



**09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020**

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS DE SUPERDIVERSIDADE**

### **LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN CONTEXTS OF SUPERDIVERSITY**

Patricia Christina dos Reis<sup>1</sup>

#### **Resumo:**

Este artigo é baseado em leituras realizadas durante uma disciplina do curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. A disciplina teve como foco práticas translíngues, transculturais e decoloniais, e suas manifestações na sala de aula de línguas adicionais, em contextos diversos. Meu objetivo neste trabalho é discutir a formação de professores de línguas e a forma como eles lidam com as práticas translíngues em seus contextos de ensino. Como referencial teórico, apresento, entre outros, Vertovec (2007), com seu conceito de superdiversidade, e autores que defendem uma pedagogia translíngua, como García e Wei (2014), Leroy e Santos (2017) e Yip e Garcia (2018). Esses autores me fazem entender as translínguas não como um problema na escola e sim como uma marca identitária que precisa ser reconhecida como natural. Como conclusão, advogo por uma escola e por uma formação de professores que reconheçam as diversidades e que saibam incorporá-las em suas práticas de ensino.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino de línguas. Superdiversidade.

#### **Abstract:**

This article is based on readings that were held during a discipline in the postgraduate course in Linguistic Studies at the Federal University of Minas Gerais. The course focused on translanguaging, transcultural and decolonial practices, and their manifestations in additional languages classrooms, in different contexts. My objective in this work is to discuss the preparation of language teachers and the way they deal with translanguaging practices in their teaching contexts. As a theoretical framework, I present, among others, Vertovec (2007), with his concept of superdiversity, and authors who defend a translanguaging pedagogy, such as García and Wei (2014), Leroy and Santos (2017) and Yip and Garcia (2018). These authors make me understand translanguages not as a problem at school, but as an identity characteristic that needs to be recognized as natural. In conclusion, I advocate for a school and teacher education that recognize diversity and know how to incorporate it into their teaching practices.

**Key words:** Teacher education. Language teaching. Superdiversity.

## **Introdução**

---

<sup>1</sup> Professora do CESP/UEA e aluna do Poslin/UFMG. Bolsista do Programa PROPG-CAPES/FAPEAM, com o apoio da SEPLANCTI e do Governo do Estado do Amazonas. E-mail: [reispatricia2003@yahoo.com](mailto:reispatricia2003@yahoo.com).



**09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020**

Neste artigo trago para discussão práticas translíngues que tenho observado no contexto em que atuo como professora de línguas. Os primeiros casos de translínguas aqui considerados foram observados na cidade de Kingston, na Jamaica, onde trabalhei de 2008 a 2012, ensinando português para estrangeiros. Os outros casos têm sido observados na cidade de Parintins, onde ensino inglês desde 2013. As duas cidades são marcadas por uma superdiversidade linguística e cultural e exigem do professor em atuação uma compreensão de língua que não se limite a concepções tradicionais de linguagem. Santos (2017) explica como precisamos tratar a superdiversidade:

O termo superdiversidade, cunhado por Vertovec (2007), busca desviar o olhar reducionista que trata a diversidade como problema a ser resolvido, ampliando-o para abranger a “diversificação da diversidade”, própria do mundo contemporâneo globalizado, em que a intensa mobilidade de pessoas e o avanço da tecnologia rompem as fronteiras linguísticas, culturais, geográficas, simbólicas, cibernéticas etc. (SANTOS, 2017, p. 524).

Assim, procuro neste artigo discutir algumas formas de olhar para as translínguas, relacionando teoria à minha prática pedagógica. Na cidade de Parintins, onde atualmente trabalho, alguns estudantes falam a língua indígena Sateré-Mawé e por isso, na escola, principalmente, na educação infantil é preciso trabalhar uma pedagogia translíngue para evitar que estudantes sejam prejudicados por práticas que privilegiem o português padrão.

É preciso também fazer com que práticas translíngues sejam valorizadas e ressignificadas. A mesma observação eu faço em relação aos alunos jamaicanos que cresceram falando o Patois e que sofrem duras críticas por não dominarem o inglês padrão. A universidade, em particular, poderia acolher as práticas translíngues com mais abertura e não rotulá-las como impróprias ou descartá-las sem uma reflexão sobre suas origens.

Antes de passar para os autores que discutem o tema, apresentarei brevemente dois quadros: um sobre o Patois, língua falada na Jamaica e outro sobre o Sateré-Mawé, língua indígena ainda viva em algumas regiões de Parintins. Com esses quadros pretendo ilustrar elementos que compõem a variedade linguística de cada cidade e que constituem as práticas translíngues das comunidades locais.

## **O Patois**

O dicionário Cambridge define Patois como “a forma de uma língua falada por pessoas numa área particular que é diferente da língua padrão de um país”<sup>2</sup> (PATOIS, 2021). Na Jamaica a língua padrão em questão é a língua inglesa e o Patois, língua falada por grande parte da população, é considerada uma língua de “segunda classe” não recebendo o mesmo reconhecimento da língua oficial do país. Para ilustrar, apresento alguns termos em Patois jamaicano, seguidos pelos seus equivalentes em inglês e as respectivas traduções em português.

<sup>2</sup> Tradução nossa: “the form of a language spoken by people in a particular area that is different from the standard language of the country”. Fonte: [PATOIS | Significado, definição em Dicionário Inglês \(cambridge.org\)](https://www.cambridge.org/portuguese/dictionary/pt-br/patois). Acesso em 30 jan 2021.



**09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020**

Quadro 1: Patois e Inglês.

Patois	Inglês (tradução)
Annada	Another (outro/outra)_
Braa	From BREDDA; brother (irmão)
Gi	Give (dê)
Inna	In the (no/na)
Madda	Mother (mãe)
Nyam	To eat (comer)
Pikny	Child (criança)
Sidung	Sit down (sente-se)
Sight?	Do you understand? (Você entende?)
Smadi	Somebody (alguém)
Supm, sinting	Something (algo)
Tall	Long (longo)
Tata	Father (pai)
Wa mek?	Why? (Por quê?)
Wh'appen?	What's happening? (O que está acontecendo?)

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em “Rasta Jamaican Patois Glossary”<sup>3</sup>.

A ocorrência do Patois como translinguagem pode ser comparada ao que ocorre no Brasil quando o Português padrão é perpassado por outras influências linguísticas, sejam regionais ou fronteiriças. O inglês padrão jamaicano é marcado por ocorrências do Patois, da mesma forma que a vertente brasileira da língua portuguesa é marcada por traços linguísticos, na maioria das vezes, interpretados como mau uso da língua ou desconhecimento das regras normativas. Questões culturais e linguísticas que justificam as translinguagens não são levadas em consideração e uma visão preconceituosa é criada em relação ao modo híbrido de falar e/ou escrever. Para os puristas, tais ocorrências são vistas como “erros” e revelam “desconhecimento” da língua padrão. Segundo Yip e Garcia (2018), as escolas “nunca reconhecem as maneiras pelas quais os falantes bilíngues usam a linguagem e, portanto, constantemente deslegitimam práticas bilíngues, como se fossem corrompidas” (YIP; GARCIA, 2018, p. 169).

### O Sateré-Mawé

Sendo uma das línguas indígenas faladas na região Amazônica, Silva (2010) argumenta que o Sateré-Mawé “apresenta grande representatividade regional não só por conta de seu número de falantes, cerca de 8.000 pessoas, mas também por ter sua área localizada numa região próxima aos municípios de Parintins, Barreirinha e Maués e relativamente próxima à capital Manaus” (SILVA, 2010, p. 31). O fluxo migratório dos povos Sateré-Mawé para esses centros urbanos é intenso e a

<sup>3</sup> Disponível em: [Rasta Jamaican Patois Glossary A D - Rasta Gear Shop](#) Acesso em 30 jan 2021.



**09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020**

língua falada por eles entra em contato com o “falar” da cidade, gerando, muitas vezes, críticas pelo seu distanciamento em relação ao português padrão. Mesmo o indígena que está acostumado a falar a língua portuguesa, pode transitar entre uma língua e outra e ter a sua produção oral ou escrita, marcada por translinguagens, pela presença de elementos da sua língua materna no uso da língua portuguesa. Com o intuito de mostrar ao leitor algumas pequenas palavras que podem ocorrer no discurso de um falante da língua Sateré-Mawé, ao falar o português, apresento um quadro com algumas palavras nas duas línguas. São vocábulos curtos na língua indígena que quando encontrados na fala ou escrita em português podem ser confundidos como erro ou como desconhecimento da língua padrão.

Quadro 2 – Sateré- Mawé e Português.

Sateré-Mawé	Português
En	Você
Eriot!	Vem!
Mi'i	Ele
Mi'u	Comida
Pira	Peixe
Sese	Muito
ta'i	Sim
To'iro	Vamos!
Uito	Eu
Y'y	Água

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em “Aprendendo Sateré-Mawé”<sup>4</sup>.

Existe no Brasil o mito de um país monolíngue que persiste fortemente no sistema escolar. “Esse posicionamento purista em relação à língua como um sistema homogêneo e estático, principalmente em contexto escolar de fronteira, tem sido motivo de fracasso e evasão escolar” (SANTOS, 2017, p. 525). Principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno que tem uma língua indígena como língua materna, pode encontrar dificuldades numa escola que persiste em ser monolíngue, optando por não dar continuidade aos estudos, desistindo logo no início.

Santos (2017), para exemplificar a ocorrência de práticas translíngues na escola, na região da Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina), apresenta um texto de uma aluna paraguaya explicitamente marcado pela translinguagem, mais especificamente pelo ‘portunhol’, termo utilizado na fronteira para fazer referência às práticas de linguagem em que ocorrem entrecruzamentos entre o português e o espanhol. De acordo com a autora, essas práticas recebem um tratamento estigmatizador, no sentido de que seus praticantes não sabem bem nem uma língua, nem outra, posicionamento bastante presente nas licenciaturas de professores de língua. Segundo Santos (2017), críticas à escrita da aluna refletem a crença no mito do monolinguismo e da homogeneidade

<sup>4</sup> Disponível em: [Comunidade Indígena Ipakup Ekakup Hap Satere Mawe: Aprendendo Satere Mawe \(tawai.eh.blogspot.com\)](http://Comunidade Indígena Ipakup Ekakup Hap Satere Mawe: Aprendendo Satere Mawe (tawai.eh.blogspot.com)). Acesso em 30 jan 2021.



**09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020**

linguística, que “continua a fomentar o preconceito, a estigmatização e a exclusão de alunos transfronteiriços e suas translanguagens, principalmente no complexo cenário de fronteira” (SANTOS, 2017, p. 530). Para a autora, se por um lado a região é considerada rica por possuir mais de 70 etnias, por outro lado, essa sua superdiversidade é vista como uma ameaça ao purismo vinculado ao estado-nação.

### **As translanguagens**

De acordo com Garcia e Wei (2014) as translanguagens são manifestadas quando alguém utiliza todo o seu repertório linguístico para se comunicar. Neste processo, uma forma híbrida de comunicação não é vista como algo indevido ou problemático e sim como uma marca identitária de um indivíduo ou de um grupo de falantes. Segundo Leroy e Santos (2017):

Além de desafiar a visão das línguas como autônomas e puras, a *translanguagem*, como um produto do *pensamento liminar/fronteiriço*, do saber subalterno e marginalizado concebido a partir de um entre-lugar bilíngue, muda o local de enunciação e resiste às assimetrias de poder que os “códigos bilíngues” criam com frequência (LEROY; SANTOS, 2017, p. 7).

Complementando essa linha de pensamento, Oliveira e Nascimento (2017) analisam o conceito de “translanguajamento” e o consideram “como uma alternativa para desinventar e reconstituir as línguas, questionando, com fundamentação em Mignolo (2003), concepções fixas e totalizantes sobre linguagem, sobretudo em situações em que a complexidade social reconfigura os mapas linguísticos e exige novas perspectivas” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2017, p. 254). Em relação à complexidade social, mencionada pelos autores, acrescentamos a explicação de Rocha e Maciel (2015) para o que vem a ser ‘superdiversidade’ nesse contexto:

Com base em Blommaert e Rampton (2011), apoiados em Vertovec (2007), podemos perceber que, em um cenário de profundas mudanças sociais, impactado pelos complexos processos de globalização e migração difusa, altera-se a natureza social, linguística e cultural da diversidade. Nessa perspectiva, a superdiversidade surge como construto, recuperando a urgência de rupturas epistêmicas no campo das linguagens, levando-nos à revisão de discursos também relativos às ideias de falantes e de comunidade, geralmente centrados nas noções de homogeneidade, estabilidade e finitude (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 416).

Para explicar como novos conceitos vêm ganhando força, em oposição à ideia de língua homogênea, estável e finita, os autores mencionam a contribuição de teóricos como Kumaravadivelu (2012) para as discussões sobre diferença e diversidade. Partindo de uma explicação sobre identidade e sua relação com a Modernidade, Pós-Modernidade e Globalização, Kumaravadivelu (2012) argumenta que rupturas precisam acontecer para que novos horizontes se abram. O autor sugere que repensemos as nossas terminologias, a nossa produção de conhecimento, os nossos métodos, a nossa



**09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020**

indústria de livros didáticos, verificando se eles não se distanciam demais da realidade que nos cerca ou se não impedem que as línguas locais sobrevivam.

Romper com as estruturas que sufocam as línguas e seus falantes implica também em repensar a escola, já que nela, parte dos saberes linguísticos é construída. Assim, as translanguagens precisam ser vistas de forma menos preconceituosa na sala de aula. Uma forma de trabalhar a translanguagem de forma mais amena seria entendendo certos fenômenos linguísticos, até então considerados indevidos, como naturais. Um exemplo seria o nosso entendimento da alternância de códigos. Rocha e Maciel (2015) utilizam os conceitos de Canagarajah (2013) para contrapor duas formas de olhar para a mesclagem de códigos. Se a considerarmos com *codemixing* ou *codeswitching*, estaremos entendendo as mesclagens linguísticas como fragmentos de um sistema completo e autônomo. No entanto, se a considerarmos como *codemeshing*, não a entenderemos como uso deficiente da língua, mas como translanguagens, emergentes da prática. Sobre a importância dessa mudança de perspectiva, discorrerei a seguir, ao estabelecer uma relação entre os estudos aqui citados e minha prática pedagógica.

### **As translanguagens na minha prática pedagógica**

Todos os autores citados neste artigo contribuem para minha prática docente, uma vez que me fazem refletir sobre a superdiversidade do contexto onde vivo e me alertam quanto às minhas práticas em sala de aula. Fazem com que eu repense as minhas atitudes como professora e avalie se elas não refletem comportamentos colonizadores e ocidentalizados.

O artigo de Rocha e Maciel (2015), em particular, vem 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). O ensino de línguas nesse contexto torna-se mais democrático e aberto a uma maior participação social em que a diversidade linguística e cultural é vista como riqueza e não como um problema. As noções de homogeneidade, estabilidade e finitude são transformadas, dando lugar a um entendimento de língua como heterogênea, instável e infinita. É importante retomar o que os autores afirmam:

Conforme bem discutem Assis-Peterson e Cox (2013, p. 153), faz-se cada vez mais necessário questionarmos os modelos estabelecidos no mundo contemporâneo que normatizam, sob bases colonialistas, o uso (correto) de uma língua estrangeira, principalmente no que diz respeito ao inglês como língua global, em favor de abordagens mais abertas, que evitem “sufocar as capacidades” e tampouco as vozes dos alunos ou de qualquer outro falante (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 432).

Uma forma de caminhar nesse sentido seria trabalhando a desconstrução de preconceitos existentes em relação aos povos fronteiriços e as línguas faladas nas fronteiras. Um trabalho na escola seria importante para legitimar as práticas comunicativas híbridas, fazendo com que sejam vistas não como um problema linguístico, mas como um fenômeno comum em territórios plurilíngues. Assim o professor contribuiria para a visibilização de identidades e vozes de sujeitos postos à margem, assim como de saberes subalternos que desde a Modernidade vem sendo subestimados.



**09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020**

É esse o caminho que precisamos trilhar a fim de promovermos justiça social entre os diferentes falantes das variadas línguas que compõem a paisagem linguística do nosso país. A falsa hierarquização das línguas, que tem predominado entre nós desde a Modernidade é uma invenção social e precisa ser desconstruída. O que existe entre nós são línguas igualmente válidas que, em contato, resultam em práticas híbridas de linguagem que caracterizam as relações estabelecidas em territórios linguisticamente diversificados.

### **Considerações finais**

A leitura de cada um dos textos citados neste artigo me fez refletir sobre as turmas de inglês que já tive, sobre a época em que trabalhei em Kingston e sobre o cenário “superdiverso” da cidade de Parintins. Em relação à questão linguística na Jamaica, eu refleti bastante sobre as práticas de linguagem que eu costumava presenciar. Os alunos que tive falavam inglês, já que esta é a língua oficial do país, mas, em sua maioria, falavam em casa o Patois, conhecido também como *broken English*. Na universidade, nem sempre falavam o “inglês padrão” sem que marcas linguísticas do Patois fossem observadas. A forma de conceber essa mesclagem, enfatizada pelos autores lidos, me fez ver o quanto os estudos sobre translanguagens se aplicam às ilhas caribenhas como a Jamaica. A língua do colonizado tem muito mais prestígio que as línguas que foram socialmente construídas pela população local ao longo dos anos.

O mesmo acontece no Brasil. A língua portuguesa é colocada num patamar superior às demais línguas faladas no país. As línguas minoritizadas não são reconhecidas por grande parte da sociedade e representam um problema na escola quando são manifestadas. Essa é a realidade encontrada no contexto Amazônico, por exemplo. Santos (2017) e Garcia e Yip (2018) nos convidam a repensar a linguagem e a forma como ela é avaliada. É preciso discutir com nossos professores formas de tornar mais ameno o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, sem muito sofrimento aos alunos, frequentemente repreendidos, nem aos professores que muitas vezes encontram dificuldade em lidar com práticas translíngues em textos orais e escritos.

As experiências em Kingston e em Parintins ilustram realidades em que o monolingüismo ainda prevalece. Como pesquisadora na área da Linguística Aplicada, me sinto responsável por encorajar mudanças, ainda que pequenas, nesses cenários, mesmo sabendo que esse trabalho dependa do coletivo, e acima de tudo, de políticas linguísticas que favoreçam a translanguagem. O artigo aqui apresentado pretende ser uma modesta contribuição para as reflexões acadêmicas em andamento e vem enfatizar que as mudanças, mesmo que difíceis, são possíveis. Olhares menos preconceituosos para as comunidades translíngues precisam surgir e, para isso, o ensino é o melhor caminho, pois pode abrir espaço para novas concepções de língua e para uma maior escuta das vozes minoritizadas.

### **Referências**



**09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020**

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Calidoscópio**, vol. 11, n. 2, p. 153-166, mai/ago 2013.

BLOMMAERT; J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**, vol. 13. n. 2, 2011. Disponível em: [www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1](http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1) Acesso em 25 mar 2021.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global English and Cosmopolitan Relations**. New York: Routledge, 2013.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging – Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave MacMillan, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G., McKAY, S. (Eds). **Teaching English as an international language: Principles and Practices**. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LEROY, H. R.; SANTOS, M. E. P. As práticas discursivas translinguajeras, 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**, Uberaba-MG, v. 6, n.3, 2017.

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

OLIVEIRA, D. P.; NASCIMENTO, A.M. Translinguajamento: pensando entre línguas a partir de práticas e metadiscursos de docentes indígenas em formação superior. **Revista A Cor das Letras**. Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 254-266, set.-dez. 2017.

PATOIS. In: Cambridge Dictionary. Disponível em: [PATOIS | Significado, definição em Dicionário Inglês \(cambridge.org\)](https://www.cambridge.org) Acesso em 30 jan 2021.

ROCHA, C. F.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA** [online]. 2015, vol. 31, n. 2, p. 411-445.

SANTOS, M. E. P. “Portunhol Selvagem”: Translinguagens em Cenário Translíngue/Transcultural de Fronteiras. **Gragoatá**, v. 22, n. 42, p. 523-539, jan.-abr. 2017.

SILVA, R. G. P. **Estudo morfossintático da língua sateré-mawé**. 2010. 350 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2010.



**09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020**

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and racial studies**. Vol. 30, no. 6, November 2007, p 1024-1054.

YIP, J.; GARCIA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX**, 2018. p. 164 - 177. Disponível em <<https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>> Acesso em 28 jan 2021.