino de línguas” (LUCENA; CARDOSO, 2018, p. 144).

Além do já discutido, podemos inferir, a partir desse primeiro excerto, que Catherine parece ter consciência do papel da língua materna como recurso para aprendizagem, como indicado em: *Pela minha prática, é muito difícil um aluno básico ficar 100% em inglês*. Mas, observamos também que essa predisposição e abertura ao uso de outras línguas é rodeada de incertezas e discursos contrários atribuídos, principalmente, ao curso de qualificação (ou treinamento como a participante chama) CELTA, o que pode ser observado neste trecho:

(O CELTA) me abriu muita, muita possibilidade, mas também me criou alguns traumas. Assim, porque no CELTA você tem que dar oito aulas que são monitoradas, né, pelo tutor e pelos seus colegas de curso. Cara, quando passa o momento assim de tipo: ‘mano, isso aqui deu errado, então travou o computador’ (põe as duas mãos no rosto indicando vergonha), na minha mente parece que, tipo, eles estão lá vendo e anotando e depois a gente vai conversar sobre isso que era o que acontecia no CELTA.

O CELTA, conhecido como um dos mais importantes certificados internacionais para professore(a)s que atuam com ensino de inglês como língua adicional, tem tido papel importante nas propostas de metodologias de ensino na atualidade. Além disso, com o que se pode observar, ele ocupa também espaço preponderante nas narrativas de Catherine sobre ensino e formação de professore(a)s. Face ao exposto, os princípios que embasam o certificado atuam, conforme nossa análise, como regimes de verdade (FOUCAULT, 1977), ditando o que pode ou não ser feito em sala de aula. Assim, a performance de Catherine como professora é julgada e vigiada

(FOUCAULT, 1987) pelo CELTA: *na minha mente parece que, tipo, eles estão lá vendo e anotando e depois a gente vai conversar sobre isso que era o que acontecia*, o que também normatiza a identidade a ser assumida, isto é, se Catherine não agir como fora **treinada**, ela não performará o ideal de professora esperado. Logo, uma instrução monolíngue atua tanto como vigia quanto como punidora de práticas pedagógicas que se afastam de seus princípios orientadores, demandando de nós, linguistas aplicado(a)s e pesquisadore(a)s da linguagem, ações transgressoras que subvertam tais práticas.

Alinhadas ao potencial transgressor da translanguagem, García, Johnson e Seltzer (2017) discutem a necessidade de compreendermos o *stance* de professore(a)s de línguas como o primeiro passo para a promoção de ações translíngues. Segundo as autoras, o *stance* diz respeito às crenças, ideologias e valores que orientam os professore(a)s em suas práticas pedagógicas, o que inclui considerar a sua visão de língua, de ensino, dos papéis do(a) aluno(a) e do(a) professor(a) e dos princípios que embasam toda relação desses sujeitos com os recursos que levam para a sala de aula. Outrossim, Lee e Canagarajah (2019) defendem a inclusão sistemática da sensibilização translíngue em programas de formação de professore(a)s. Segundo esses autores, um modo de promover ações concretas de modo consciente seria adotar práticas reflexivas que ajudem o(a)s professore(a)s a examinarem criticamente como suas ações são modeladas por uma rede de ideologias linguísticas. Com isso, à Catherine seria dada a chance de lançar mão da língua portuguesa não mais como uma prática atrelada ao cansaço ou exclusivamente ao nível de proficiência (*Então, com alunos de níveis mais básicos eu uso português*), mas como recurso para expandir as possibilidades de aprendizagem e acolher as identidades e vozes de seus/suas aluno(a)s.

O próximo trecho a ser analisado mostra como Catherine reage quando aluno(a)s não compreendem o vocabulário utilizado e recorrem ao português para fazerem sentido das atividades:

É, eu forço muito eles no inglês porque tem gente que facilmente cai de volta pro português: “eu não sei falar essa palavra então...”; e eu: “não, não sabe? Você tem que saber explicar de outro jeito”. E daí eu forço eles mais porque eles podem explicar de outro jeito, eles podem achar outras palavras. Se a pessoa não fala português, não adianta eles falarem a palavra em português, então você vai ter que dar um jeito de explicar aquilo de outro jeito. Então é isso, assim, meu uso de outras línguas tem um pouco a ver com o nível do aluno e um pouco com a minha facilidade, sabe? De conseguir fazer a aula andar. E já me senti mal por não usar só inglês com alunos básicos, mas tento usar o máximo possível.

É possível perceber aqui, assim como no trecho anterior, que Catherine busca fazer com que seus/suas aluno(a)s falem inglês na sala de aula sem o apoio de qualquer outro recurso

linguístico para estabelecer comunicação. Como já observamos, essa prática é um reflexo da ideologia monolíngue que subjaz o seu fazer pedagógico, a qual aponta o uso de outros meios pelos quais o(a)s aluno(a)s possam fazer sentido como estranho ou incoerente ao contexto de comunicação.

Nesse trecho, Catherine também nos permite ver o peso dessas práticas monolíticas para o(a) professor(a) de línguas, que induz seus/suas aluno(a)s a utilizarem somente recursos que se caracterizam como pertencentes a uma língua ou a um território específico. A prática de associar uma única língua a um espaço específico se assemelha aos princípios da tríade herderiana⁶, a qual, segundo Canagarajah (2013), concebe as línguas como marcadas por comunidades particulares que podem expressar sua essência somente através de códigos pertencentes a elas.

Contrário(a)s a esse pensamento, professore(a)s sensíveis à translinguagem encaram a forma como estudantes recorrerem a outras línguas como uma estratégia de resistência às orientações monolíngues disseminadas pela tríade herderiana, transgredindo, assim, ideologias linguísticas opressivas (SELTZER, 2020). Portanto, o caso de Catherine nos permite perceber que uma sensibilização à translinguagem não se faria benéfica apenas para o(a)s aluno(a)s, que conseguiriam fazer sentido e aprender de forma mais fluida na sala de aula, mas também para professore(a)s que podem ser levado(a)s a perceber as limitações e frustrações que ideologias pautadas no monolingüismo desencadeiam em seus/suas aluno(a)s e em si mesmo(a)s.

O último trecho a ser analisado neste artigo traz uma resposta de Catherine sobre o compartilhamento de experiências pessoais nas salas de aula pelo(a)s aluno(a)s:

[...] Nossa, toda aula eu mesma busco trazer muito da vida deles, [...] porque eu também acredito que essa personalização, eles chamam né, essa metodologia de personalização, faz a língua ter mais significado, ao invés de eu ficar falando de uma pessoa aleatória, sabe?

A prática docente de Catherine, nesse trecho, se alinha ao que Li (2011, p. 1223) discute como **espaço translíngue**, isto é, espaço em que o(a)s bi/multilíngues podem trazer “[...] diferentes dimensões de suas histórias pessoais, experiências e de seu meio, suas atitudes, crenças e ideologia, suas capacidades cognitivas e físicas em uma única performance coordenada e significativa”, e se

⁶ Canagarajah (2013) nos diz que o paradigma monolíngue se fundamenta em ideais românticos e iluministas propagados (também) por pensamentos de filósofos do século XVIII, tais como o alemão Johannes Gottfried Herder. Esse conjunto de ideias difundiu a noção de que uma língua deve estar atrelada a uma comunidade linguística específica (compreendida como única “dona” dessa língua) e fincada em um determinado lugar geográfico. Tal relação (língua, comunidade e lugar) contribui para o estudo das línguas como sistemas autônomos totalmente afastados das práticas reais dos sujeitos.

volta para os repertórios trazidos para a sala de aula como fonte de conhecimento. Aqui, é possível observar que Catherine se inclina a uma abertura à translanguagem, não relacionada ao uso de línguas específicas, mas às subjetividades e peculiaridades do(a)s seus/suas estudantes quando parte de metodologias que façam a língua “ter mais significado” em sala de aula.

Com isso, Catherine promove deslocamentos no próprio entendimento do que é ensinar e aprender línguas e, conseqüentemente, abre possibilidades para um processo de resignificação do papel do(a) professor(a) e do(a) aluno(a). Nesses termos, García e Sylvan (2011) acreditam que tal postura ressalta a posição do(a) professor(a) como facilitador(a), já que a abertura do espaço da sala de aula para a escuta da vida de seus/suas aluno(a)s nos permite enxergar que:

[...] aluno(a)s dependem uns/umas do(a)s outro(a)s para compartilhar experiências, conhecimentos, perspectivas e compreensões [...], então, eles/elas ensinam uns/umas a(o)s outro(a)s. O/A professor(a) não é o(a) único(a) expert na sala, e um controle considerável é colocado nas mãos do(a)s aluno(a)s [...]. (GARCÍA; SYLVAN, 2011, p. 394).

Portanto, com a discussão aqui apresentada, foi possível observar os embates discursivos sobre o ensino de inglês a partir de trechos da narrativa oral da participante Catherine. Observamos o papel que o paradigma monolíngue desempenha não só no desenvolvimento de suas aulas, mas também na própria percepção de sua identidade docente. Com base nos dados, discutimos o impacto de tal paradigma na prática pedagógica e em seu corpo, mas também vislumbramos brechas para adoção de perspectivas de ensino mais sensíveis aos sujeitos em interação. Com isso, seguimos para a finalização deste artigo, nos próximos parágrafos, em que concluímos as ideias aqui apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por defendermos a adoção de uma sensibilização translíngue tanto na condução de aulas quanto na formação de professore(a)s de inglês, argumentamos a favor da criação de espaços em que todo(a)s possam compartilhar suas experiências e práticas afetivas a partir dos repertórios que mobilizam para fazerem sentido. Embora o mundo contemporâneo estimule a convivência e a interação entre as várias instâncias da vida social, principalmente no que se refere às práticas linguísticas (SANTOS; ZOLIN-VESZ, 2020), ideologias monolíngues ainda se encontram emaranhadas aos meios comunicativos e às práticas de professore(a)s de línguas. Desse modo, contrária a essas ideologias, uma sensibilização translíngue por parte de professore(a)s de inglês possibilita a visão de línguas como um veículo para apropriação e resignificação de discursos

dominantes, ao invés de um reflexo provindo de identidades estáticas (SELTZER, 2020).

Neste texto, para discutirmos o impacto da ideologia monolíngue no ensino de língua inglesa, nos voltamos a recortes de uma pesquisa narrativa desenvolvida em conjunto com professore(a)s que atuam a distância. Acreditamos que a abordagem de pesquisa aqui discutida atue como um importante instrumento formativo, uma vez que através das narrativas é possível investigar o lugar social dos sujeitos que contam suas histórias, assim como as relações sociais, políticas e ideológicas implicadas nessa prática. No entanto, embora tenhamos ressaltado o potencial das narrativas na formação crítica de professore(a)s, reconhecemos que, por estarmos no estágio de análise preliminar dos dados gerados, ainda não foi possível apresentar exemplos efetivos de práticas pedagógicas em que fosse colocada em voga a atuação dos princípios translíngues como eixos organizadores do trabalho docente com bilíngues emergentes. Os dados têm nos mostrado, por outro lado, que se há o desejo de abertura para o outro, mas ainda atravessado por sentimentos de medo, insegurança e pouco fundamentado em uma orientação aberta à diversidade e diferença linguística.

Nessa perspectiva, destacamos a importância de um ensino de inglês a partir de um viés translíngue, com vistas a “[...] favorecer visões menos marcadas por ideias positivistas, reducionistas e monolíticas, bem como possibilitar a circulação de discursos menos autoritários e opressores” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 414). Para tanto, destacamos a necessidade de mais pesquisas narrativas voltadas para a formação de professore(a)s nesse viés, de modo que possamos prepará-lo(a)s para ensinar em contextos marcados pela diversidade de ideologias, discursos e subjetividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, F. L. C. D.; ALMEIDA, P. V. Diários reflexivos: um instrumento relevante no processo de transformação e desenvolvimento profissional do docente. **Revista Educação e Linguagens**, v. 7, n. 12, p. 94-106, 2018.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JÚNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 19-42.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. *In*: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (Org.). **Multilingualism and multimodality**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013, p. 11-32.

SILVA, Marlos Gabriel de Castro; ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do. Narrativas sobre o ensino monolíngue de inglês: o que podemos aprender com uma abertura à translinguagem? **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.32, ago. 2023.

CADILHE, A. J. Narrativas e reflexão epistêmica. In: GOMES JÚNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 121-148.

CANAGARAJAH, A. S.; WURR, A. Multilingual communication and language acquisition: new research directions. **The Reading Matrix**, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2011.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CERTEAU, M. **The practice of everyday life**. University of California Press, Berkeley, 1984.

CORTAZZI, M. **Narrative analysis**. London: Falmer Press, 1993.

CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FOUCAULT, M. The Political Function of the Intellectual. **Radical Philosophy**, v. 17, p. 12-14, 1977.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FLORES, N. Translanguaging into raciolinguistic ideologies: a personal reflection on the legacy of Ofelia García. **Journal of Multilingual Education Research**, v. 9, p. 45-60, 2019.

GARCÍA, O. Emergent bilinguals and TESOL: what's in a name? **TESOL Quarterly**, v. 43, n. 2, p. 322-326, 2009.

GARCÍA, O.; SYLVAN, C. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities in Pluralities. **Modern Language Journal**, v. 95, n. 3, p. 385-400, 2011.

GARCÍA, O.; LI, W. **Translanguaging**: language, bilingualism, and education. New York: Palgrave MacMillan, 2014.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. **The translanguaging classroom**: leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon, 2017.

SILVA, Marlos Gabriel de Castro; ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do. Narrativas sobre o ensino monolíngue de inglês: o que podemos aprender com uma abertura à translinguagem? **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.32, ago. 2023.

GARCÍA, O.; LI, W. Translanguaging. In: CHAPELLE, C. A. (Org.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. John Wiley & Sons, 2018, p. 1-7.

HELLER, M. **Linguistic minorities and modernity**: a sociolinguistic ethnography (2nd ed.). New York, NY: Continuum, 2006.

KAYI-AIDAR, H. **Positioning theory in applied linguistics**: research, design & applications. Tucson, AZ: Palgrave Macmillan, 2019.

LEE, E.; CANAGARAJAH, A. S. Beyond native and nonnative: translingual dispositions for more inclusive teacher identity in language and literacy education. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 18, n. 6, p. 352-363, 2019.

LI, W. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**, v. 43, p. 1222-1235, 2011.

LI, W. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**, v. 39, p. 9-30, 2018.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópio**, v. 16, n. 1, p. 143-151, 2018.

LUCENA, M. I. P.; TORRES, A. C. G. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 em anúncios publicitários de cursos livres, **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 3, p. 635-654, 2019.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUHR, R. Language attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. In: MUHR, R. (Org.). **Standard variations and language ideologies in different language cultures around the world**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005, p. 11-20.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411- 445, 2015.

SANTOS, A. S.; ZOLIN-VESZ, F. A (des)legitimação do paradigma monolíngue em enunciados des/reterritorializados. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, p. 115- 129, 2020.

SELTZER, K. “My English is its own rule”: voicing a translingual sensibility through poetry. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 19, n. 5, p. 1-14, 2020.

ZHAO, K.; BIESTA, G. J. J. **Lifelong learning between “East” and “West”**: Confucianism and the reflexive project of the self. *Interchange*, v. 42, n.1, p. 1-20, 2011.

SILVA, Marlos Gabriel de Castro; ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do. Narrativas sobre o ensino monolíngue de inglês: o que podemos aprender com uma abertura à translanguagem? **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.32, ago. 2023.

ZOLIN-VESZ, F. Gusta me mucho: enunciados des/reterritorializados e a concepção de língua. **Linguagem & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 217-228, 2016.

OS AUTORES

Marlos Gabriel de Castro Silva é graduando do curso de Letras - Libras/Língua Estrangeira no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). É, atualmente, professor bolsista do Núcleo de Línguas/SUPAI - Rede Andifes ISF (Idiomas Sem Fronteiras) e atua como professor contratado do ensino fundamental e médio na rede particular de ensino. É membro do Grupo de Pesquisa em Estudos de Língua Inglesa (GPELI) e desenvolve pesquisas de iniciação científica na área de Linguística Aplicada, ensino de língua inglesa e pedagogia translíngue.

E-mail: marlosgabrielcastrosilva@gmail.com

Diogo Oliveira do Espírito Santo é doutor e mestre em língua e cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (PPGLINC/UFBA). Atualmente, é professor adjunto de língua inglesa do Curso de Letras do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). É líder do Grupo de Pesquisa em Estudos de Língua Inglesa (GPELI), desenvolvendo e orientando trabalhos que versam sobre linguística aplicada crítica, identidade, tecnologia no ensino de língua inglesa e pedagogia translíngue.

E-mail: diogo.oliveira@ufrb.edu.br