

“THIS MADE THEM SAID AN “ÉGUA”¹ IN THE MIDDLE OF THE CONVERSATION”² – TRANSLINGUAGEM E IDENTIDADE AMAZÔNICA

“THIS MADE THEM SAID AN “ÉGUA” IN THE MIDDLE OF THE CONVERSATION” – TRANSLANGUAGE AND AMAZONIAN IDENTITY

Silvia Cristina Barros de Souza Hall³

Na aldeia onde eu morava, estudei na escola ensino fundamental indígena, e lá estudava na minha língua em Wai Wai, não tinha contato com os brancos, quando terminei ensino fundamental matriculei no ensino médio, no ensino médio tinha aos professores brancos não indígenas no ano 2013, com eles eu aprendia a língua Portuguesa fiquei impressionada e gostava de aprender falar outras línguas, três anos conclui ensino médio no ano de 2015 ainda eu tinha dificuldade falar, escrever em português, eu pensei fazer faculdade e fez a prova foi passei. Ano de 2017, entrei na faculdade primeiro dia de aula fiquei muito triste eu não conseguia acompanhar professores, por que não entendia muito bem português o que professores falavam, chorava muito sozinha no quarto, parece nas costas carregava um saco de terras muito pesado (...) os bilíngues não são alguns tipos de monstros de duas cabeças⁴

(Lara⁵, em sua narrativa, 2019).

RESUMO: *Este artigo traz uma experiência que evidenciou como a translíngua funcionou como uma forma benéfica de se trabalhar a língua inglesa na Amazônia na visão dos próprios participantes. A experiência ocorreu em uma disciplina onde futuros professores discutiram não só as particularidades estruturais da língua inglesa, mas também se engajaram em um novo modo de pensar a língua. Através de práticas orais e narrativas, identificou-se que os alunos participantes translíngüajavam de modo que pudessem renegociar línguas e culturas, apropriando-se delas. Foi observado no*

¹ “Égua” é uma expressão bastante comum no vocabulário paraense, podendo significar admiração, raiva ou tristeza.

² Frase de Gabo, participante deste estudo, ao descrever uma atividade em sala de aula que o marcou positivamente.

³ Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela UFSC, com estágio sanduíche na Universidade de Portsmouth, Reino Unido. Professora da UFPA.

⁴ Todas as narrativas apresentadas neste artigo estão transcritas em seu original.

⁵ Lara, participante deste estudo, é aluna indígena da etnia Wai Wai

repertório linguístico dos alunos participantes a presença de uma “identidade amazônica” ao se expressar na língua adicional, que foi interpretada como uma forma de construir um diálogo com a vida local.

PALAVRAS-CHAVE: translinguagem; identidade linguística; língua inglesa; Amazônia

ABSTRACT: *This paper highlights an experience that shed light on how the translanguage pedagogy worked as a beneficial tool of teaching English language in the Amazon, according to the participants of this study. The experience took place in a discipline, in which the future teachers discussed not only the particularities shown in the English language structure, but also became involved a new way of thinking the language. Through oral and narrative practices, it was identified that the participants translinguaging in order to negotiate languages and cultures in a way to appropriate them. It was observed in the linguistic repertoire of the participants, that there was a presence of an “Amazonian identity”, when expressing themselves in their additional language, which was interpreted as a way of building a dialogue with the local life.*

KEYWORDS: translinguaging; linguistic identity, English language, Amazon

“I dwell in possibility”⁶

Devemos lembrar que estamos em uma casa com diversas janelas e muitas portas and we dwell in possibility. We are going to make our class together (...) I need to look to them [her students in the future] and show them that there are infinite ways to learn languages and that is totally normal (Virginia, em sua narrativa, 2019).

Esse artigo nasceu de uma inquietação e é sobre possibilidades. O cenário da pesquisa que o originou é a sala de aula de língua inglesa do curso de Letras Português - Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará, campus de Santarém, onde sou professora desde 2017. É uma universidade nova, localizada no meio dos rincões da Amazônia, que nasceu para e da pluralidade do povo que habita a região oeste do Pará. Para muitos, a UFOPA foi a primeira oportunidade de contato com a universidade, por isso é possível encontrar alunos das cidades e comunidades ribeirinhas vizinhas, alunos de comunidades quilombolas e alunos indígenas.

Em meio a esta diversidade, houve a inquietação. Por vezes me questioneei sobre como trabalhar a língua inglesa sem repetir discursos de culturas de poder e impregnadas da ideologia de colonização (PENNYCOOK, 1998). Meu desejo era

⁶ Virginia, participante deste estudo, em sua narrativa final para a disciplina que originou este artigo, usou a frase eternizada por Emily Dickinson, poetisa norte americana, para ilustrar como a aprendizagem de línguas adicionais também é feita de possibilidades.

trabalhar a língua inglesa ancorada nas ideias de Garcia (2011) e nos estudos pós-modernos, que consideram a agentividade dos falantes e investigam como as forças discursivas e globais influenciam práticas de linguagem em decorrência da globalização. Também me interessava discutir o modo de comunicação de indivíduos bilíngues e a linguagem como uma prática local (PENNYCOOK, 2010).

Como estudante, pesquisadora e professora de língua adicional, sempre me interessei por encontros linguísticos criativos, naturais em um contexto sociolinguisticamente complexo (CAVALCANTI, 2013), como o mundo globalizado em que vivemos. Enquanto pesquisadora, entendo língua como prática social e me interessa saber como e porque a linguagem importa para as pessoas em seus próprios termos (HELLER, 2008), já que a língua nunca é neutra, pois está diretamente ligada a movimentos de caráter social, econômico e cultural (CARBONI e MAESTRI, 2003). Também acredito, assim como Catani (1997, p. 32) que “as concepções sobre as práticas docentes não (*só*)⁷ se formam nos cursos de formação, encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola e estendendo-se por toda a vida”, sendo assim importante que minhas práticas docentes respeitassem individualidades e subjetividades presentes na sala de aula.

Assim que assumi disciplinas no curso de Letras Português- Inglês, procurei me distanciar cada vez mais de tentativas de se capturar a linguagem como um sistema (Pennycook, 2010) permeado por ideologias homogêneas e monolíngues. Dessa forma, entendendo que línguas são recursos móveis, concordo com as ideias de Canagarajah (2013), para quem as línguas não estão em guerra umas com as outras, pelo contrário, se complementam na comunicação, se relacionando de maneiras fluidas e assim se tornando mais híbridas em suas formas. Nesse sentido, a influência de uma língua sobre outra pode ser criativa, empoderadora e oportunizar a expressão fiel da identidade bilíngue (Garcia, 2009).

Isto posto, este artigo traz uma experiência oriunda de um projeto de pesquisa que evidenciou como a translíngua funcionou como uma forma benéfica de se trabalhar a língua inglesa na Amazônia na visão dos próprios participantes. A experiência ocorreu em uma disciplina onde futuros professores discutiram não só as particularidades estruturais da língua inglesa, mas também se engajaram em um novo

⁷ Tomo a liberdade de acrescentar a palavra *só*, pois em minha concepção, a prática docente se constitui não só de experiências prévias, mas também pode ser fruto de reflexões coletivas nos cursos de formação.

modo de pensar a língua. Na sala de aula, discutimos práticas de linguagens reais, que partem de um contexto específico de uso bem como refletimos sobre vivências diárias de uso das línguas, seguindo as ideias de Blommaert (2010) que aponta que se faz necessária a atualização da área de estudos sociolinguísticos na era da globalização. Para tanto, é premente a implementação de novas ideologias que entendam a linguagem como um conjunto de práticas perpetuamente móveis no tempo e no espaço (MEGALE E CAMARGO, 2015).

Revuz (2002) afirma que ao aprender uma nova língua, passamos pela experiência do estranhamento e ao mesmo tempo nos familiarizamos com o estranho. Mas, como aponta Anjos (2019), isso não é verdade como um todo, porque “além de acomodar a nova língua, nós também retiramos o que é estranho dela, para que ela possa se tornar familiar” (p. 37). Posto isto e entendendo que falantes usam seus recursos linguísticos e semióticos sem se preocuparem com fronteiras rígidas entre línguas, a perspectiva de ensino de línguas que esse artigo segue e advoga, é de que a obtenção de sentido na comunicação, como afirmam Lucena e Cardoso (2018), não vem de um sistema comum e autônomo de regras gramaticais, e sim de práticas de negociação em contextos situados. Em adição, também acredito, assim como Cardoso (2015), que regras gramaticais foram desenvolvidas e sedimentadas através de práticas sociais locais, mas que, no entanto, estão sempre abertas à renegociação e reconstrução.

Distanciando-se da concepção reducionista, homogênea e estrutural de língua, em especial a língua inglesa, esse artigo, ao advogar que a translanguagem pode ser benéfica na sala de aula, além de instigar uma maior compreensão da diversidade e complexidade que permeia o mundo pós-colonial, pode ser, como afirmam Leroy e Santos (2017), uma maneira diferente de olhar para as interações como expressivas, transformacionais e inclusivas.

“It is strange to imagine that the greatest strength and representation of my culture would not help me”⁸

Assim como outros trabalhos brasileiros que se alinham ao entendimento de língua como prática social, este artigo também defende que mais estudos que focalizem as práticas dos sujeitos bilíngues são necessários, pois a partir delas, como apontam

⁸ Frase de Jane, participante deste estudo, ao comentar sobre como a translanguagem é vista em sala de aula como um “erro”, mas que na verdade a fez pensar sobre sua identidade cultural enquanto falante.

Megale e Camargo (2015), seria possível pensar modelos de ensino de línguas e modelos de educação bilíngue mais apropriados ao contexto sócio histórico do século XXI, ou seja, modelos que entendam que as línguas utilizadas para comunicação fazem parte do repertório linguístico do sujeito. Assim, elas são parte de um sistema integrado de produção de sentido a partir de práticas sociais, como complementam os autores (MEGALE E CAMARGO,2015).

O modelo defendido neste estudo, como já dito antes, é a translanguagem, que, de acordo com Garcia e Wei (2014, p. 25), não significa apenas “uma mistura ou uma hibridização de primeira com segunda línguas”, mas também envolve um processo criativo, no qual a linguagem é estrategicamente usada como um conjunto de “recursos móveis de práticas dentro de um contexto social, cultural político e histórico” (GARCÍA E WEI, 2014, p.9). Nas palavras de Michelly, participante deste estudo:

No meu entendimento, o translanguajar é a forma como os idiomas transitam em nossas vidas, isto é, como a aprendizagem de uma (ou mais) língua adicional se relaciona com a nossa língua materna. Vimos que ao aprendermos uma língua nós criamos um repertório de comunicação, então, um idioma não exclui o outro, ambas se unem harmonicamente (Michelly, em sua narrativa, 2019).

É importante ressaltar que a translanguagem não defende que se deixem de lado os estudos de estruturas e padrões da língua. O que ela advoga é que, ainda que existam espaços onde se fomentam, de maneira equivocada, a busca pela identidade do outro, a emulação da cultura alvo, a imitação perfeita do sotaque nativo, dos falantes das culturas hegemônicas (ANJOS, 2019), já não é possível pensar em formas puristas quando se trata de língua, mais ainda da língua inglesa, com a qual testemunhamos uma expansão linguística sem precedentes. Como pontua Cardoso (2015):

(...) Os usos criativos que fazemos da linguagem em contextos situados podem se sedimentar ao longo do tempo e modificar, portanto, a norma. Mesmo que não cheguem a modificá-la, eles ainda têm o seu valor comunicativo na situação em que são utilizados e negociados (CARDOSO, 2015, p. 69)

Dessa forma, através da translanguagem, permitimos que a sala de aula de língua se torne um ambiente de trocas linguísticas criativas, e que também se problematize a ideologia monoglóssica (GARCIA, 2009) em educação bilíngue, através da análise de práticas de linguagem em um contexto educacional situado (CARDOSO, 2015). Ademais, compreendendo a dinâmica evolutiva das línguas, Garcia e Li Wei (2014)

entendem o conceito de translinguagem como sendo a habilidade dos falantes bilíngues de potencializar (*leverage*) todo o seu repertório linguístico-semiótico no processo de construção de sentidos e também de transformar seu repertório nesse processo. Evelyn, participante deste estudo, escreveu em sua narrativa:

A translinguagem permitiu que eu pudesse encontrar a minha identidade como falante bilíngue, a me expressar de formas mais autênticas possíveis. Além disso, o uso da translinguagem na sala de aula possibilita que os alunos criem suas próprias relações com a língua que está sendo aprendida (Evelyn, em sua narrativa, 2019).

Garcia (2009) traz exemplos de translinguagem de alunos em diferentes realidades e discute o modo como professores reagem de forma crítica e repreensiva a esses usos, por desconhecer as relações metalinguísticas feitas por indivíduos que operam com repertórios de duas ou mais línguas. Isso foi muito discutido pelos alunos participantes deste estudo, como na fala de Jane, que intitula essa seção. Apesar de o ato de translinguajar ainda ser visto como um “problema” ou uma “falha” é possível fazer-lo dialogar com a sala de aula de língua inglesa, já que nas licenciaturas necessário se faz questionar conceitos naturalizados sobre o constructo língua e entender o caráter histórico e político desse constructo (CARDOSO, 2015).

Através de práticas orais na sala de aula, onde as performances são dinâmicas, transformadoras e acontecem a todo o momento e, através delas, os participantes exercem seu direito de imprimir suas línguas (sociais), suas vozes, suas subjetividades e identidades (ROCHA E MACIEL, 2015), deu-se a observação participante e as conversas informais⁹ que originaram esse artigo. Durante o semestre letivo em uma turma do curso estudamos, além de aspectos estruturais da língua inglesa, como essa língua se constitui e é constituída pelos falantes que a usam no seu dia a dia. Discutimos bastante a questão apontada por Garcia (2011), de que “assim como o inglês foi disseminado em outras culturas, outras culturas e línguas também foram disseminadas no inglês, que tomou diferentes formas pelo mundo” (GARCIA, 2011, p.409). Também foram interpretados como dados narrativas produzidas pelos alunos ao longo da disciplina.

O uso de narrativa em estudos científicos, principalmente na área de educação, vem crescendo bastante, configurando-se como significativa prática investigativa já que, por meio das percepções que constituem o corpus das narrativas dos sujeitos aparece uma representação da realidade povoada de significados e (re) interpretações (SILVA E

⁹ Falo de conversas informais anotadas posteriormente em diário de campo.

GUILHERME, 2011). Ainda sobre a importância de narrativas, Ferrer (1995, p.166) aponta que “a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade [...], pois, o escrito explica a vida”.

Assim, através de uma abordagem qualitativa, busquei entender como os alunos enxergaram as experiências translinguajeras que tiveram em sala de aula. Segundo Godoy (1995), a abordagem qualitativa aponta que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995).

Tendo como contexto situado de pesquisa a sala de aula do curso de Letras Inglês da UFOPA, universidade esta localizada no Oeste do Pará, esse artigo também é uma forma de evidenciar práticas translingues como recurso pedagógico de uma das regiões brasileiras com mais carência de pesquisa e dados empíricos no escopo da translinguagem e de usos situados da língua inglesa.

“A gente pode contar nossas histórias em inglês sem que elas deixem de ser elas mesmas”¹⁰ -

“*Açaí berry* não é a mesma coisa que *açaí* e *fresh water dolphin* também não significa boto pra gente. Por que não contar a lenda, a historia em inglês, mas preservar nomes e definições que são tão nossas? Hoje eu sei que isso não é errado”, me disse Amelie, em uma conversa informal após falarmos sobre translinguagem em sala de aula. Para ela, que pretende trabalhar como professora de língua inglesa no futuro, a translinguagem funciona como recurso pedagógico no sentido de que pode ajudar seus futuros alunos a refletir sobre como saberes locais podem e devem dialogar com movimentos globais.

Dados discutidos por Souza (2016) apontaram que práticas de língua inglesa dos participantes de sua pesquisa poderiam ser interpretadas como um meio de reforçar suas identidades amazônicas enquanto falantes. Essa identidade seria simbólica e representaria, segundo a autora, uma forma de se posicionar localmente em relação a

¹⁰ Amelie, em conversa informal, sobre como a translinguagem permite que as lendas amazônicas possam ser recontadas em língua inglesa.

movimentos globais. Alguns participantes do estudo de cunho etnográfico conduzido pela autora afirmaram que, enquanto engajados em suas práticas linguísticas que eram muitas vezes translinguajeadas, gostariam que seus interlocutores entendessem como a vida local acontecia aos olhos dos habitantes da vila balneária onde viviam, contexto da pesquisa citada. Dois dos participantes afirmaram ainda que, ao participarem do estudo, pensaram principalmente na possibilidade de mais pessoas saberem que a língua inglesa era falada e entendida em seu contexto local (Souza, 2016).

Essa identidade amazônica também foi identificada em apresentações orais, em conversas informais e em narrativas de alguns alunos e pode ser considerada como uma forma de construir um diálogo com a vida local (MOITA LOPES, 2003). A translinguagem, nesse caso, traz a sensação de empoderamento e de protagonismo, destacando que a identidade amazônica é parte fundamental na identidade linguística dos alunos.

A identidade linguística lida com atitudes dos falantes em relação ao entendimento de língua como um meio de expressar suas especificidades (ANCHIMBE, 2007) e também pode ser entendida como uma constante evolução e mudança em como o falante se enxerga durante suas práticas linguísticas no momento de usar uma língua (LEWKO, 2012). Ainda sobre identidades de falantes, Norton (2010) advoga que cada vez que falamos estamos negociando e renegociando nosso senso de nós mesmos em relação ao mundo social e reorganizando esta relação através de tempo e espaço.

Rajagopalan (2019) aponta que “a aprendizagem de uma língua estrangeira acarreta mudanças na própria personalidade do aprendiz, o modo como ele se vê a partir de sua experiência e também, o modo como ele começa a enxergar o mundo ao seu redor. Vale dizer, quem começa na empreitada de aprender uma língua estrangeira nunca emerge no fim do processo como a mesma pessoa”.

Posto isso, Norton (2017) questiona quais identidades estão disponíveis para aqueles que usam a língua inglesa, quer sejam nativos ou não. Para essa pesquisadora, a questão da identidade emerge do reconhecimento de que a língua é tanto um sistema linguístico quanto uma prática social, em que as identidades são forjadas, imaginadas e negociadas. Sendo assim, os aprendizes precisam assumir-se sujeitos também em uma nova língua, ou seja, sujeitos que constroem e atribuem sentidos ao mundo em que estão inseridos (CAVALHEIRO, 2008).

Para os alunos participantes deste estudo, a identidade amazônica enquanto falantes é parte de quem eles são e poder expressar isso em suas práticas de linguagem é importante. Também, como licenciandos, consideram primordial, ao atuarem na sala de aula como professores de língua inglesa na Amazônia, incentivar uma desestrangeirização da língua inglesa promovendo também momentos de reflexão e problematização de questões sociais locais (ANJOS, 2019). Para Evelyn e Enrico, a translíngua permite isso, como nos excertos a seguir:

A translíngua quebra as fronteiras linguísticas, sendo uma forma de entender o mundo e a sua realidade local. O vocabulário é inserido no contexto social do falante, a ponto de que ele possa criar conexões com a língua que está sendo aprendida (Evelyn, em sua narrativa, 2019)

One of the advantages of this approach is that I can bring linguistic varieties of my region (to the conversation), showing and valuing my local identity while building a wide network of word and phrase varieties to make such communication even more effective (Enrico, em sua narrativa, 2019)

“Yes, it’s possible using translanguage to express something that could be totally characteristic of your culture, something that only has the same power, the same impact if it were told in your idiom, [...] but I was still very closed in an idea that if you were speaking other language, you must ‘respect’ all aspects of that language, hence, abandon the identity of your mother tongue”, escreveu Mary em seu trabalho final, corroborando as ideias de Cardoso (2015) que aponta que mesmo sendo uma prática de linguagem complexa, a prática translíngua é normalmente vista como deficiência. Para essa autora, a falta de prestígio associada aos usos híbridos se deve ao fato de esses usos irem contra a ideologia de pureza da língua e também se relaciona ao sentido emblemático da língua (CARDOSO, 2015). Sobre isso Cavalcanti (2013) afirma que:

Muito frequentemente essa potencialidade é naturalizadamente desprezada pela sociedade e esse desprezo é internalizado como interiorização pelo sujeito que transita entre línguas, principalmente as não prestigiadas, aquelas que não tem status de língua, que são denominadas variedades e que o leigo até reconhece, às vezes, como variedade regional (CAVALCANTI, 2013, p. 226).

Para Juan, a prática translíngua é, acima de tudo, uma prática natural do sujeito bilíngua:

Sempre pensei no cérebro como uma máquina que funciona melhor sob pressão, no bom sentido. Quando se trata de idiomas, imagino um botão de liga/desliga que aciona o idioma que estamos usando. Por experiência própria, afirmo que translanguaging contribuiu muito para a minha formação como professor, além de desenvolver minha habilidade de saber lidar com traduções e interpretações simultâneas (Juan, em sua narrativa, 2019).

Ainda de acordo com Cardoso (2018), os aprendizes se apropriam de novas formas de linguajar que constituem seu repertório único de recursos para construção de sentidos. Essas práticas não pertencem à escola ou à casa, mas sim ao aluno, e emergem nas interações sociais. Antônia e Debora, em suas narrativas, escreveram:

É possível *blending the words* e dar sentido a elas. Não que eu não vá dar devida atenção para a estrutura e a pronúncia das palavras, mas, se for uma maneira para sentir-me livre ao me comunicar com outra pessoa, penso que é desnecessário acreditar que esse pode ser um caminho prejudicial a ser seguido (Antonia, em sua narrativa, 2019)

Tranlinguajar é ir além, além dos limites de uma dada língua. É transcender fazendo o uso de todo o repertório do falante. E isso significa que o falante é totalmente capaz e livre para dar significado ao seu discurso sem medos ou receios (Debora, em sua narrativa, 2019)

Anjos (2019) aponta que uma das maneiras mais relevantes para pavimentar o caminho para a desestrangeirização da língua inglesa é promover também momentos de reflexão e problematização de questões sociais locais. Elisa, aluna participante deste estudo, ao comentar no final da aula sobre suas percepções acerca da translinguagem, mencionou “Eva viu a uva”, frase eternizada por Paulo Freire, ao incentivar uma pedagogia mais crítica já que, “não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’”. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (PAULO FREIRE APUD GADOTTI, 1996). Para ela, faz sentido usar a translinguagem em sala de aula, como na frase “here we eat farinha and tambaqui” (ELISA, conversa informal, 2019), mostrando que as línguas reconhecem o aprendiz na sua individualidade, como no caso de Elisa, a sua identidade amazônica.

“For me, translanguaging is way more than a teaching method. It is putting yourself in a position where you can understand the reality of your students”, escreveu Juan, em sua narrativa. Essa pareceu ser uma preocupação coletiva entre os participantes. Questões como sotaque e falante nativo foram levantadas e discutidas criticamente. Dora, em conversa informal sobre sotaques, apontou que “difícilmente falaremos os mesmos sons de uma língua falada em todos os cantos do mundo”, (DORA, conversa informal, 2019), alinhando-se às ideias de Rajadurai (2007), para quem os sotaques e sons divergem, a depender do falante, até mesmo entre as variedades nativas. E já que o inglês tem sido usado cada vez mais em perspectivas locais, não faz mais sentido tomar esse idioma, de caráter franco global, com referências hegemônicas exclusivas, argumenta Anjos (2019).

Além disso, o mundo tem usado o inglês e, por conta disso, é coerente falar em propriedade global da língua inglesa (GALLOWAY, 2017). Considerando-se a presença do inglês no mundo de hoje, faz sentido pensar que se é possível modificar, se apropriar e renegociar normas das variações dominantes, como aponta Canagarajah (2013).

“Nossa língua materna jamais irá deixar de ter uso algum para nós, que somos seus falantes, mesmo aprendendo outra totalmente diferente”¹¹

But we do translanguague; our brains translanguague when we are doing thinking and making meaning. It is powerful and transformative when we are aware that what we do is enabling and empowering our students. With this awareness, we can then begin to do it consciously, purposefully, as an effective pedagogical tool for learning (Li Wei, 2017)

O texto de Li Wey me fez refletir mais: a sala de aula pode se um lugar de opressão. Eu não deixei de aprender a língua inglesa por utilizar a minha língua em sala de aula, pelo contrário, essa aprendizagem tornou-se mais significativa para mim (Anna, em sua narrativa, 2019).

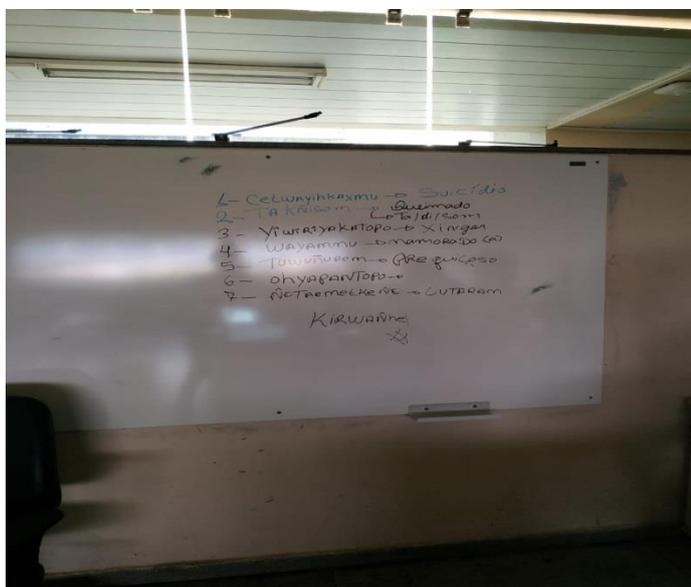
Este artigo buscou evidenciar como alunos de uma licenciatura fizeram uso da translanguagem como uma forma de fomentar a identidade amazônica que carregam linguística e culturalmente. Através de práticas orais e narrativas, estes alunos translanguajavam de modo que pudessem renegociar línguas e culturas, e apropriar-se delas para fins estratégicos em seus próprios termos (CANAGARAJAH, 2013, p. 56).

Os alunos faziam uso da translanguagem intencionalmente utilizando sua agentividade de forma a dar sentido às suas experiências. Para Canagarajah (2013), a agentividade dos alunos faz com que eles não somente transitem de uma língua para outra, mas usem elementos de diferentes línguas como forma de resistência. Nessa perspectiva, que o autor chama de negociação linguística, enquanto mantem sua língua preferencial, as pessoas podem utilizar línguas que não são locais com criatividade para se relacionar com os outros e expressar seus valores e interesses como afirma Cardoso (2015).

Segundo esta autora, essa é, portanto, uma forma criativa, mas também crítica, de se entender a relação entre falantes e as línguas que compõem seu repertório bilíngue (CARDOSO, 2015). Uma forma de negociar, por exemplo, seria pedir pra ser usado português na sala de aula ou reclamar o direito de escolher dentre as línguas de seu

¹¹ Frase de Norah, em sua narrativa final.

repertório, como fez a aluna Lara, em uma apresentação oral, usou sua língua materna Wai Wai para contar uma história de sua aldeia, como na imagem a seguir:



Fonte: arquivo da autora, 2019.

Rajagopalan (2003) afirma que o traço mais visível da identidade linguística nesses tempos pós-modernos é a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia. Com a expansão linguística sem precedentes que testemunhamos com a língua inglesa, é de se esperar um entrelaçamento entre ela e os contextos locais situados que ela alcança. Canagarajah (2013), aponta que a vida e os relacionamentos no nível local são sempre complexos e fluidos; e ideologias impessoais e forças globais não podem controlá-los totalmente, o que testemunhamos neste artigo. A translíngua, que evidenciou a identidade linguística amazônica dos participantes, possibilitou usos criativos de linguagem, naturais em um mundo globalizado, sociolinguisticamente complexo.

Shohamy (2006) advoga que a linguagem é muito mais criativa do que qualquer livro de gramática possa descrever, uma vez que envolve uma variedade de fontes, palavras, combinações, sínteses, códigos, imagens, figuras e manifestações multimodais (SHOHAMY, 2006, p. 154). E, apesar de usos híbridos de línguas serem, ainda hoje, criticados por visões puristas de língua como um sistema a ser capturado, entender as práticas bilíngues a partir dessa perspectiva híbrida e fluida significa compreender que os indivíduos bilíngues fazem uso de um repertório muito mais amplo de

expressões, que refletem suas identidades complexas (CARDOSO, 2015). Sobre essa resistência, Rajagopalan (2011) aponta que:

[...] se pessoas ainda resistem a essas línguas mistas, é porque nós temos ideias pré-concebidas herdadas do século XIX. Devemos tentar pensar a linguagem de outros modos, outras maneiras mais adequadas para o nosso tempo (RAJAGOPALAN, 2011, s.p.).

A transformação da sala de aula em um lugar de práticas transidiomáticas, permitindo a translanguagem (GARCIA E LI WEI, 2014), faz com que os alunos possam participar de discussões e acessar textos de alta complexidade, prática que seria impossível somente com um conjunto de práticas linguísticas emergentes. Também oferece a eles possibilidades de “desestrangeirar a língua inglesa”, adicionando-a aos seus repertórios linguísticos e culturais.

REFERENCIAS

- ANCHIMBE, Eric. *Linguistic Identity in Postcolonial Multilingual Spaces*. Cambridge Scholars Publishing, 2007.
- ANJOS, Flávio Almeida dos. *Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística*. Cruz das Almas: UFRB, 2019.
- BLOMMAERT, Jan. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CARBONI, Florence. ; MAESTRI, Mario. *A Linguagem Escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Nova Iorque: Routledge, 2013.
- CARDOSO, Angela. *A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só— Práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- CATANI, Denice Barbara. et al. (orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luis Paulo (org). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola. p. 211- 226, 2013
- CAVALHEIRO, ANA PERDEZOLLI. Que exílio é este, “o da língua estrangeira”? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.11, n.2, p.487-503, jul./dez, 2008.
- FERRER, Virginia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: Uma a biobibliografia*, 1996.
- GALLOWAY, Nicola. *Global Englishes and change in English language teaching, attitudes and impact*. New York: Taylor and Francis, Routledge, 1st ed. 2017.

- GARCIA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCIA, Ofelia. Language spread and its study in the 21st century. In: KAPLAN, R. (ed.). *Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 398-411. 2011.
- GARCÍA, Ofelia.; WEI, Liu. *Translanguaging – Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave MacMillan, 2014.
- GODOY, Arilda. Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de S.Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- HELLER, Monica. Doing Ethnography, in *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (eds L. Wei and M. G. Moyer), Blackwell Publishing Ltd., Oxford, UK, 2008.
- LEROY, Henrique Rodrigues.; SANTOS, Maria. As práticas discursivas translanguajeiras, transculturais e decoloniais e as (in)visibilidades das identidades performativas dos sujeitos na sala de aula de língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço. *Revista do SELL*, v.7, n.1, p. 1-21, 2017.
- LEWKO, Alexander. *Linguistic Projection and the Ownership of English: Solidarity and Power with the English Language in Egypt*. MA thesis. The American University in Cairo, 2012.
- LI WEI. *Translanguaging and the Goal of TESOL*. 2017. Disponível em: <https://www.tesol.org/docs/default-source/ppt/li-wei.pdf>, Acesso em 12 de abril de 2019.
- LUCENA, Maria Inez Probst.; CARDOSO, Angela. Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. *Revista Calidoscópico*, v.16, m.1, p. 143-151, 2018.
- MEGALE, Antonieta; CAMARGO, Helena. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. *Revista Tabuleiro de Letras*, v.9, n.1, p.4-18, 2015.
- MOITA LOPES, Luis Paulo. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In BÁRBARA, Leila; RAMOS Rosinda (Eds.), *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de Línguas* (pp. 29-57). Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- NORTON, Bonny. Language and identity. In N. Hornberger & S. McKay. (Eds.). *Sociolinguistics and language education* (pp. 349-369), Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2010.
- NORTON, Bonny. Identity and the Ownership of English. In: *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. p. 1-8, 2017.
- PENNYCOOK, Alastair. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.
- PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. Abingdon: Routledge, 2010.
- RAJADURAI, Joanne. Intelligibility studies: a consideration of empirical and ideological issues. In: *World Englishes*, Vol. 26, no. 1, p. 87–98, 2007.
- RAJAGOPALAN, Kanavilil. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavilil. Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos: revista de estudos linguísticos e literários*. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Entrevista concedida a SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Disponível em: <http://www.alab.org.br/pt/noticias/destaque/155-entrevista-com-kanavillil-rajagopalan->

ponderacoes-sobre-linguistica-aplicada-politica-linguistica-e-ensino-aprendizagem.
Acesso em 10/5/2020.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Prefácio, p.13-18. In: ANJOS, Flávio Almeida dos. *Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística*. Cruz das Almas: UFRB, 2019.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

ROCHA, Claudia Hilsdorf., & MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 31(2), 411-445,2015.

SHOHAMY, Elana. *Language Policy: hidden agendas and new approaches*. London/New York: Routledge, 2006.

SILVA, Herlane Maria Teixeira; GUILHERME, Sandra. Narrativas escritas na formação docente: um encontro com a alteridade. *Atos de pesquisa em educação*: FURB, 2011

SOUZA, Silvia Cristina Barros de. *“I speak English, but i am still me”- the roles of the English language in Alter do Chão, Brazil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

Recebido em 25/05/2020. Aceito em 06/09/2020.