



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**EDUARDO RORATO DE OLIVEIRA**

**A EXCLUSÃO DA TRADUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UM (RE)  
EXAME DA POLÍTICA MONOLÍNGUE HEGEMÔNICA NO  
ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

**CAMPINAS,**

**2021**

**EDUARDO RORATO DE OLIVEIRA**

**A EXCLUSÃO DA TRADUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UM (RE)  
EXAME DA POLÍTICA MONOLÍNGUE HEGEMÔNICA NO  
ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

**Dissertação de mestrado apresentada ao  
Instituto de Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de Campinas para  
obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada na área de Linguagem e Sociedade.**

**Orientadora: Profa. Dra. Érica Luciene Alves de Lima**

**Este exemplar corresponde à versão  
final da Dissertação defendida pelo  
aluno Eduardo Rorato de Oliveira e  
orientada pela Profa. Dra. Érica Luciene Alves de Lima.**

**CAMPINAS,**

**2021**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

OL41e Oliveira, Eduardo Rorato de, 1986-  
A exclusão da tradução do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras : um (re) exame da política monolíngue hegemônica no ensino da língua inglesa / Eduardo Rorato de Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Érica Luciene Alves de Lima.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Tradução. 2. Colonialismo. 3. Línguas estrangeiras - Ensino e aprendizagem. 4. Translinguagem (Linguística). I. Lima, Érica Luciene Alves de, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The exclusion of translation from the foreign language teaching and learning process : a (re) view of the hegemonic monolingual policy in the teaching of the English language

**Palavras-chave em inglês:**

Translating

Colonialism

Foreign language - Teaching and learning

Translanguaging (Linguistics)

**Área de concentração:** Linguagem e Sociedade

**Títuloção:** Mestre em Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

Érica Luciene Alves de Lima [Orientador]

Lima, Érica Luciene Alves de

Érica Luciene Alves de Lima

Alessandra Sartori Nogueira

Joana de São Pedro Inocente

**Data de defesa:** 16-06-2021

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-0679-0651>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8022432676709495>



## **BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Érica Luciene Alves de Lima**

**Profa. Dra. Alessandra Sartori Nogueira**

**Profa. Dra. Joana de São Pedro Inocente**

**IEL/UNICAMP  
2021**

**Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.**

Dedico este trabalho ao Senhor e Salvador da  
minha alma, Jesus Cristo, O Nazareno.

## **AGRADECIMENTOS**

Novamente, agradeço ao Deus trino da minha vida, Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, minha fonte de vida, força e coragem. Obrigado Pai!

À memória de Maria Helena Rorato Rocha, a mulher mais importante e incrível que já conheci. Sem ela, nada seria possível. Descanse em paz minha amada mãe, como eu gostaria que estivesse aqui para presenciar esse momento com o qual você sonhou tanto!

Ao meu pai Clovis Angelo de Oliveira por todo apoio e suporte.

À professora Érica Luciene Alves de Lima que acreditou em mim e no meu trabalho. Muito obrigado, professora, foram anos extremamente enriquecedores e de muito aprendizado. Serei eternamente grato. Que Deus a abençoe.

Às professoras Alessandra Sartori Nogueira e Joana de São Pedro Inocente, membros da banca examinadora deste trabalho, cujas instruções foram fundamentais para a conclusão desta dissertação. Minha enorme gratidão, professoras, por terem aceitado meu convite! Deus as abençoe.

À minha noiva e companheira, Camila Montenegro, pelo suporte incondicional, incentivo e amor durante toda a minha jornada.

Ao amigo Marcelo Phaiffer pelo apoio e sugestões durante o processo de condução desta pesquisa.

A todos e todas colegas de classe com os quais aprendi tanto.

A você, meu/minha leitor (a), obrigado por dedicar seu tempo a esta leitura, espero que, de alguma forma, minhas reflexões contribuam para a sua pesquisa e prática docente.

A mim mesmo, pela resiliência, força de vontade e amor pela pesquisa. Agradeço a mim mesmo por ser o meu maior apoiador.

## RESUMO

Parece não ser mais novidade que a tradução como prática pedagógica perdeu espaço no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas últimas décadas. A hegemonia de políticas monolíngues tem sufocado o uso da tradução e da língua materna do aluno em grande parte das salas de aula de língua estrangeira, muitas vezes, sob a justificativa de que a tradução representa um atraso na obtenção da fluência ou desencadeia algum tipo de deficiência na aprendizagem, segundo Keer (2019, p. 6). Em suma, a tradução é, frequentemente, vista como contraproducente e perniciosa para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Porém, as razões subjacentes à exclusão da tradução desse processo podem estar muito mais relacionadas ao projeto colonialista de difusão da língua e da cultura inglesa, no caso desta pesquisa, do que as questões metodológicas propriamente ditas conforme aponta Pennycook (1998, 2017). Nesse contexto, a ideologia do falante nativo como modelo ideal a ser seguido pelos alunos, a ideia de inglês padrão, a supervalorização da língua inglesa e as dicotomias, tais como língua materna x língua estrangeira, L1 x L2, falante nativo x falante não nativo, que sempre pautaram os estudos sobre o ensino-aprendizagem do inglês serão problematizadas nesta dissertação. Nesse contexto, este trabalho recorrerá à filosofia da translinguagem defendida por García e Wei (2014), García *et al.* (2017) e Canagarajah (2011) como uma maneira de reexaminar do papel da língua materna do aluno e da tradução no ensino da língua inglesa – e línguas estrangeiras em geral – e questionar o mito do monolinguismo. A ideia de repertório linguístico, fulcral para a filosofia da translinguagem, será posta em relevo sob a ótica de Brigitta Busch (2012), Blommaert (2008) e Pennycook (2010), e tem por intuito desconstruir a concepção de que as línguas faladas por um falante bilíngue/plurilíngue ocupam lugares separados e equidistantes em sua mente. Além disso, esta dissertação traz uma breve contextualização diacrônica do papel da tradução pedagógica no ensino de línguas estrangeiras, uma análise dos argumentos contra e a favor do seu uso e a sugestão de exercícios práticos de tradução através dos postulados teóricos de autores como Laviosa (2014), Widdowson (2014) e House (2015). Por fim, propõe, com base nos escritos de Kumaravadivelu (2003), Canagarajah (2005, 2007), Pennycook e Makoni (2006), Seidlhofer (2012) e García e Wei (2014), uma possível mudança paradigmática no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que poderá proporcionar maior visibilidade para a tradução pedagógica.

**Palavras-chave:** tradução, colonialismo, ensino-aprendizagem de línguas, translinguagem.

## ABSTRACT

The fact that pedagogical translation has lost its prominence in the field of foreign language teaching and learning seems to have become commonplace over the past decades. The monolingual policies hegemony has been suffocating the use of translation as well as the use of students' mother language in many foreign language classrooms, frequently, justified by the fact that translation hinders fluency or represents any sort of deficiency, according to Keer (2019, p. 6). In short, the translations is, often times, deemed as counterproductive and harmful to foreign language teaching and learning process. However, the underlying reasons for this exclusion of translation in this process, may be more related, as this dissertation investigates, to the colonialist project to disseminate the English language and its culture as pointed out by Pennycook (1998, 2017). Similarly, the native speaker ideology as a role model to be followed by students, the idea of Standard English, the overvaluation of the English language and the dichotomies that have always guided the studies about the teaching and learning of English such as: mother tongue versus foreign language, L1 versus L2, native speaker versus non-native speakers, will be problematized by this thesis. Lastly, this research will present the translanguage philosophy posited chiefly by Garcia and Wei (2014), García *et al.* (2017) and Canagarajah (2011), as a way to reassess the role of students' mother language as well as the role of translation in learning process of English and other foreign languages as a whole and question the myth of monolingualism. The idea of linguistic repertoire, the mainstay of translanguaging, will be highlighted through the writings of Busch (2012), Blommaert (2008) and Pennycook (2010) so as to deconstruct the idea that the languages spoken by bi/multilingual speakers occupy different spaces and are equidistant. In addition, this thesis brings a short diachronical contextualization of the role of pedagogical translation in language teaching, an analysis of the arguments and counter-arguments to its use and the proposal of practical translation exercises through the work of Laviosa (2014), Widdowson (2014) and House (2015). Lastly, I proposed, backed up by the works of Kumaravadivelu (2003), Canagarajah (2005, 2007), Pennycook and Makoni (2006), Seidlhofer (2012) and García e Wei (2014), a possible paradigm shift in the process of teaching and learning of foreign languages which might bring more visibility to pedagogical translation in this process.

**KEYWORDS:** translation, colonialism, foreign language teaching and learning, translanguaging.

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 – Mudanças nas práticas pedagógicas..... p.  
64

Tabela 2 – Mudanças nas estruturas e discursos profissionais..... p.  
64

Tabela 3 – Objetivos e estratégias das práticas translíngues..... p.  
87

## SUMÁRIO

Introdução.....	11
CAPÍTULO 1: A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: ENTRE ROSAS E ESPINHOS.....	16
1.1 Algumas abordagens do ensino de língua estrangeira: um breve histórico da tradução pedagógica.....	16
1.1.1 O movimento de Pré-Reforma .....	18
1.1.2 A Reforma.....	18
1.2 O termo “tradução” no campo do ensino de línguas estrangeiras: afinal, o que é traduzir? .....	21
1.3 Por que proibir a tradução? .....	26
1.4 Falem mal, mas falem de mim .....	28
1.5 Breve Estado da Arte.....	33
CAPÍTULO 2: IDEOLOGIAS E POLÍTICAS NO ENSÍNO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: <i>WHY NOT</i> A TRADUÇÃO? .....	38
2.1 Os construtos colonialistas no ensino do inglês como língua estrangeira: entre discursos e práticas .....	42
2.2 As dicotomias no ensino da língua inglesa: uma herança colonial .....	50
2.2.1 Língua estrangeira e língua materna .....	51
2.2.2 Falante nativo e falante não nativo.....	55
2.2.3 Professor nativo e professor não nativo .....	60
2.3 Enfrentamento das práticas e do discurso colonialista.....	63
CAPÍTULO 3 – O ENSÍNO DE LÍNGUAS COMO PRÁTICA TRANSLÍNGUE: UM CAMINHO PARA A TRADUÇÃO? .....	69
3.1 A filosofia da translíngua .....	70
3.2 A noção de repertório linguístico na filosofia da translíngua.....	73
3.3 O mito do monolinguismo na educação de línguas estrangeiras.....	76
3.4 O bilinguismo por lentes translíngues .....	78
3.5 A pedagogia translíngua e a tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: caminhos e desafios.....	81
3.6 A sala de aula translíngua e a tradução como recurso pedagógico .....	86
3.6.1 E a tradução? Exemplos de práticas .....	90
Considerações finais .....	95
Referências .....	101

## Introdução

Há mais de oito anos venho atuando como docente da língua inglesa em uma escola de idiomas da cidade de Guarulhos na grande São Paulo. Durante esses anos de experiência na sala de aula, tive algumas inquietações que me levaram a questionar minhas próprias práticas e atitudes em relação à língua inglesa e ao seu ensino. Um desses questionamentos refere-se à proibição, muitas vezes velada, do uso da tradução e da língua materna dos alunos durante as aulas.

Durante os diversos simpósios, palestras ou treinamentos dos quais participei, chamou minha atenção a imagem negativa atribuída à tradução pedagógica<sup>1</sup>. Mesmo entre os meus colegas de trabalho, a tradução sempre foi considerada uma prática a ser evitada, algo que sempre causou desconforto em nosso meio. Não raras vezes, o uso da tradução na sala de aula, seja pelo professor, seja pelos alunos, era visto como uma prática perniciosa e deficitária, capaz de colocar em risco o sucesso da aula ou do aprendizado dos alunos. Independentemente do nível linguístico da turma, a recomendação era sempre a de evitar traduzir. Isso, obviamente, gerava situações inusitadas ou até mesmo constrangedoras, sendo que muitas vezes precisávamos fazer mímicas ou gestos que remetessem a uma palavra ou frase que os alunos não sabiam. Pode-se imaginar como ter que explicar por meio de mímicas o significado de *toilet paper* ou *condom* pode ser embaraçoso.

Foi em meio a esse cenário de críticas ao uso da língua materna e sua interdição que nasceu, portanto, a ânsia por pesquisar as razões subjacentes a essa postura aversiva em relação à tradução em sala de aula, bem como surgiu a necessidade de problematizar a política linguística monolíngue hegemônica, principalmente em escolas particulares de idiomas. As perguntas que me instigaram e às quais procurei responder nesta pesquisa são: 1) Quais são as razões políticas e ideológicas que fundamentam a política monolíngue instaurada, hoje, em muitas escolas de língua estrangeira e que deslegitimam o uso da língua materna do aluno e, por conseguinte, o uso da tradução? e 2) Como a filosofia da translinguagem<sup>2</sup> pode contribuir para a revitalização da tradução e possibilitar maior autonomia ao docente frente à rigidez imposta por alguns métodos didáticos?

---

<sup>1</sup> Este e outros conceitos citados na introdução serão retomados e discutidos ao longo da dissertação.

<sup>2</sup> Opto pelo uso da expressão “filosofia da translinguagem” por concordar com a ideia de que a translinguagem transcende questões meramente linguísticas e adentra os campos culturais, sociopolíticos, socioeconômicos e ideológicos da nossa organização social. Outros termos também serão usados considerando, sempre, essa abordagem ampla, entre eles: prática translíngue, orientação e postura translíngue, conceito da translinguagem, etc.

Nota-se que no início desta década, houve um aumento considerável no número de autores que passaram a defender um reexame do papel da tradução pedagógica no ensino de língua estrangeira, rejeitando, desse modo, a ideia de que a tradução é contraprodutiva para o alcance de uma pseudo “fluência”. Autores como House (2009), Cook (2010 e 2014), Pym et al. (2013) e Laviosa (2014), vêm tentando rebater as críticas feitas ao uso da tradução e preconizam um questionamento constante da política monolíngue vigente, que é o padrão em muitas escolas brasileiras ainda hoje. Nessa mesma esteira, García e Wei (2014) também propõem a adoção de uma postura translíngue em sala de aula, capaz de transcender os limites impostos pelo monolinguismo. Os autores acreditam que as translanguagens dão aos alunos acesso ao seu repertório linguístico completo, sendo que suas línguas maternas fazem parte desse repertório. A tradução, nessa perspectiva, ganha destaque como uma estratégia lícita e profícua durante o processo de ensino-aprendizagem<sup>3</sup>.

Não obstante todos esses esforços, observa-se que os currículos de algumas escolas de idiomas ainda são construídos a partir de modelos metodológicos europeus ou estadunidenses, seguindo, sem o menor questionamento, diretrizes e políticas linguísticas que foram desenvolvidas para aqueles contextos. É o caso, por exemplo, do *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas ou (ou CEFR<sup>4</sup>, na sigla em inglês)*. As noções de competência linguística e fluência propostas por esse documento parecem nortear as práticas e políticas linguísticas no Brasil, visto que as escolas de língua estrangeira tendem a enxergar o *Quadro* como quintessência na elaboração de seus programas. Além disso, o enquadramento homogêneo dos descritores linguísticos proposto pelo *Quadro*, ou seja, a atribuição e separação uniforme das habilidades linguísticas dos alunos ao redor do mundo divididas por letras revelam uma visão monolítica, monolíngue e monocultural do ensino de línguas estrangeiras. Os falantes são classificados pelo *Quadro* de acordo com as habilidades

---

<sup>3</sup> A adoção do termo “ensino-aprendizagem” com o hífen, se deu por conta da reincidência dessa forma de escrita em grande parte da literatura da área. Parece-me que o uso do hífen tornou-se corriqueiro como uma forma de apontar que uma determinada ideologia ou ação influenciam ou estão presentes não somente no ensino como também na aprendizagem. Apesar de serem coisas completamente distintas, ensino e aprendizagem são ligados pelo hífen para sinalizar, nesta dissertação, que ambos excluem a tradução tanto do processo de ensino quanto da aprendizagem e ambos os processos, portanto, também são “afetados” ou “impactados” de alguma maneira por essa exclusão. Exemplos de outros autores que optam pelo uso de “ensino-aprendizagem” são: Liberatti (2012), Santos e Andrade (2016), Côrrea (2017) e Sandes e Pereira (2017).

<sup>4</sup> *Common European Framework of Reference for Languages*. Trata-se de um quadro que divide os alunos em categorias linguísticas como, por exemplo, do mais iniciante ao mais avançado, A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Um conjunto de descritores é usado para especificar o que os alunos “podem” fazer naquele nível linguístico em que se encontram. O quadro foi idealizado pelo governo suíço em 1991 e estabelecido pelo Conselho Europeu em 2001. Para informações adicionais sobre o referido quadro, acesse: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>

previamente definidas pelo próprio *Quadro Comum Europeu*. Isso é problemático porque a noção de competência linguística, além de ser passível de um exame minucioso, pode variar em diferentes culturas e contextos. O que é considerado uma habilidade “válida” para uma sociedade, pode não ser para outra.

Apesar desses aspectos e de “regras”<sup>5</sup> que parecem característicos do ensino de língua, em geral, e do inglês, em particular, podemos recorrer a Lankshear e Knobel (2004, p. 4) quando afirmam que:

como profissionais, os professores não seguem simplesmente prescrições e fórmulas postas a eles por seus superiores. Ao contrário, eles se valem de suas experiências e de seus conhecimentos específicos como educadores para perseguirem objetivos educacionais que foram estabelecidos democraticamente<sup>6</sup>.

Assim, rejeitando o que entendo como subserviência metodológica, esta pesquisa problematiza o banimento da tradução no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, questionando a rijeza de políticas monolíngues, monolíticas e eurocêntricas em sala de aula.

O principal objetivo é propor uma reflexão sobre o papel da tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, levantando aspectos que possam corroborar a validação da tradução nesse processo, e mostrando como ela pode trazer benefícios tanto a professores como a alunos.

Ao discorrer sobre a ideologia crítica, Cohen *et al.* (2000, p. 30) dizem que a sua tarefa é a de: “(...) revelar os interesses ocultos em operação que podem acontecer consciente ou subliminarmente, revelando aos participantes como eles podem estar agindo de modo a perpetuar um sistema que os mantém tanto no poder como fora dele”<sup>7</sup>.

É exatamente através dessa perspectiva ideológica que este trabalho também questionará crenças arraigadas sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e investigará práticas discursivas colonialistas que tendem a segregar e a elitizar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa investigação se dará diacronicamente por meio do

---

<sup>5</sup> As aspas neste trabalho, quando não usadas para a citação da fala de outrem, geralmente indicarão que o termo por elas referido é conceitual, ideológico e problemático.

<sup>6</sup> “As professionals, teachers do not merely follow prescriptions and formulae laid down for them from on high. Rather, they draw on their expertise and specialist knowledge as educators to pursue educational goals that have been established democratically. Esta e as demais traduções não referenciadas são de minha responsabilidade.

<sup>7</sup> “The task of ideology is to uncover the vested interests at work which may be occurring consciously or subliminally, revealing to participants how they may be acting to perpetuate a system which keeps them either empowered or disempowered”.

exame de alguns excertos de discursos de autores da época áurea do colonialismo como, por exemplo: De Quincey (1862), Jerpesen (1912) e Burchfield (1985), assim como pela análise de discursos mais recentes que possam corroborar minha suspeita inicial de que tais práticas e discursos ainda estão presentes nas salas de aula atuais.

Além da introdução e das considerações finais, esta pesquisa está dividida em três capítulos. Os objetivos do capítulo 1 são: (a) posicionar diacronicamente o papel que a tradução teve e tem no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e, desse modo, questionar o atual abandono atribuído a ela atualmente nesse processo; (b) contrapor diferentes pontos de vistas quanto ao uso da tradução pedagógica, destacando e examinando os argumentos contra e a favor ao seu uso; e c) apresentar as pesquisas já desenvolvidas sobre o tema e possíveis campos ainda a serem explorados em pesquisas vindouras.

Já o capítulo 2 traz uma perspectiva mais política e ideológica sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a exclusão da tradução desse processo. O objetivo é apresentar, historicamente, exemplos de como as práticas e os discursos colonialistas produziram maneiras de se enxergar o ensino de línguas estrangeiras que continuam exercendo fortes influências nas salas de aulas dois séculos após o período do apogeu do colonialismo. A ideia é inquirir se a exclusão da tradução das aulas de língua inglesa está pautada realmente em decisões meramente metodológicas ou se são decorrentes de questões políticas e ideológicas. Valendo-me dos pressupostos teóricos de Phillipson (1992) Pennycook (1998, 2006), Seidlhofer (2011), Canagarajah (2013), Rajagopalan (2013) e outros autores, problematizarei a validade de conceitos dicotômicos como o falante nativo x não nativo, professor nativo x não nativo, bem como língua materna x língua estrangeira, tão presentes, na área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Por fim, o capítulo também traz possíveis alternativas para o enfrentamento de tais práticas e discursos, considerando as dificuldades e implicações que podem surgir diante de uma mudança paradigmática na sala de aula.

O capítulo 3 aborda e apresenta a filosofia da translanguagem e as possíveis contribuições que a adoção dessa perspectiva pode trazer não somente para a tradução, mas para todo o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além de uma introdução ao conceito, proponho uma revisão do mito do monolinguismo no ensino de línguas estrangeiras e uma reavaliação, através da noção de repertório linguístico proposto principalmente por Busch (2012), da separação estrita das línguas na educação bilíngue. Em

sua parte final, o capítulo traz propostas de pedagogias translíngues e os seus desafios de implantação na sala de aula. Além disso, apresento exemplos de exercícios práticos que poderão contribuir para o uso da tradução como uma estratégia pedagógica profícua em sala de aula.

Em conclusão, o desenvolvimento deste trabalho se deu através de uma proposta reflexiva de investigação. Minhas percepções contidas aqui são oriundas da literatura selecionada a respeito dos temas abordados, das minhas experiências como docente, posições ideológicas e idiossincrasias como indivíduo. Opto por escrever em primeira pessoa para que essas ideologias e convicções, inerentes a qualquer pesquisa, sejam devidamente marcadas.

## CAPÍTULO 1: A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: ENTRE ROSAS E ESPINHOS

*“Aprender a falar é aprender a traduzir”  
Octavio Paz (1971)*

### 1.1 Algumas abordagens do ensino de língua estrangeira: um breve histórico da tradução pedagógica

O termo “tradução pedagógica” tem sido adotado no campo do ensino de línguas para se referir à tradução que acontece em sala de aula, seja quando o/a professor/a usa para explicar certos aspectos da língua ou quando os alunos a usam para se certificarem que entenderam o que foi dito, além de exercícios práticos de tradução usados em sala. A tradução também tem sido referida como a quinta habilidade, ou seja, em determinados contextos, ela tem sido ensinada como uma habilidade desejável, equiparando-se, de certa maneira, às habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão oral. Há ainda a tradução dita profissional, isto é, aquela que é praticada por tradutores profissionais nos mais diversos contextos e as traduções voluntárias e colaborativas.

Acreditando ser o termo “tradução” muito vago e poroso, a professora Ruth Bohunovsky (2011, p. 211-213) propõe uma divisão mais clara do termo quando referido ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para a autora, podemos enxergar a tradução de quatro maneiras diferentes dentro da sala de aula de línguas estrangeiras: 1) *A tradução como meio de semantização de vocabulário (técnica sanduíche)*<sup>8</sup>; 2) *A tradução como conscientização de estruturas gramaticais* da língua estrangeira em contraste com os da língua materna; 3) *A tradução como habilidade comunicativa* que, ao lado de outras como “ler, escrever, compreender a fala e falar” deve ser praticada durante a aprendizagem (quinta habilidade); 4) *A tradução como “aprendizagem crítico-reflexiva”*, concentrando-se em aspectos linguísticos e/ou culturais. Esse tipo de tradução possibilita uma reflexão metalinguística sobre o processo do próprio aprendizado.

Para Bohunovsky, a falta de aprofundamento do termo “tradução” no ensino de línguas estrangeiras gera um empobrecimento argumentativo e terminológico. Assim sendo, quando adotado nesta dissertação, o termo “tradução pedagógica” estará abarcando os quatro tipos de tradução propostos por Bohunovsky (2011). Parece-me, desse modo, que “tradução

---

<sup>8</sup> Resumidamente, essa técnica consiste na alternância de línguas durante a explicação de um aspecto gramatical da língua estrangeira ou durante qualquer ato comunicativo verbal. Por exemplo, em uma aula de língua inglesa, o professor inicia a frase em inglês, em seguida fala a mesma frase em português e repete novamente a frase em inglês.

pedagógica” está em maior consonância com os objetivos de minha dissertação, justificando assim a sua adoção no lugar de “tradução” que, por sua vez, poderia ser confundida com os outros tipos de tradução citados anteriormente.

Polêmica, rejeitada, exaltada, mal compreendida e injustiçada, a história da tradução pedagógica no campo do ensino de línguas tem sido marcada por altos e baixos, por momentos de glória e por períodos de opróbrio. House (2015, p. 121) ressalta que:

Se por um lado a tradução tem uma longa tradição como um exercício fácil de ser gerido e um modo de avaliar o conhecimento dos alunos de estruturas gramaticais e lexicais da língua estrangeira, ela também é conhecida por estar no centro de uma conhecida controvérsia acirrada sobre o papel da língua materna dos alunos e a da gramática na sala de aula de língua estrangeira<sup>9</sup>.

Apesar de os primeiros registros do uso da tradução no ensino de línguas datar do século III d.C, como aponta House (2015), foi somente com o advento das línguas vernaculares que a tradução começou a ganhar proeminência na tradução dos cânones literários. Ela passou a ser usada, desde então, como um meio de instrução nas salas de aula, e trechos dos clássicos literários passaram a ser usados como exercícios avaliativos do conhecimento gramatical e lexical dos alunos que, por sua vez, repetiam, incansavelmente, frases descontextualizadas de uma língua para a outra. Atribuiu-se à tradução, portanto, um papel mecanizado e meramente repetitivo que, posteriormente, a rotularia como um recurso a ser evitado nas aulas de língua estrangeira. Essas práticas deram origem ao *Método de Tradução e Gramática*<sup>10</sup> que foi o principal método de ensino de línguas estrangeiras por aproximadamente cem anos.

Apesar de ter suportado o teste do tempo, o *Método de Tradução e Gramática* encontrou forte oposição a partir da segunda metade do século XIX quando se iniciaram os movimentos pré-reformista e reformista no ensino de línguas, que tinham movimentos como objetivos, entre outras coisas, a inserção de inovações metodológicas no ensino de línguas e a consequente substituição do método de ensino em vigor até então.

---

<sup>9</sup> “While translation has a long tradition as an easily administered exercise and test of learners’ knowledge of foreign language vocabulary and grammatical structures, it has also famously been at the centre of a fierce controversy about the role of learners’ mother tongue and the place of grammar in the foreign language classroom”.

<sup>10</sup> *O Método de Tradução e Gramática* teve início em 1840 na antiga Prússia e perdurou até a década de 1940, conforme aponta Laviosa (2014, p. 4). Em linhas gerais, essa abordagem consistia, basicamente, na transposição de vocábulos e regras gramáticas de língua para outra de uma forma bastante mecanizada e era usado, principalmente, na prática de leituras de cânones literários da época.

Esta seção, portanto, tem como objetivo apresentar, com base em Laviosa (2014), uma breve e diacrônica descrição dos métodos de ensino de línguas nos movimentos denominados Pré-Reforma e Reforma, os quais sucederam o *Método de Tradução e Gramática*, evidenciando as possíveis razões “metodológicas” que culminaram no abandono quase completo da tradução.

### 1.1.1 O movimento de Pré-Reforma

O movimento de Pré-Reforma teve início por volta do ano de 1850 e foi liderado pelos reformistas Jean Joseph Jacotot, Claude Marcel, Thomas Prendergast e François Gouin que elaboraram técnicas de ensino individuais mais monolíngues e completamente diferentes das técnicas propostas pelo *Método de Tradução e Gramática*, conforme aponta Laviosa (2014, p. 6).

Em 1853, Claude Marcel desenvolveu a *Abordagem Racional*, cujo principal objetivo era apresentar o funcionamento da língua através de um processo analítico que funcionava por meio de mímicas, gestos e olhares no qual a tradução deveria ser evitada ao máximo.

Logo em seguida, em 1864, Thomas Prendergast deu início ao que chamou de *Mastery System*, que, resumidamente, consistia na memorização e repetição de frases pré-fabricadas que eram extraídas de uma lista de palavras com alta frequência de uso no dia a dia dos falantes, conforme destaca Laviosa (2014, p. 7).

Por fim, quase uma década e meia mais tarde, em 1880, François Gouin elaborou o *Series Method*, baseado na observação pessoal da forma como as crianças usavam sua língua materna. De modo similar ao seu predecessor, Gouin acreditava que a repetição do mesmo sujeito e complemento facilitaria a memorização de frases e contribuiria para uma pronúncia mais precisa.

Todas essas manobras culminaram no advento do movimento reformista que trouxe uma oposição mais incisiva ao Método de Tradução e Gramática.

### 1.1.2 A Reforma

A reforma no ensino de língua nasceu em meados de 1882 e foi encabeçada por um grupo de foneticistas europeus, entre eles: Wilhelm Viëtor na Alemanha, Paul Passy na França, Otto Jespersen na Dinamarca e Henry Sweet na Inglaterra. O grupo logo passou a exercer grande influência no ensino de línguas do Ensino Médio até pelo menos 1904.

Conforme destaca Laviosa (2014, p. 8):

Os princípios dos reformistas enfatizavam a primazia das habilidades de comunicação oral; daí a importância da fonética para a formação dos professores, uma vez que conhecer a maneira como os sons são produzidos é essencial para obter uma pronúncia precisa, para o uso de textos naturais, interessantes e coerentes que contenham exemplos de pontos gramaticais que precisam ser ensinados e para o uso da língua estrangeira na sala de aula<sup>11</sup>.

É natural pensarmos que, como foneticistas, os reformistas dariam maior ênfase para a oralidade e para a pronúncia “correta”, rejeitando a tradução como um elemento para o ensino de línguas. Nesse sentido, aliás, Laviosa (2014, p. 8) relata que havia um acordo entre os reformistas que exercícios e traduções da língua materna para a língua estrangeira deveriam ser substituídos pela “produção livre na língua estrangeira de assuntos extraídos de textos já estudados”.

Com o surgimento da *Abordagem Direta* ainda no início do século XX, a tradução perdeu ainda mais espaço nas aulas de línguas. Idealizada por Johann Heirinch Pestalozzi, a *Abordagem Direta* preconizava o uso exclusivo da língua estrangeira como meio de instrução em sala. As razões que justificavam o banimento da tradução eram: a) a tradução desperdiçava um tempo valioso da aula já que a aula deveria ser dada somente na língua estrangeira; b) a tradução causa interferência da língua materna; c) todas as línguas têm particularidades que não podem ser traduzidas, segundo Laviosa (2014, p. 11-12).

Por volta de 1920, Harold Palmer desenvolve o que chamou de *Método Oral* ou (*Oral Method*), que não recomendava o ensino formal da gramática e excluía a língua materna do aluno do processo de ensino-aprendizagem. A gramática deveria ser adquirida através da formação de hábitos que envolviam “precisão”, “interesse” e “uma preparação inicial”, como observado por Laviosa (2014, p. 13).

Alguns anos mais tarde, em 1950, Albert Hornby elaboraria o *Método Nocional* (*Situational Method*), como destacado por Pontes (2016, p. 225). Hornby acreditava que a maneira mais efetiva de se ensinar uma língua era por meios de explicações feitas através de demonstrações de alunos e professores, ou através de figuras, cartões, imagens e outras ajudas visuais. Novamente a tradução não figurava entre as possíveis estratégias de ensino.

---

<sup>11</sup> “The principles advocated by the reformers emphasized the primacy of oral communication skills; hence the importance of phonetics in teacher training, because knowing how sounds are produced is essential for achieving accurate pronunciation, use of coherent, interesting, natural texts containing examples of the grammar points that need to be taught and the use of the foreign language in class”.

Durante a exploração espacial russa em 1957, atribuiu-se grande importância a língua como comunicação, e aspectos áudios-linguais foram postos em relevo. Atividades como ouvir, repetir e falar ganharam proeminência, e o processo de aprendizagem de uma língua se tornou mecânico e baseado em hábitos. Nasce então a *Método Audiolingual*, também conhecida como *Audiolingualismo*, cujos pilares são as teorias behavioristas da época.

Mais tarde, nas décadas de 1960/70, surgiria a chamada *Abordagem Comunicativa* que, por sua vez, recomendava uma aula centrada nas habilidades interacionais e comunicativas dos alunos. A *Abordagem Comunicativa* acreditava em um aprendizado “natural” da língua estrangeira que proporcionaria aos alunos oportunidades de desempenharem tarefas do dia a dia que os tornariam comunicadores hábeis e bem-sucedidos na língua estrangeira. A partir da *Abordagem Comunicativa*, o conceito de competência comunicativa postulado por Hymes (1979) foi introduzido no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. Hymes (*apud* PONTES, 2016, p. 226) descreve tal competência como:

(...) a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação: sua aplicação, nos diversos contextos de uso real da língua, considera que a linguagem deve ser apropriada a cada situação em que ocorre a comunicação e prioriza o interlocutor.

Obviamente, a tradução perdeu ainda mais espaço nesse contexto por ser considerada uma atividade antinatural. Contudo, Widdowson (2014, p. 222) alerta que:

É um pressuposto comum que o objetivo do ensino de uma segunda língua é focar a atenção dos alunos em determinadas características da segunda língua com o intuito de aproximar os alunos da competência do falante nativo o máximo possível. Segundo esse pensamento, a tradução, ou qualquer referência à primeira língua dos alunos deve ser evitada como, na melhor das hipóteses, uma distração, ou, na pior, uma interrupção do processo de aprendizagem<sup>12</sup>.

Em outras palavras, a tradução tem sido vista, desde então, como uma prática deficitária que, quando adotada, acarreta o desvio do objetivo de falar a língua estrangeira tendo como modelo a figura ideológica do “falante nativo”<sup>13</sup>. É importante mencionar, no entanto, que alguns autores veem pontos convergentes entre a *Abordagem Comunicativa* e a

<sup>12</sup> “It is a widespread assumption that the objective of second language teaching is to focus the learners’ attention exclusively on the particular features of a second language so as to get them to approximate to native speaker competence as closely as possible. In this way of thinking, translation, or any reference to the learners’ first language, is to be avoided as at best a distraction from, at worst a disruption of the learning process”.

<sup>13</sup> O capítulo 2 desta dissertação trata com mais profundidade a figura problemática do falante nativo e todas as implicações que ela traz não somente para a tradução, mas para todo o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

tradução pedagógica e acreditam que a tradução pode ser favorecida por esta abordagem exatamente pelo caráter comunicativo da tradução. Bohunovsky (2011, p. 208)

Por fim, a *Abordagem Comunicativa* deu origem ao que conhecemos como TBL (*Task Based Learning*), isto é, uma abordagem enfatiza o uso “autêntico” da língua e requer que os alunos usem a língua alvo para desempenhar tarefas que sejam relevantes para eles. Essa abordagem tende a ser extremamente funcional e realça a importância de tarefas do dia a dia como, por exemplo, alugar um carro ou reservar um quarto de hotel em outro país, pedir comida em um restaurante ou ir às compras durante uma viagem.

Comum a todas essas abordagens ou a esses métodos é o fato de a tradução pedagógica ser considerada improdutiva e desnecessária durante as aulas de língua estrangeira. Ora mais, ora menos criticada, fato é que a tradução pedagógica vem sofrendo com o descaso a ela atribuído. Nota-se através do movimento diacrônico dos métodos de ensino e abordagens, que a tradução tem sido relegada a um papel em sala de aula que beira à nulidade. Durante toda a sua longa história no ensino de línguas, a tradução transitou entre momentos apoteóticos e rejeições explícitas. Esteve entre rosas, mas também entre espinhos. Foi considerada essencial e posteriormente foi sufocada por métodos fonocêntricos que a enxergavam como improdutiva. Essa visão da tradução como improdutiva e a instauração de métodos de ensino essencialmente monolíticos favoreceu os interesses de potências econômicas hegemônicas que advogam por um inglês “puro” e acabam por defender políticas linguísticas colonialistas, como será abordado no capítulo 2 deste trabalho.

Objetivando maior clareza e mais especificidade sobre o objeto de estudo de minha dissertação, apresento, a seguir, as diferentes concepções do termo “tradução” e como esse termo aparece no ensino de línguas. Ainda que não seja o objetivo deste trabalho, o estabelecimento de relações entre o que se entende ou se tem entendido por “tradução” ao longo do tempo e as implicações de tais visões para o ensino de línguas, podem trazer reflexões importantes para o/a leitor/leitora desta dissertação.

## **1.2 O termo “tradução” no campo do ensino de línguas estrangeiras: afinal, o que é traduzir?**

O termo “tradução”, assim como qualquer outro termo, é perpassado por questões ideológicas, políticas e culturais. Longe de encerrar-se em si mesmo, esse termo evoca imagens e significados que variam de acordo com o que cada indivíduo acredita ser uma

“tradução”. Logo, conclui-se que qualquer tentativa no sentido de uma definição estanque desse e de qualquer outro termo esbarra na porosidade que lhe é característica. Ainda assim, acredito ser importante apresentar a você, leitor/a, a visão sobre a tradução que eu entendo estar em linha com a proposta deste trabalho.

Um ponto importante que precisa ser esclarecido é que ao usar os termos “tradução pedagógica e língua materna” para me referir ao interdito que há em sala de aula desses dois elementos, não tenho como intenção tratá-los de forma indistinta e intercambiável. Tenho consciência de que o uso da língua materna do aluno não necessariamente implica no uso da tradução pedagógica e que estamos falando de coisas diferentes. Opto por adotar língua materna juntamente com tradução por acreditar que ambas são parte do repertório linguístico dos alunos e ambas vêm sofrendo interdições impostas por políticas monolíngues e monolíticas.

De fato, a maneira como a tradução é vista e entendida causa reverberações na maneira como ela é compreendida no ensino de línguas estrangeiras, ou seja, a ideia que se tem da tradução de uma forma geral tende a acompanhá-la também no ensino de línguas.

Anthony Pym (2014, p. 9) destaca, por exemplo, como as teorias da tradução<sup>14</sup> na metade do século XX eram pautadas por concepções estruturalistas da língua e como todo debate acerca da tradução girava em torno de conceitos como: equivalência “natural”, texto fonte e texto de chegada, significado e significante etc. Foi somente a partir dos anos 2000, como aponta Pym (2014), que aspectos culturais e antropológicos passaram a permear os estudos da tradução, principalmente através dos postulados teóricos do filósofo indiano Homi Bhabha.

Na realidade, a tradução tem sido metaforizada de diversas maneiras ao longo dos anos. Dentre essas metáforas, destacam-se aquelas que a retratam como ponte ou elo entre duas línguas. Segundo essa concepção da tradução – que tende a permear o imaginário de alunos e professores ainda hoje – traduzir resume-se à “transferência” de significados de uma língua para outra e as línguas envolvidas no processo tradutório são vistas como entidades estanques, estáveis e homogêneas, ou seja, os aspectos políticos, ideológicos e culturais,

---

<sup>14</sup> É importante destacar que a tradução só se estabeleceu como campo formal de estudo a partir da década de 1970 com a expansão do papel do tradutor após a Segunda Guerra Mundial. Portanto, trata-se de um campo relativamente novo e em constante mudança e expansão.

conscientes ou inconscientes, inerentes a qualquer ato tradutório são, muitas vezes, desconsiderados.

Nesse sentido, Sandes e Pereira (2017, p. 233) relatam que:

A partir das reflexões teóricas dos estudos da tradução, ela já não é mais vista como a decodificação de um sistema e a codificação de outro. Ainda menos como um transporte de cargas, no qual basta saber uma lista de palavras e fazer a correspondência um a um dos signos linguísticos.

Se, por um lado, concordo com o fato de que os estudos da tradução passaram a problematizar e rejeitar essa concepção reducionista e simplória da tradução como uma mera transposição, transferência de significados entre as línguas envolvidas, penso haver, por outro lado, um longo caminho de conscientização por parte dos alunos e professores sobre a complexidade da atividade tradutória e a sua importância para o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.

Essa visão da tradução como a simples alternância de códigos linguísticos de uma língua para a outra pode ter sido fortalecida pelo *Método de Tradução e Gramática* no campo do ensino de línguas estrangeiras. Nessa esteira, Juliane House (2015, p. 121) afirma que “a tradução como um fenômeno textual e atrelado ao contexto, foi extremamente injustiçada pelo *Método de Tradução e Gramática* que traduzia as regras gramaticais de frases construídas artificialmente, isoladas e desconexas”<sup>15</sup>. Em outras palavras, apesar de trazer mais visibilidade para a tradução colocando-a no centro de debates sobre o seu papel no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por mais de um século, o *Método de Tradução e Gramática* acabou desencorajando o uso da tradução nas aulas.

O fato é que, à tradução pedagógica continua sendo atribuído, hoje em dia, um papel secundário e irrelevante que a tem colocado em uma espécie de limbo pedagógico. A imagem que se tem da tradução tende a ser a de uma atividade monótona, ineficaz e contraproducente. Widdowson (2014, p. 229) corrobora isso afirmando que: “o senso comum de uma influente escola de pensamento tem uma resposta simples para a pergunta de qual é o papel que a tradução tem no ensino de línguas: absolutamente nenhum”<sup>16</sup>. Nas palavras do

---

<sup>15</sup> “Grammar rules were to be learned through their application in the translation of artificially constructed, isolated, disconnected sentences. This practice, of course, did gross injustice to translation as text and context-bound phenomenon”.

<sup>16</sup> “The received wisdom of one influential school of thought has a simple answer to the question of what role translation has in teaching: none at all”.

autor, portanto, alguns teóricos da área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras vilipendiam, deixando-a às margens do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, House (2015, p. 124) afirma que:

(...) há um vasto campo de teóricos e professores que se opõem à tradução. Para eles, a tradução é ou uma atividade artificial ou uma arte muito especializada que não está nem um pouco ou negativamente relacionada com a forma como os alunos trabalham na sala de aula de língua estrangeira, é uma atividade que limita o desenvolvimento das quatro habilidades: expressão oral, escrita, compreensão oral e leitura. Em outras palavras, a polêmica em torno da tradução está longe de acabar<sup>17</sup>.

Contestando a ideia de que a tradução é uma atividade prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, Widdowson (2014, p. 228) propõe uma noção de tradução que é mais condizente com a proposta de estudo desta dissertação. Para o autor:

Podemos pensar a tradução não exclusivamente como uma atividade de tradutores, cuja ocupação requer um conhecimento específico, mas como um processo geral de criação de sentido dentro e fora do texto, como uma forma de experiência diária de todos os usuários da língua<sup>18</sup>.

Em outras palavras, a tradução precisa ser entendida não como um processo automatizado e mecânico de “transferência” de sentidos de uma língua para outra, mas sim como uma forma criativa de geração de sentido que é parte integral de qualquer aula de língua estrangeira. A tradução precisa ser vista como um dos recursos legítimos e disponíveis que os alunos e professores podem usar para se comunicarem em sala de aula.

O mesmo autor defende que a tradução é um processo de inferência pragmática de sentido no qual todos os alunos de línguas estrangeiras estão envolvidos. Widdowson (2014, p. 228) faz uma distinção interessante entre os termos *translator* (tradutor) e *translater* (traduzidor)<sup>19</sup>. Para ele:

---

<sup>17</sup> “(...) there continues to exist a strong camp of theorists and practitioners who argue against it. They refer to translation as an unnatural activity or highly specialized art that is either not at all or negatively related to how learners operate in the foreign language environment, and that is of limited applicability to the development of the four skills of speaking, writing, listening and reading. In other words, the controversy about the use of translation is far from settled today”.

<sup>18</sup> “So we can think of translation, not exclusively as the activity of translators, whose occupation requires special expertise, but as a general process of making meaning into and out of the text, as a matter of the everyday experience of language users”.

<sup>19</sup> A tradução do termo “*translater*” (traduzidor) foi sugerida pela professora Alessandra Sartori durante a defesa desta dissertação e me parece apropriada para diferenciar a tradução feita por tradutores profissionais daquela feita pelos alunos em sala de aula e em suas vidas cotidianas.

A fase de interpretação do processo tradutório não é restrita à atividade de tradutores (*translators*). Trata-se de um processo de inferência pragmática, de criação de sentido fora do texto, no qual todos estão engajados, e o texto se torna um objeto linguístico inerte ao menos que e até que esse processo seja ativado. Portanto, na fase de interpretação o tradutor (*translator*) faz o que todos nós fazemos como tradutores (*translators*)<sup>20</sup>.

Em outros termos, Widdowson está afirmando que a tradução é um processo inerente ao ensino-aprendizagem. Distante de ser uma atividade restrita aos profissionais da área, é um processo pragmático que possibilita aos alunos acomodar o que as pessoas falam ou escrevem em seus próprios mundos esquemáticos, ou seja, a tradução ajuda os alunos durante o processo de criação de sentido que permeia toda aula de língua estrangeira. Nesse sentido, o autor diferencia a tradução que é feita por tradutores profissionais (*translators*) daquela que é feita pelos alunos em sala, o que tornaria todo aprendiz de uma língua estrangeira, segundo ele, um tradutor (*translators*) em si.

Em síntese, a revitalização da tradução como uma ferramenta pedagógica profícua nas aulas de língua estrangeira passa por uma mudança conceitual do próprio termo “tradução”. Se por um lado, enxergar a tradução como um simples transporte de significados entre línguas, que por sua vez são consideradas separadas e entidades estanques, não favorece a instauração de métodos de ensino que a contemplem, por outro lado, entender a tradução como uma atividade pragmática de criação de sentido, como preconiza Widdowson, pode ser mais promissor no sentido da criação de métodos de ensino mais inclusivos e democráticos.

Conforme aponta Romanelli (2009, p. 201), “traduzir é a arte de aprender a compreender”, ou seja, a tradução pedagógica pode ser um instrumento de ensino de línguas estrangeiras valioso, desde que se desfaçam os preconceitos, os estigmas e a crença de que a tradução é contraproducente para o ensino-aprendizagem. Creio que, além disso, não se pode fechar os olhos e ignorar questões de cunho político, ideológico e socioeconômico que também perpassam o ensino de línguas estrangeiras ao redor do mundo e que tendem a enxergar a tradução e a influência da língua materna no ensino como “interferência”, “contaminação” e “erro”. Para que seja mais rico e abrangente, o debate sobre o papel da tradução pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras deve extrapolar questões meramente linguísticas e estruturais e considerar aspectos que vão além

---

<sup>20</sup> “The interpreting phase of the translation process is not restricted to the activity of translators. It is a process of pragmatic inference, of making meaning out of the text, that everybody engages in, and the text is an inert linguistic object unless and until this process is activated. So in the interpreting phase the translator is doing what we all do as translators”.

dessas questões. Nesse sentido, enxergar a exclusão da tradução pedagógica da sala de aula sob um ponto de vista político, ideológico e até mesmo econômico pode elucidar algumas questões e ajudar a compreender melhor os interesses velados subjacentes a tal banimento. Por muito tempo acreditou-se que a justificativa à proibição da tradução na sala de aula era exclusivamente pedagógica, mas será que essa é a única explicação?

Romanelli (2009, p. 209) propõe uma reflexão pertinente sobre o tema “por que não considerar a tradução como uma técnica didática adequada para favorecer a aquisição de uma língua, para diminuir o filtro afetivo, para favorecer uma maior autonomia e também uma maior competência metalinguística, pragmática e cultural”? Para além da técnica, a indagação do autor nos leva a considerar uma nova perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem, isto é, por que não considerar a tradução como um elemento de desconstrução de um regime monolítico de ensino? É sobre esse ponto que me debruçarei a seguir.

### **1.3 Por que proibir a tradução?**

Por muito tempo eu me fiz essa pergunta: por que não posso usar a tradução e a língua materna dos meus alunos em minhas aulas? A justificativa que sempre me foi dada era a de que a tradução impede o aluno de “pensar” em inglês, retarda a obtenção da “fluência” e acostuma “mal” os alunos que usam a tradução como “muletas” durante as aulas. Apesar de não haver qualquer comprovação empírica que sustente essas afirmações, essa ainda tende a ser a forma como certos docentes, teóricos e até mesmo parte dos discentes enxergam a tradução pedagógica nas aulas de língua estrangeira.

Conjecturando possíveis razões para tal interdição à tradução, Romanelli (2009, p. 212) diz que “talvez, querendo justificar uma causa possível, a ideia de que o conhecimento da língua materna influenciaria negativamente a aprendizagem da língua estrangeira pode ter limitado o uso da tradução em sala de aula durante certo período de tempo”.

Seguindo a mesma linha argumentativa de Romanelli, Pontes (2006, p. 225) já afirmara que:

A oposição ao uso da tradução como técnica didática se deveu à crença de que o uso da tradução em sala de aula causaria interferência negativa da língua materna no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, a utilização da tradução pedagógica impediria o aprendiz de pensar em língua estrangeira.

Apesar de reconhecer que essas podem sim ser possíveis razões por trás do banimento da tradução da sala de aula de língua estrangeira, penso que devemos considerar

questões que vão além de aspectos linguísticos e metodológicos e que podem formar uma base de justificativas mais plausíveis para tal proibição.

Nesse sentido, Jordão (2004, p. 2) propõe uma explicação mais condizente com o que acredito. Nas palavras da autora:

O sentimento nacionalista, pautado no pressuposto de que existia uma identidade comum a todos os cidadãos de um mesmo país geograficamente demarcado, é um dos discursos mais valorizados pelos regimes políticos ditatoriais – mas às vezes ainda usado em regimes supostamente democráticos para defender a primazia da língua materna sobre a língua estrangeira.

Em outras palavras, o nacionalismo exacerbado norte-americano e britânico pressupõe que a língua deve permanecer imaculada, sem qualquer tipo de nódoas externas. Essa postura ufanista de alguns países de língua inglesa tem implicações diretas no ensino da “sua” língua ao redor do mundo. Esses construtos ideológicos patriotas e protecionistas conceberam políticas linguísticas homogeneizantes, monolíticas e elitistas que rejeitam a influência de outras línguas durante o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. No caso do ensino da língua inglesa no Brasil, entretanto, a língua portuguesa é subvalorizada em detrimento do inglês. Parece-me que parte de nossa sociedade tende a exultar sobremaneira culturas e línguas hegemônicas enquanto menosprezamos nossa língua e nossa cultura<sup>21</sup>.

Discutindo o papel da tradução no ensino de línguas, House (2015, p. 128) faz um alerta importante a respeito da separação das línguas materna e estrangeira durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora:

(...) o aprendizado de uma língua ainda é compreendido não como uma continuação de uma experiência prévia ou a extensão de um recurso linguístico já existente, mas como uma entidade nova, separada e bem dissociada da já conhecida língua materna. Entretanto, as línguas maternas dos alunos claramente não podem ser separadas em suas mentes. É razoável afirmar, dessa forma, que enxergar a língua estrangeira como algo separado da língua materna inibe o seu aprendizado<sup>22</sup>.

O insucesso, até certo ponto, do *Método de Tradução e Gramática*, aliado ao discurso colonialista de superioridade da língua e cultura inglesa em relação a outras culturas

<sup>21</sup> Vale ressaltar, porém, que a idealização da língua padrão não se restringe à língua inglesa, essa ideologia é mais abrangente. Por muito tempo no Brasil, por exemplo, acreditou-se que o português “correto” fosse aquele falado em Portugal. Isso fez com que o ensino da língua portuguesa no país, por décadas, fosse pautado pela norma padrão, distante da realidade da maioria dos alunos. Bagno (1999) discute essa questão com mais afinco.

<sup>22</sup> “(...) it is still often the case that language learning is understood not as a continuation of previous experience and an extension of an existing linguistic resource, but as the learning of some separate, new entity very much dissociated from the already known mother tongue. However, learners’ mother tongues are clearly not separate in learners’ minds. It is thus reasonable to claim that viewing a foreign language as something separate from the mother tongue inhibits the learning of a foreign language”.

e línguas, pode ter perpetuado o discurso de nocividade da tradução para o processo de ensino-aprendizagem. Aparentemente, a reprodução desenfreada e latente do discurso negativo a respeito da tradução, tornou a sua rejeição algo natural entre grande parte dos que hoje estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber: teóricos, professores, alunos, coordenadores acadêmicos etc. Tacitamente, atribuíram-se características linguísticas e pedagógicas negativas à tradução sem qualquer ou pouca comprovação empírica e teórica que corroborasse tais aspectos, quando na verdade, essa exclusão pode estar muito mais relacionada a questões políticas.

Auerbach (1993, p. 11), no entanto, chama a atenção para o fato que:

(...) práticas que são inconscientemente aceitas como formas naturais e inevitáveis de se fazer as coisas podem na verdade ser inerentemente políticas, servindo para manter a posição dos participantes em relação uns aos outros, e ajudam a perpetuar as relações de poder existentes<sup>23</sup>.

Em outras palavras, há que se tomar extremo cuidado com discursos que soam inofensivos e “naturais”, mas que podem reforçar práticas educacionais segregacionistas que hierarquizam as relações entre as duas línguas e culturas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. A questão parece ser, portanto, muito mais política, ideológica e econômica do que linguística e metodológica.

#### **1.4 Falem mal, mas falem de mim**

Esta seção traz argumentos contra e a favor do uso da tradução pedagógica nas aulas de língua estrangeira, a fim de tentar entender as justificativas sobre a ausência da tradução do processo de ensino-aprendizagem. Apesar de ter encontrado poucas justificativas contra esse uso – o que pode sinalizar um possível reavivamento da tradução como sugere Laviosa (2014), pode ser citada uma pesquisa encabeçada pelo Conselho Britânico publicada em seu site em 2014, em que o seu autor, Paul Kaye, tece considerações sobre os malefícios da tradução que não podem deixar de ser problematizadas.

O autor, que também é professor e formador de professores, destaca alguns aspectos negativos da tradução pedagógica sob dois pontos de vista: o do professor e o do aluno. Da ótica do aluno, segundo ele, a tradução deve ser evitada pelos seguintes motivos:

---

<sup>23</sup>“(...) practices which are unconsciously accepted as the natural and inevitable way of doing things may in fact be inherently political, serving to maintain the relative position of participants with respect to each other – they help perpetuate existing power relations”.

- 1) A tradução ensina os alunos sobre a língua, mas não como usá-la. A tradução não ajuda os alunos a desenvolverem suas habilidades comunicacionais.
- 2) A tradução incentiva os alunos a usarem a língua materna, geralmente por muito tempo na aula, quando o objetivo do ensino moderno é removê-la da sala de aula.
- 3) Os alunos podem não enxergar o valor da tradução como uma atividade que os ajude a aprender inglês, e, ao invés disso, enxergá-la como uma atividade difícil e especializada.
- 4) A tradução é uma atividade difícil que precisa ser bem feita para ser produtiva e recompensadora<sup>24</sup>.

Aparentemente, os argumentos usados por Kaye, além de carecerem comprovação empírica, soam incongruentes. Penso, primeiramente, que generalizações são sempre perigosas e ao falar da tradução sob a ótica do aluno, como se este fosse um grupo de indivíduos que pensam e sentem as mesmas coisas, Kaye pode incorrer no erro de homogeneizar uma atividade tão particular como é a tradução. Todo ato tradutório é único e múltiplo ao mesmo tempo. Além do mais, a opinião de um grupo de alunos pode não ser, e provavelmente não é, a de todos os alunos que estudam uma língua estrangeira. É importante destacar que a noção que o autor parece ter da tradução está pautada nas práticas tradutórias preconizadas pelo *Método de Tradução e Gramática*. Não é essa prática da tradução que esta dissertação defende, isto é, uma atividade mecânica, repetitiva e enfadonha, mas sim práticas de tradução contextualizadas, bem informadas, comunicativas e relevantes para os alunos.

Em relação ao primeiro aspecto negativo apontado por Kaye quando afirma que a tradução não contribui para o desenvolvimento das habilidades comunicacionais dos alunos, House (2015, p. 123) contradiz essa afirmação dizendo o seguinte: “a tradução ajuda no desenvolvimento da proficiência linguística em uma língua estrangeira através da explicação mais clara e econômica de aspectos linguísticos da língua estrangeira”<sup>25</sup>. Já Romanelli (2009, p. 203) afirma que a tradução é “um processo por si só duplo, múltiplo, associativo e comunicativo”. Eu acrescentaria que a tradução pode ser uma atividade extremamente comunicativa em sala desde que haja uma preparação minuciosa das atividades que, por sua vez, não podem e não devem ser descontextualizadas e mecânicas.

---

<sup>24</sup> “1) Translation teaches learners about language, but not how to use it. Translation does not help learners develop their communication skills. 2) Translation encourages learners to use L1, often for long periods of class time, when the aim of modern teaching is to remove it from the classroom. 3) Learners may not see the value of translation as an activity to help them learn English, and instead see it as a specialized, and difficult, activity. 4) Translation is a difficult skill which must be done well in order to be productive and rewarding.” Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/translation-activities-language-classroom>. Acesso em: 15 fev. 2020.

<sup>25</sup> “Using translation helps in developing linguistic proficiency in a foreign language by economically and unambiguously explaining the meaning of foreign language items”.

Já no segundo ponto, não menos problemático, Kaye afirma que o objetivo do ensino “moderno” é excluir a língua materna da sala de aula. Em primeiro lugar, não fica claro na afirmação do autor o que ele quis dizer com “ensino moderno”. Pensando em mundo globalizado e multilíngue, o que seria moderno? Quem determina o que é moderno? Estas são perguntas para as quais o autor não nos apresenta respostas plausíveis em seu texto. Novamente, House (2015, p. 125) faz um contraponto interessante a essa afirmação de Kaye, para a autora:

Em salas de aula de línguas estrangeiras, a língua é normalmente aprendida com base no conhecimento prévio do aluno de sua língua materna. Isso significa que os alunos naturalmente contrastam o uso da língua materna para fins específicos com o uso da língua estrangeira. Podemos afirmar, portanto, que a tradução usada para comparar explícita e diretamente a língua em uso em dois contextos diferentes, simplesmente torna em virtude o que sempre foi considerado um vício em círculos de ensino de línguas<sup>26</sup>.

Em outras palavras, a tradução e a língua materna dos alunos são, conforme aponta House, parte intrínseca e indissociável do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e não podem, por conseguinte, serem simplesmente abolidas desse processo em prol de um ensino “moderno” que não é definido pelo autor.

Kaye prossegue afirmando que os alunos podem não enxergar na tradução valor pedagógico e, ao invés disso, entendê-la como uma atividade especializada e de difícil realização. Porém, podemos recorrer a Widdowson (2014, p. 229) que rejeita esse argumento afirmando que:

Podemos pensar na tradução não exclusivamente como uma atividade de tradutores, cuja ocupação requer um conhecimento específico, mas como um processo geral de criação de sentido dentro e fora do texto, como uma forma de experiência diária de todos os usuários da língua<sup>27</sup>.

De fato, por ser comumente associada a uma atividade profissional, a tradução tem perdido espaço na sala de aula como uma estratégia ou técnica de ensino. No entanto, como aponta Widdowson, quando percebida como um meio de produção de sentido em sala, ela pode contribuir sobremaneira para a experiência de aprendizado dos alunos. Além do

---

<sup>26</sup> “In foreign language classrooms, the foreign language is usually learned on the basis of previous knowledge of the native language. This means that learners naturally contrast the use of their native language for a particular purpose and with that of the foreign language. (...) so we can say that translation used to compare explicitly and directly language in use in two different texts simply makes a virtue out of what has often been considered a vice in language teaching circles”.

<sup>27</sup> “So we can think of translation, not exclusively as the activity of translators, whose occupation requires special expertise, but a general process of making meaning into and out of the text, as a matter of the everyday experience of all language users”.

mais, é uma atividade que os alunos fazem diariamente, ainda que eles não tenham consciência disso.

Por fim, Kaye sustenta que a tradução é uma habilidade difícil e que precisa ser bem feita para ser produtiva e recompensadora. O autor não esclarece, todavia, o que seria uma tradução “bem feita” e tampouco para quem ela seria produtiva e recompensadora. Quais são e quem estabelece os parâmetros que definem uma tradução como “bem feita”? O que significa ser “produtiva” e “recompensadora”?

Até aqui, pôde-se perceber que os argumentos contrários à tradução, contidos nesse documento do Conselho Britânico não se sustentam por si só, parecem frágeis e são passíveis de um escrutínio cuidadoso. As objeções de Kaye em relação ao uso da tradução pedagógica nas aulas de língua estrangeira se assemelham muito mais a uma opinião pessoal baseada em suas próprias experiências enquanto docente da língua inglesa, opinião essa restrita a um contexto específico e particular, do que propriamente a um estudo científico que corrobore suas alegações.

Kaye continua apontando as características negativas da tradução pedagógica, mas dessa vez, do ponto de vista do professor. Para o autor a tradução deve ser evitada pelos professores já que:

- 1) A tradução requer uma sala motivada.
- 2) O professor precisa ter um conhecimento sofisticado tanto da língua materna como da cultura dos alunos. Sem isso a tradução pode trazer mais problemas do que benefícios.
- 3) Se o professor usa a língua materna em uma tradução, isso pode minar o seu trabalho em manter um ambiente onde se fala somente inglês.
- 4) A tradução é por definição ligada ao texto e restrita às habilidades de leitura e escrita. Os alunos, inevitavelmente, a enxergam com um recurso da língua materna.
- 5) A tradução é difícil e toma muito tempo da aula<sup>28</sup>.

Nota-se que as objeções propostas pelo autor seguem uma linha argumentativa bastante generalizante. Os conceitos de *Pedagogia Local* e *Pós-Método* propostos por Canagarajah (2005) e Kumaravadivelu (2011) respectivamente, rejeitam um método de ensino “*one fits all*” que seja eficaz em todo e qualquer ambiente de ensino. Ao contrário, esses

---

<sup>28</sup> “1) Translation requires a motivated class. 2) The teacher needs to have a sophisticated knowledge of the L1 and the L1 culture. Without this, translation can create more problems than benefits. 3) If a teacher uses L1 in a translation activity then this can undermine their work to maintain an English-speaking environment in the class. 4) Translation by definition text-bound, and confined to the two skills of reading and writing. Learners inevitably see them as a L1 resource. 5) Translation is time-consuming and difficult”.

conceitos propõem a instauração de uma pedagogia localizada, formada a partir das necessidades e demandas de cada grupo de alunos. Isto é, em linhas gerais, o *Pós-Método* e a *Pedagogia Local* libertam os professores das amarras do método e lhes conferem a liberdade necessária para tomarem suas decisões e instituírem suas práticas baseados naquilo que eles e seus alunos acreditam ser importante e necessário nas aulas de língua estrangeira. Os argumentos generalizantes adotados por Kaye, portanto, partem do pressuposto de que todo professor pensa da mesma forma, ensina da mesma forma, ensina os mesmos alunos, e que todos estão inseridos nos mesmos contextos. No mesmo sentido, todos os alunos aprendem da mesma forma e têm as mesmas dificuldades e visões sobre a língua.

Para Kaye, a tradução requer uma sala de aula motivada. Mas como podemos mensurar essa motivação? O que exatamente isso significa? Será que uma sala motivada é aquela em que todos os alunos participam ativamente da aula? Se sim, os alunos que não participam da aula estão necessariamente desmotivados? Ou ainda, é possível motivar alguém? Se sim, como fazemos isso? Essas questões também não são elucidadas no texto de Kaye.

Em seguida, o autor recomenda que o professor tenha um conhecimento sofisticado de ambas, língua e cultura maternas dos alunos. Novamente somos deixados às cegas sobre o que o autor quis dizer com esse tal “conhecimento sofisticado”. Isso realmente existe? Alguém tem um conhecimento sofisticado sobre alguma coisa? Sofisticado para quem? O que e quem define o que é “conhecimento sofisticado”?

O próximo argumento proposto por Kaye é de que a tradução é por definição, ligada ao texto e restrita às habilidades de leitura e escrita. Essa visão parece ser proveniente de uma concepção postulada pelo *Método de Tradução e Gramática* que concebia a tradução como mero “transbordo” “transporte” e “transferência” de frases isoladas de uma língua para outra de forma mecanizada e descontextualizada.

A professora da Universidade Federal do Paraná, Ruth Bohunovsky (2011, p. 213) ressalta que:

(...) é justamente na forma comunicativa pragmática de “mediação linguística” cujo enfoque é a oralidade, que a tradução é abordada no Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino de Línguas. Os alunos, às vezes, precisam traduzir mesmo não sendo tradutores/intérpretes profissionais.

Há diversas maneiras de transformar um exercício de tradução em uma tarefa comunicativa em que os alunos discutem, por exemplo, as dificuldades do ato tradutório, o processo de criação de sentido, as escolhas lexicais e suas implicações culturais, a possibilidade e/ou impossibilidade da tradução literal, enfim, as possibilidades de criação de ambiente escolar onde há conversação, interação e negociação através de exercícios de tradução são múltiplas. No capítulo 3 desta dissertação trago exemplos práticos de exercícios que evidenciam as características comunicacionais da tradução e que contestam a ideia da tradução pedagógica como uma atividade focada exclusivamente na escrita e na leitura.

Por fim, o argumento de que a tradução é difícil e toma muito tempo da aula não se sustenta, já que todo e qualquer exercício que envolva ou não a tradução pode ser difícil e levar tempo. Aprender uma nova língua nunca foi uma tarefa simples e rápida, e os exercícios de tradução podem, na verdade, economizar o tempo da aula que seria usado para explicar aspectos mais complexos da língua estrangeira através da língua estrangeira.

Em síntese, muitos dos argumentos negativos atribuídos à tradução pedagógica ou são ancorados em uma visão retrógrada da tradução como uma atividade difícil, repetitiva, exaustiva e enfadonha, visão essa oriunda do mau uso da tradução durante os anos em que permaneceu vigente o *Método de Tradução e Gramática*, ou carecem de mais comprovação empírica para se sustentarem. Em um mundo de fronteiras linguísticas e culturais cada vez mais porosas onde a maior parte da população é multilíngue e o número de falantes não nativos da língua inglesa ultrapassa os nativos, os tipos de objeções como as propostas por Kaye tendem cada vez mais a perder força.

### **1.5 Breve Estado da Arte**

Embora haja, atualmente, um número crescente de pesquisas interessadas no debate sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, especialmente da língua inglesa no Brasil, parece haver ainda bastante espaço para discussão, dentro ou fora do âmbito acadêmico, sobre o papel que a tradução desempenha nesse processo. Contudo, talvez devido a um processo globalizante cada vez mais célere, o número de estudos sobre a educação bilíngue e sobre o bilinguismo tem aumentado, impulsionando, conseqüentemente, os estudos relacionados ao papel da tradução no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Isso é corroborado por Sara Laviosa (2014, p. 1) ao dizer que “nas últimas duas décadas, tem havido um interesse crescente na (re) definição do lugar e do papel da tradução no ensino de língua

estrangeira, especialmente no ensino superior”<sup>29</sup>. Esta pesquisa pretende de certo modo, acrescentar “mais caldo à canja” da discussão sobre o tema, contribuindo de alguma forma para o (re) exame do papel da tradução no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Apresento a seguir, algumas das reflexões já realizadas sobre o assunto, sabendo que, por questões de espaço e tempo próprias de um mestrado, muitas pesquisas não serão mencionadas, mas que de forma alguma deixam de ser relevantes para o debate proposto aqui. A partir do recorte feito, também procuro apontar alguns caminhos que futuras pesquisas sobre o tema podem explorar e percorrer, identificados durante a minha pesquisa e que, neste contexto, não puderam receber a profundidade investigativa que lhes é devida.

Como dito anteriormente, a última década trouxe consigo um reaquecimento do debate sobre o papel da tradução no ensino de línguas. Em 2013, Ana Maranhão Nogueira defendeu sua dissertação pela Universidade de Brasília cujo título é: *Meio do caminho ou caminho do meio? Tradução, interculturalidade e ensino contrastivo de línguas*. Em sua pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso, a autora investiga (através da análise documental, protocolo verbal dialogado e entrevista semiestruturada) como o contraste entre as línguas inglesa e portuguesa proporcionado pela tradução pode auxiliar no aprendizado linguístico e cultural. Apesar de abordar pautas importantes para o debate sobre o papel da tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como a interlíngua e interculturalidade, por exemplo, o trabalho de Nogueira trata de questões unicamente linguísticas, estruturais e culturais no ensino contrastivo de línguas e não inclui nesse debate os aspectos políticos e ideológicos subjacentes ao banimento da tradução e da língua materna dos alunos da sala de aula de língua estrangeira.

Alguns trabalhos a respeito da tradução no ensino de línguas tendem a enxergá-la como uma quinta habilidade a ser ensinada em sala de aula<sup>30</sup>. Elisa Corrêa, por exemplo, em sua tese de doutoramento de 2014 pela PUC do Rio de Janeiro intitulada: *A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não materna: uma historiografia crítica* defende, entre outras coisas, o uso da tradução como “uma quinta habilidade a ser visada pelo

---

<sup>29</sup> “Over the past two decades there has been an increasing interest in (re)defining the place and the role of translation in foreign language teaching, particularly as regards higher education”.

<sup>30</sup> É preciso pontuar a diferença entre (a) a tradução como quinta habilidade e (b) a tradução como metodologia de ensino. A primeira, basicamente, visa ensinar os alunos como traduzir em situações do dia a dia e em outros contextos. A tradução seria uma habilidade ao lado da leitura, da escrita e a da compreensão oral. Já na segunda, a finalidade da tradução é o ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

ensino de língua não materna”. Há alguns pontos de convergência entre o trabalho de Corrêa e esta dissertação. O principal deles é a luta contra a hegemonia monolíngue instaurada ainda hoje nas salas de aulas de língua estrangeira e a rejeição da noção romantizada do falante nativo como modelo ideal a ser seguido.

Outra pesquisa que merece destaque é a dissertação de mestrado de Marcela Arigony Xavier, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina em 2011 cujo título é *A tradução no ensino de línguas: uma experiência com base em corpus*. Nesse trabalho, Xavier realizou uma experiência didática sobre uso de *corpus on-line* como fonte de pesquisa para auxiliar alunos da rede pública em exercícios de tradução. Seu objetivo era analisar a aplicabilidade do *corpus on-line* como ferramenta de ensino-aprendizagem língua inglesa. A autora propôs aos seus alunos alguns exercícios práticos de tradução com o auxílio da ferramenta on-line que eles desejassem.

Já Andréia Matias Azevedo em sua dissertação de mestrado de 2010 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, que posteriormente foi publicada em forma de livro por Paco Editorial em 2014, intitulado *Imagens da Língua Materna e da Tradução no Ensino de Francês Língua Estrangeira*, fez um estudo historiográfico dos métodos utilizados no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as imagens que a língua estrangeira e a tradução carregavam ao longo da história. Esse é um ponto relevante também para esta pesquisa, isto é, entender diacronicamente o ponto de ruptura que excluiu e estigmatizou a tradução e a língua materna do aluno das aulas de língua inglesa. É importante compreender também, as razões políticas e ideológicas subjacentes a essa exclusão, e um estudo historiográfico sistemático de fenômenos como o colonialismo e o imperialismo podem revelar tais razões. Sua pesquisa investigou as imagens da tradução em uma famosa escola privada de francês revelando, a partir de um questionário direcionado ao corpo docente, as representações que a tradução tinha para eles em suas aulas. Não obstante os pontos de contato entre nossas pesquisas, pouco é dito sobre as razões políticas e ideológicas que perpassam as imagens da tradução descritas por ela e que, em grande medida, tendem a reforçar a política monolíngue hegemônica nas aulas de língua estrangeira.

Recentemente, em 2019, Heloísa Postai Sacco defendeu, pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Araraquara, sua dissertação de mestrado intitulada *Um estudo sobre os tipos de tradução no ensino e na aprendizagem da língua inglesa*. Sua pesquisa objetivou analisar e verificar os tipos de tradução observados em sala de aula no

ensino do inglês e como a tradução pedagógica aparece nesse ambiente. A pesquisa também teve como objetivo a análise, por meio de entrevistas, das visões que professores e alunos têm da tradução no processo de ensino-aprendizagem. A autora aborda assuntos como a tradução interiorizada, tradução explicativa e tradução pedagógica para diferenciar os tipos e tradução que ocorrem durante as aulas. Sacco atribui o estigma da tradução nas aulas de língua inglesa principalmente à forma como a tradução foi difundida pelo *Método de Tradução e Gramática* e deixa fora dessa discussão questões de cunho socioeconômico, político e ideológico.

Também cabe citar algumas pesquisas sobre a educação bilíngue e a translanguagem, dois fenômenos extremamente pertinentes para esta pesquisa que têm ganhado proeminência dentro e fora dos ambientes acadêmicos.

Em 2015, Angela Cristina Cardoso submeteu sua dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina com o seguinte título: “*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*. A autora teve como objetivo investigar e discutir como se constituem as práticas de linguagem durante a introdução do ensino bilíngue português-inglês em uma sala de aula do ensino médio, no sul do Brasil, em que a língua de instrução é o inglês. Cardoso examinou questões ideológicas e políticas subjacentes ao ensino bilíngue, além de ter discutido a expansão do inglês ao redor do mundo e problematizou o mito do falante nativo e hegemonia da política monolíngue em sala de aula. Desse modo, o trabalho da autora se assemelha muito a este trabalho e certamente tem contribuído muito para as minhas reflexões.

Recentemente, em 2018, Phelippe Nathaniel Ribeiro Oliveira da Universidade Federal de Juiz de Fora, apresentou sua dissertação ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada dessa universidade cujo título é: *Práticas translíngues na paisagem linguística de Juiz de Fora/MG*. Oliveira coleta ocorrências da língua inglesa na paisagem da cidade mineira de Juiz de Fora e propõe uma análise dessas ocorrências por lentes translíngues. Além disso, o autor revisita conceitos como o *World English* e *English as a Lingua Franca* para descrever, semelhantemente a Cristina Cardoso, a expansão da língua inglesa e a sua diversificação em contato com outras línguas.

Em 2019, Giovana Milozo defendeu sua dissertação de mestrado pela Universidade Federal de São Carlos cujo título é: *Práticas translíngues na comunicação de*

*aprendizagens de português como língua estrangeira*. Apesar de tratar do ensino do português como língua estrangeira e não da língua inglesa, em sua pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista assim a descreve a própria autora, Milozo trata de assuntos muito pertinentes para a minha pesquisa. Por exemplo, a autora aborda questões como a origem do monolinguismo e da orientação monolíngue, a perspectiva estruturalista e o estigma da mescla de línguas, e a translanguagem e a construção discursiva do sujeito.

Nota-se, pelos três exemplos de pesquisas sobre a filosofia da translanguagem supracitados, que os trabalhos nessa área são bastante recentes. O próprio conceito de translanguagem vem passando por transformações profundas desde que foi cunhado pelo pesquisador galês Cen Williams em 1994. O prefixo “*trans*” não tem permitido uma definição estanque desse termo e sim apontado para um fenômeno que está em constante TRANSformação.

Em diálogo com esses trabalhos, esta dissertação se propõe a discutir como as práticas translíngues podem ser adotadas nas aulas de línguas estrangeiras de modo a destacar a tradução pedagógica como uma ferramenta profícua e legítima, para ambos os/as professores/as e alunos/as, no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

## CAPÍTULO 2: IDEOLOGIAS E POLÍTICAS NO ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: *WHY NOT* A TRADUÇÃO?

*“A língua é um processo social condicionado”*  
Norman Fairclough (1989)

Por muito tempo, acreditou-se ser possível abordar os assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a partir de um prisma meramente pedagógico. Questões de cunho ideológico, político, socioeconômico e de poder permaneceram, surpreendentemente, alheias aos debates em torno do ensino do inglês como língua estrangeira.

Ora, que a língua é usada como um instrumento vital na disseminação e no exercício de poder de culturas hegemônicas sobre culturas minoritárias é um fato amplamente sabido. Fairclough (1989, p. 235), falando sobre essa relação entre língua e poder, sustenta que “os professores de inglês como segunda língua (ESL)<sup>31</sup> lidam com algumas das áreas da sociedade em maior desvantagem cujas experiências de dominação e racismo são especialmente agudas”<sup>32</sup>. Nesse sentido, para o autor, os professores de línguas lidam, diariamente, com questões muito mais prementes e delicadas do que a preocupação se o aluno está falando “somente inglês” nas aulas. Quando construída de maneira igualitária, a sala de aula de língua estrangeira pode se tornar um espaço de colaboração, inventividade e de respeito à diversidade. Contudo, o contrário também é verdadeiro, caso as questões de preconceito, justiça social, direitos humanos, racismo, homofobia, enfim, sejam deixados às margens do ensino, então, corre-se o risco de fazer da sala de aula um espaço injusto, preconceituoso, desigual e infértil para ambos o ensino e a aprendizagem.

Pennycook (1998) destaca como a língua inglesa foi parte fundamental do projeto colonialista de dominação de povos minoritários. Já Le Breton (2005, p. 25) destaca que “a geopolítica do inglês é, somando tudo, um reflexo do triunfo político, econômico, cultural dos povos de língua inglesa e um meio de aumentar a sua influência pela difusão da língua”. Ou

---

<sup>31</sup> A sigla em inglês ESL – *English as a Second Language* (Inglês como Segunda Língua) difere de outra sigla muito usada na área do ensino-aprendizagem da língua inglesa que é EFL – *English as a Foreign Language* (Inglês como Língua Estrangeira). Resumidamente, o primeiro termo refere-se ao ensino-aprendizagem da língua inglesa em um país onde o inglês é tido como língua oficial, por exemplo, um brasileiro aprendendo inglês nos Estados Unidos. Já o segundo, refere-se ao ensino-aprendizado do inglês em um país onde a língua não é falada, isto é, um brasileiro aprendendo inglês no Brasil. Fairclough se refere ao primeiro contexto.

<sup>32</sup> “Teachers of ESL are dealing with some of the most disadvantaged sections of society, whose experiences of domination and racism are particularly sharp”.

seja, a difusão e o ensino da língua tiveram um papel medular no estabelecimento e na perpetuação da cultura, ideologia e poder dos povos de língua inglesa.

Outra questão não menos importante são os discursos e práticas colonialistas e imperialistas que, ainda atualmente, permeiam o campo do ensino de línguas estrangeiras. Quando um/uma professor/a corrige a pronúncia de um/a aluno/a brasileiro/a tomando como parâmetro a fala de um falante nativo, por exemplo, ele/a pode estar reforçando um discurso tipicamente britânico ou estadunidense de supervalorização de sua língua e cultura em relação às demais. Ou quando um/uma docente faz uma piada em relação à pronúncia de um falante indiano, ele/a está, consciente ou inconscientemente, perpetuando um histórico de discriminações e subjugamento desse povo e sua cultura.

Phillipson (1992, p. 23) já estabelecera relações íntimas entre a difusão global da língua inglesa e o colonialismo britânico e a influência dos Estados Unidos como a principal potência econômica do mundo. Segundo o autor:

O fato de o inglês estar enraizado no mundo inteiro atualmente é resultado do colonialismo britânico, interdependência internacional, “revoluções” na tecnologia, transporte, comunicação e comércio, e porque o inglês é a língua dos Estados Unidos, a maior potência econômica, política e militar do mundo contemporâneo<sup>33</sup>.

Logo, a inobservância da realidade colonialista nas aulas de língua inglesa pode levar o professor a reproduzir e perpetuar práticas e discursos que elitizam o ensino e exclui a parte inferiorizada na relação desigual entre colonizador e colonizado, professor e aluno.

Novamente Phillipson (1992, p. 38) alerta que o discurso eurocêntrico pode reafirmar práticas racistas. De acordo com o autor:

Muitos conceitos eurocêntricos estão em conformidade com modelos que afirmam o racismo, principalmente através da: 1) autoexaltação por parte do grupo dominante que cria uma imagem idealista de si; 2) depreciação do grupo dominado, e a supressão e estagnação da sua cultura, instituições, estilos de vida e ideias; 3) racionalização sistemática das relações entre ambos os grupos, sempre favorecendo o grupo dominante<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> “English is now entrenched worldwide, as a result of British colonialism, international interdependence, ‘revolutions’ in technology, transport, communications, and commerce, and because English is the language of the USA, a major economic, political, and military force in the contemporary world”.

<sup>34</sup> “Many eurocentric concepts conform to the pattern of how racism is affirmed, namely by means of 1) self-exaltation on the part of the dominant group which creates an idealistic self image, 2) the devaluation of the dominated group, and the suppression and stagnation of its culture, institutions, lifestyles and ideas, and 3) systematic rationalization of the relationship between both groups, always favorable to the dominant group”.

Blaut (1993, p. 1), ao discorrer sobre o Difusionismo Europeu<sup>35</sup>, denunciou essa hegemonia europeia e sua capacidade discursiva de se colocar como superior em relação ao restante do mundo. Nas palavras do autor:

Os europeus são vistos como os “inventores da história”. A Europa avança, progride e se moderniza eternamente. O resto do mundo avança mais lentamente, ou estagna: é a “sociedade tradicional”. Portanto, o mundo tem um centro geográfico permanente e uma periferia permanente: um Dentro e outro Fora. O Dentro lidera, o Fora se arrasta. O Dentro inova, o Fora imita<sup>36</sup>.

Nesse mesmo sentido, segundo aponta Pennycook (1998, p. 19)<sup>37</sup>:

(...) teorias e práticas do ensino da língua inglesa como língua estrangeira que emanam de antigos poderes coloniais, ainda carregam os traços daquelas histórias coloniais, seja por conta da longa história de conexões diretas entre o ensino do inglês e o colonialismo, seja também porque tais teorias e práticas são oriundas de culturas e ideologias europeias, sendo elas mesmas produtos do colonialismo. De certo modo, portanto, o ensino do inglês é um produto do colonialismo não apenas porque foi o colonialismo que produziu as condições para a disseminação global do inglês, mas porque foi esse regime que produziu muitas das formas de pensar e se comportar que são ainda parte das culturas ocidentais<sup>38</sup>.

Não seria exagero afirmar que grande parte do que é feito nas salas de aulas de línguas estrangeiras no Brasil hoje, especialmente em escolas de idiomas, é pautado por modelos europeus de ensino, aprendizagem e avaliação. Muitas práticas pedagógicas e crenças sobre o ensino-aprendizagem são oriundas do período colonial inglês que perpetuou formas de pensar e de agir sobre a língua e seu ensino.

Um exemplo claro disso, é o *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas* ou o CEFR na sigla em inglês. Tido por muitos como o mais eficaz balizador linguístico da atualidade, o *Quadro Europeu* tem sido amplamente usado para medir a “proficiência” linguística de alunos do mundo inteiro, como se o aprendizado de uma língua ocorresse através de um processo linear e homogêneo em todo e qualquer contexto. Afinal, se

---

<sup>35</sup> Blaut usa o termo European Diffusionism para se referir à teoria de como processos culturais tendem a fluir da Europa para o resto do mundo. A Europa sempre como Centro e o resto sempre como Periferia.

<sup>36</sup> “Europeans are seen as “the makers of history”. Europe eternally advances, progresses, modernizes. The rest of the world advances more sluggishly, or stagnates: it is “traditional society”. Therefore, the world has a permanent geographical center and a permanent periphery: an Inside and an Outside. Inside leads, Outside lags. Inside innovates, Outside imitates”.

<sup>37</sup> Pennycook volta a abordar a questão do discurso e das práticas colonialista em 2017, evidenciando, desse modo, que o assunto ainda merece atenção nos dias atuais.

<sup>38</sup> “[...] ELT theories and practices that emanate from former colonial powers still carry the traces of those colonial histories both because such theories and practices derive from broader European cultures and ideologies that themselves are products of colonialism. In a sense, then, ELT is a product of colonialism not just because it is colonialism that produced initial conditions for the global spread of English but because it was colonialism that produced many of the ways of thinking and behaving that are still part of the Western cultures.”

deu certo lá, por que não daria aqui? Muitas escolas de idioma, então, têm adotado modelos europeus de ensino e avaliação sem a menor preocupação de examinar os contextos e realidades nas quais estão inseridas. Basta observarmos a crescente demanda por exames de proficiência de universidades e institutos europeus, como é o caso da Universidade de Cambridge com o seu Departamento de Avaliação da Língua Inglesa, e exames promovidos pelo governo francês como o DELF e o DALF<sup>39</sup>, ou o DELE<sup>40</sup>, do governo espanhol, fortemente balizados pelo CEFR.

Assim, o *Quadro Europeu de Referência para Línguas* acaba por contribuir para a perpetuação de políticas de ensino monolíticas e monoculturais. O fortalecimento de culturas hegemônicas se dá quando se baliza e categoriza o nível linguístico dos alunos através de descritores de “competência” que encontram na figura do falante nativo seu modelo idealizado. Tal fato acaba por homogeneizar e elitizar o ensino de línguas, já que o modelo que deve ser perseguido é sempre o do homem branco europeu ou norte-americano, de boa classe social, educado e civilizado. Obviamente que isso só pode ser percebido nas entrelinhas, nas mensagens subliminares propagadas pelo ensaboado discurso colonialista.

Outro construto fulcral do discurso colonialista são as dicotomias por ele produzidas. A forma como as relações entre colonizador e colonizado, o Eu e o Outro foram tecidas no período colonial e principalmente as imagens que foram atribuídas aos povos colonizados exercem forte influência na maneira como a língua inglesa é ensinada e aprendida ainda hoje. Pennycook (1998, p. 129) afirma que:

Se um dos aspectos centrais do discurso colonialista tem sido a construção do Outro nativo como retrógrado, sujo, primitivo, depravado, infantil, feminino e assim por diante, o outro lado do discurso colonialista tem sido a construção do colonizador e sua língua, cultura e estruturas políticas como vanguardistas, superior, moderna, civilizada, masculina, madura, etc.<sup>41</sup>

De fato, o que se nota, a partir das palavras de Pennycook, é uma estratégia europeia de dicotomizar e hierarquizar as relações com seus súditos colonizados. Vale destacar que os estudos sobre e o ensino de línguas estrangeiras sempre foram pautados por

---

<sup>39</sup> Os acrônimos se referem a exames de proficiência em língua francesa que atestam, de acordo com o *Quadro Europeu de Referência para Línguas*, que os seus detentores possuem os níveis linguísticos B2 para o DELF e C1/ C2 para o DALF.

<sup>40</sup> *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira).

<sup>41</sup> “If one of the central aspects of colonial discourse has been to construct the native Other as backward, dirty, primitive, depraved, childlike, feminine, and so forth, the other side of this discourse has been the construction of the colonizers, their language, culture and political structures as advanced, superior, modern, civilized, masculine, mature and so on”.

dicotomias tais como: falante nativo x não nativo, língua materna e estrangeira, inglês britânico x inglês americano, professor nativo x professor não nativo, língua 1 x língua 2, etc. Fazer dicotomias é também, até certo ponto, instaurar uma ideologia predominantemente monolítica, uma vez que as dicotomias enxergam a relação entre os conceitos sempre como separada, clara e bem estabelecida e nunca como caótica, mista, heterogênea e plural. Essas dicotomias serão problematizadas e debatidas com mais afinco ao longo deste capítulo, porém, por hora, cabe ressaltar que elas não são um mero produto conceptual ou de cunho metodológico, mas sim invenções das ideologias e políticas dominadoras do colonialismo.

Diante do exposto até aqui, o intento deste capítulo é abordar questões concernentes ao ensino-aprendizagem da língua inglesa e línguas estrangeiras como um todo, a partir da perspectiva colonialista e outras concepções de cunho político-ideológicas, destacando, questionando e problematizando a validade de conceitos tão caros para essa área como a ideia idílica do falante nativo, inglês padrão e, principalmente, a exclusão da tradução e da língua materna do aluno das aulas de inglês.

Valendo-se dos pressupostos teóricos de Pennycook, Rajagopalan, Fairclough, Seidlhofer, Phillipson e outros, este capítulo trata de questões que podem ser pertinentes para os debates e estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Evidencio, ao longo deste texto, que a rejeição e a exclusão da tradução das aulas de línguas estrangeiras são decisões muito mais políticas e ideológicas do que pedagógicas ou metodológicas. O objetivo é tornar claro que a política monolíngue hegemônica vigente atualmente em inúmeras escolas de idiomas espalhadas pelo país, a qual deslegitima o uso da tradução e restringe o acesso dos alunos aos seus repertórios linguísticos completos, pode ser um fenômeno colonialista e não uma simples abordagem pedagógica. Como objetivo final deste capítulo, proponho maneiras de resistir ao que Phillipson (1992) chamou de “imperialismo linguístico”, bem como à política monolíngue, advogando por um reexame do papel da tradução nesse processo.

## **2.1 Os construtos colonialistas no ensino do inglês como língua estrangeira: entre discursos e práticas**

Sobre a relação entre poder e ensino de língua, Fairclough (1989, p. 33) aponta que “poder ideológico, o poder para projetar suas práticas como universal e ‘senso comum’, é

um complemento significativo para o poder político e econômico, e de importância especial, pois é exercido no discurso”<sup>42</sup>.

Para o autor, o discurso é a ferramenta usada por classes dominadoras para exercer o seu poder. É razoável, portanto, examinar, diacronicamente, as implicações do discurso colonialista no ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira para que se possa corroborar que não somente as práticas colonialistas são um fenômeno que ganhou ímpeto, primeiro com a expansão do império britânico e, posteriormente, com a consolidação dos Estados Unidos como potência mundial após as duas guerras mundiais, mas que também ainda estão presentes no ensino de línguas estrangeiras, exercendo forte influência no desenvolvimento de pedagogias e políticas linguísticas.

Novamente Fairclough (1989, p. 57), ressaltou o fato que:

O inglês padrão era considerado o inglês correto e outros dialetos sociais foram estigmatizados não somente em termos de precisão, mas também em termos que, indiretamente, refletiam o estilo de vida, moralidade e assim por diante dos seus falantes, a classe trabalhadora emergente da sociedade capitalista: eles eram vulgares, desleixados, baixos, bárbaros, enfim<sup>43</sup>.

Nota-se, portanto, como a noção de inglês padrão marginalizou todo desvio das normas do inglês falado pela sociedade branca e dominante, estabelecendo, claramente, uma hierarquia e um preconceito linguístico que posteriormente fincaria raízes no ensino-aprendizado do inglês como língua estrangeira em países considerados periféricos, marginais ou de terceiro mundo.

É na segunda metade do século XIX e início do século XX que o discurso colonialista ganha mais ímpeto, caracterizando-se, entre outras coisas, pela celebração da língua inglesa como especial e superior às outras línguas. De Quincey (1862, p. 149-150), por exemplo, diz que “a língua inglesa está viajando velozmente em direção ao cumprimento do seu destino, correndo em direção a sua missão final de devorar, como a vara de Arão, todas as

---

<sup>42</sup> “Ideological power, the power to project one’s practices as universal and ‘common sense’, is a significant complement to economic and political power and of particular significance here because it is exercised in discourse.”

<sup>43</sup> “Standard English was regarded as correct English, and other social dialects were stigmatized not only in terms of correctness but also in terms which indirectly reflected on the lifestyles, morality and so forth of their speakers, the emergent working class of capitalist society: they were vulgar, slovenly, low, barbarous, and so forth”.

outras línguas”<sup>44</sup>. Isto é, a língua inglesa nasceu predestinada, segundo De Quincey, a devorar todas as línguas ao seu redor. Há, notadamente, fortes correlações entre a afirmação acima e a hegemonia do monolinguismo nas aulas de língua inglesa. A crença de que “em inglês é melhor” é uma reprodução contemporânea do discurso de De Quincey.

O mesmo tom celebratório, preconceituoso e até mesmo falocêntrico continua no início do século XX. Atribuindo qualidades especiais ao léxico, à gramática e a fonologia da língua inglesa, Jespersen (1912, p. 2) afirma que:

(...) há uma expressão que frequentemente vem à minha mente todas as vezes que penso na língua e a comparo com outras línguas: ela me parece mais positiva e claramente masculina, é a língua de um homem adulto que contém poucas características infantis e femininas. Muitas coisas causam e confirmam essa sensação: aspectos fonológicos, gramaticais, e lexicais que são encontrados ou não na língua<sup>45</sup>.

Em outras palavras, a língua inglesa, de acordo com o autor, é o epítome do que conhecemos como língua, a língua do povo “civilizado”, másculo, forte, a língua com poderes especiais de dominação. Tais características atribuídas ao inglês são reforçadas nas salas de aula todas as vezes que o uso do repertório linguístico próprio dos alunos é interdito sob a justificativa de que eles (os alunos) precisam aprender a “pensar” em inglês.

Já Robert Burchfield (1985, p. 160-161) afirma que:

O inglês tornou-se uma língua franca ao ponto de qualquer pessoa letrada, educada na face da terra estar completamente desprivilegiada se não o fala. Pobreza, fome e doenças são instantaneamente reconhecidas como as formas mais cruéis de privação. A privação linguística é uma condição menos facilmente notada, porém não de menor importância<sup>46</sup>.

Isto é, para Burchfield, não falar inglês é uma condição humana tão dramática quanto a fome ou as pragas. Além disso, todos os indivíduos que não falam inglês não podem, segundo o autor, ser considerados letrados e educados. Em outras palavras, é como se todos

---

<sup>44</sup> “The English language is travelling fast towards the fulfillment of its destiny. The English language is running forward its ultimate mission of eating up, like Aaron’s rod, all other languages.”

<sup>45</sup> “(...) there is an expression that continually comes to my mind whenever I think of the English language and compare it with others: it seems to me positively and expressly masculine, it is the language of a grown-up and has very little childish and feminine about it. A great many things go together to produce and confirm that impression, things phonetical, grammatical and lexical, words that are found, and words that are not found in the language.”

<sup>46</sup> “English has also become a lingua franca to the point that any literate, educated person on the face of the globe is in a very real sense deprived if he does not know English. Poverty, famine and disease are instantly recognized as the cruelest forms and the least excusable forms of deprivation. Linguistic deprivation is a less easily noticed condition, but one nevertheless of great significance”.

aqueles que não falam a língua inglesa precisassem ser vistos como bárbaros e ignorantes. O tom hiperbólico e preconceituoso de Burchfield não pode passar despercebido. O inglês é hoje considerado por muitos como um recurso de sobrevivência básico em um mundo globalizado e capitalista. Vista como um meio indispensável para ascensão social, a língua inglesa exerce uma pressão descomunal sobre as pessoas que, por sua vez, estudam uma língua de que, muitas vezes, não gostam, mas precisam.

O discurso colonialista, longe de ser um fenômeno pretérito, está fortemente presente nas salas de aula de línguas estrangeiras. A expansão bem-sucedida do império britânico sempre esteve ligada à capacidade da língua inglesa de sobrepujar línguas e culturas ditas “minoritárias”.

Phillipson (1992, p. 73,74) salienta que, basicamente, os argumentos em prol da difusão da língua inglesa giram em torno de três categorias: 1) argumentos intrínsecos, isto é, tudo aquilo que o inglês é; 2) recursos extrínsecos, ou seja, tudo aquilo que o inglês tem; e 3) argumentos funcionais, aquilo que o inglês pode fazer. O autor sintetiza essa tríade da seguinte forma:

Argumentos intrínsecos descrevem o inglês como rico, variado, nobre, adaptável a mudanças, interessante, enfim. Os argumentos extrínsecos referem-se a dicionários, livros didáticos, gramáticas, uma literatura rica, professores treinados, especialistas, etc. Argumentos funcionais descrevem o inglês como um meio de acesso à modernização, ciência, tecnologia, com a capacidade de unir povos e nações e de fomentar o entendimento mundial<sup>47</sup>.

De fato, o discurso colonialista a favor da língua inglesa é ancorado nesses três pilares apontados por Phillipson. Os argumentos basilares do discurso colonialista no ensino-aprendizagem da língua inglesa vão desde a supervalorização do inglês, expressa por um discurso metalinguístico de superioridade em relação às outras línguas, ao incentivo à política monolíngue e a promoção do falante nativo como modelo ideal a ser seguido pelos alunos.

Jenkins (2009, p. 56) observa que “um dos legados das duas diásporas do inglês é o pressuposto de inferioridade da língua e cultura indigenista, e até mesmo o caráter do

---

<sup>47</sup> “English intrinsic arguments describe English as rich, varied, noble, adaptable for changes, interesting, etc. English extrinsic arguments refer to textbooks, dictionaries, grammar books, trained teachers, experts, etc. English functional arguments credit English with real or potential access to modernization, science, technology, etc., with the capacity to unite people within a country and across nations, or with the furthering international understanding”.

colonizado, aliado ao pressuposto de superioridade do colonizador e sua língua”<sup>48</sup>. Ou seja, a língua inglesa e o seu ensino foram e são um instrumento estratégico e eficaz de propagação das ideologias e dos argumentos dos grandes colonizadores, bem como uma maneira de perpetuar as relações de poder entre colonizador e colonizado, centro e periferia.

Pode-se notar, diante do exposto até aqui, que o discurso colonialista produziu e ainda produz imagens e crenças sobre a língua inglesa que permeiam as políticas linguísticas até os dias de hoje. Uma dessas crenças é que a língua de instrução na sala de aula deve ser somente o inglês. Contudo, optar por usar (ou não) a língua materna dos alunos nas aulas é uma decisão estritamente política e ideológica e não necessariamente pedagógica. Isso é corroborado por Auerbach (1993, p. 10) quando afirma que:

Se defendemos ou não o uso da língua materna dos alunos não é simplesmente um assunto pedagógico, mas sim político, e a forma como lidamos com isso nas salas de aula de inglês como segunda língua é tanto um reflexo como um ensaio das relações de poder mais amplas da sociedade<sup>49</sup>.

A imagem da língua inglesa como superior criou a necessidade de mantê-la “pura” e livre de influências de outras línguas que poderiam “contaminá-la”. Para Pennycook (1998, p. 152) a influência externa de outras línguas no inglês é considerada uma ameaça à sua hegemonia e à sua “pureza”. Segundo o autor:

Apesar da sua aparente história de empréstimos e abertura, o inglês é visto como uma língua sob ameaça de várias origens. Essa imagem é particularmente importante uma vez que ela produz, por um lado, a noção de uma versão estável, pura e justa da língua, e por outro, uma imagem do Outro como uma ameaça ao inglês<sup>50</sup>.

De certo modo, é possível inferir que a política monolíngue pode ser considerada como uma defesa da língua inglesa contra essa “ameaça”. De fato, o uso do português na sala de aula tende a ser visto, costumeiramente, tanto como uma atitude de insubordinação daqueles que, por alguma razão, se recusam a aprender a língua dominante, ou como um

---

<sup>48</sup> “One major legacy of the two Diasporas of English is the assumption of the inferiority of the indigenous language, culture, and even the character of the colonized, alongside the assumption of the superiority of the colonizers and their language”.

<sup>49</sup> “Whether or not we support the use of learner’s L1 is not just a pedagogical matter: it is a political one, and the way we address it in ESL instruction is both a mirror and a rehearsal for relations of power in the broader society.”

<sup>50</sup> “Despite its apparent history of borrowing and openness, English becomes constructed as a language under threat from various sources. This image is of particular interest since it produces on the one hand a notion of a stable, pure and righteous version of the language and on the other hand images of the Other, as a threat to English.”

desempenho deficitário dos alunos. Para o último caso, o uso do português é considerado uma ameaça à “fluência” do inglês tão almejada pelos alunos.

Nesse sentido, ao criticarem a política linguística separatista no ensino bilíngue, Jacobson e Faltis (1990, p. 4) destacam que a justificativa adotada por aqueles que defendem a separação das línguas é que “do mesmo modo que a separação das línguas proporciona uma aquisição pura de ambas as línguas, o uso concomitante delas leva à confusão, misturas e padrões de discursos com sotaques acentuados na língua alvo”<sup>51</sup>.

Em 1990, o Departamento de Educação do Reino Unido descrevia um bom curso de inglês como “o uso natural da língua alvo para praticamente toda comunicação é um sinal claro de um curso de línguas bom e moderno” (*apud* COOK, 1999, p. 201)<sup>52</sup>. Ou seja, o inglês é mais bem ensinado, segundo essa afirmação, em inglês.

É preciso questionar, contudo, quais são as vantagens econômicas, sociopolíticas e culturais para os países de língua inglesa na promoção do monolinguismo e do inglês como um divisor de águas na vida do que o falam ou não essa língua, já que, inevitavelmente, há vantagens nesse tipo de promoção. Nesse sentido, chama a atenção uma declaração dada pelo Conselho Britânico<sup>53</sup> em uma conferência (*The British Council, Conference Prospectus, ELT conference, 1998*) sobre as vantagens sociopolíticas e econômicas que o ensino da língua inglesa traria para os britânicos. Seidlhofer (2011, p. 29) traz na íntegra a seguinte declaração:

O inacreditável sucesso da língua inglesa é o maior ativo da Grã-Bretanha. Tal sucesso realça a imagem da Grã-Bretanha como uma nação dinâmica e moderna e traz amplas vantagens políticas, econômicas e culturais tanto para a Grã-Bretanha quanto para os nossos aliados<sup>54</sup>.

Como se pode notar, há muito mais por trás do ensino-aprendizagem da língua inglesa do que simplesmente questões de cunho pedagógico. Tudo indica que: a exclusão da tradução, a política de “somente em inglês” na sala de aula e a interdição ao acesso do

<sup>51</sup> “As language separation would lead to the uncontaminated acquisition of either language, the concurrent use of both languages would lead to confusion, mixing and highly accented speech patterns in the target language”.

<sup>52</sup> “The natural use of the target language for virtually all communication is a sure sign of a good modern language course”.

<sup>53</sup> Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos que atua em mais de 100 países desde 1934 e, no Brasil desde 1945, cuja principal missão é estreitar laços entre o Reino Unido e os países onde tal instituição está presente através das artes, educação, esportes e da língua inglesa. Para mais informações, acesse: <https://www.britishcouncil.org.br>.

<sup>54</sup> “The incredible success of the English language is Britain’s greatest asset. It enhances Britain’s image as a modern, dynamic country and brings widespread political, economic and cultural advantages, both to Britain and to our partners.”

repertório linguístico dos alunos durante as aulas têm suas raízes nessa visão colonialista da língua e do ensino. A língua inglesa tornou-se para a realeza britânica e para o governo norte-americano uma *commodity* tão ou mais valiosa do que o petróleo, trazendo a esses países benefícios e vantagens econômicas e políticas imensuráveis.

Em seu Relatório Anual de 1987-1988, o Conselho Britânico destaca como a língua inglesa é uma “propriedade” da Grã-Bretanha e como há a necessidade de explorá-la por completo. Novamente Seidlhofer (2011, p. 29) traz a declaração dada pelo Conselho, que corrobora essa visão:

O verdadeiro ouro negro da Grã-Bretanha não é o petróleo do Mar do Norte, mas a língua inglesa. Por muito tempo ela tem sido a base da nossa cultura e está, nesse momento, tornando-se, rapidamente, a língua global dos negócios e da informação. O desafio que enfrentamos é como explorá-la por completo<sup>55</sup>.

Evidentemente, tal exploração passa pelo ensino da língua aos povos que não a falam oficialmente e pela promoção da língua inglesa como um recurso capaz de possibilitar aos seus falantes prestígio e ascensão social.

Refletindo sobre a geopolítica do inglês, Le Breton (2005, p. 23) afirma que:

O inglês goza de uma posição dominante nos setores da pesquisa científica, da comunicação, da imagética, da cultura de massa. Ele dispõe de um quase-monopólio no setor da inovação tecnológica. Disso resulta um poder de atração junto a todos aqueles – anglófonos ou não – que buscam ascensão social, a começar pelos altos salários e por aquilo que eles possibilitam.

As crenças que atribuem à língua inglesa um poder de ascensão social e cultural inigualável, como se o inglês fosse dotado de poderes especiais para tirar qualquer indivíduo que o aprenda da pobreza ou do limbo intelectual, precisam ser questionadas e desmistificadas. Nesse sentido, Pennycook (2006, p. 100) alerta que:

(...) os mitos da difusão do inglês como natural (tornando-se uma língua global sem a influência de uma política explícita), neutro (estando desconectado de interesses políticos, econômicos e sociais) e benéfico (sendo inerentemente benéfico para todos os que o aprende e usa) são insustentáveis<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> “Britain’s real Black gold is not North Sea oil but the English language. It has long been at the root of our culture and now is fast becoming the global language of business and information. The challenge facing us is to exploit it to the full”.

<sup>56</sup> “(...) the myths of the global spread of English as natural (having evolved into the global language without overt political action), neutral (as disconnected to social, economical and political concerns) and beneficial (as being inherently beneficial to all that learn and use it) are untenable.”

O autor diz ainda que “há algo bizarro na ideia de que se todo indivíduo aprender inglês, ele será mais bem sucedido”<sup>57</sup>, conforme salienta Pennycook (2006, p. 102). Não há, segundo o autor, qualquer correlação entre o aprendizado da língua inglesa e a ascensão social dos indivíduos que a aprendem. Ao contrário, é preciso olhar com desconfiança para esse tipo de afirmação, questionar os interesses subjacentes a ela e investigar as relações de poder erigidas pelo colonialismo e seus impactos para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Além disso, o fato de não ascender socialmente mesmo após aprender a língua, já que nada garante que isso irá, de fato, acontecer, pode ser frustrante para o indivíduo que apostou suas fichas nesse mito. O fracasso em obter tal ascensão após anos de estudos e investimento financeiro pode ser extremamente desencorajador.

Nessa mesma linha de raciocínio crítico, Rajagopalan (2011, p. 63), aponta que “é muito fácil nos deixar levar por nossa ‘fantasia’ e ‘empolgação’ e ignorar por que é que estamos sendo encorajados a aprender a língua inglesa”. E o autor assim continua “em nosso caso: o que é que a nação brasileira tem a ganhar quando oferecem em suas escolas, do Oiapoque ao Chuí, a disciplina, gastando rios de dinheiro para promover o inglês e treinar os professores nas escalas que isso exige (...)”?

Aproveitando desse debate, eu acrescentaria: Quem realmente ganha com a difusão desenfreada da língua inglesa? Certamente todos nós que estamos envolvidos no ensino da língua inglesa estamos ganhando. Também somos parte do jogo e, direta ou indiretamente, estamos colaborando para o fortalecimento da hegemonia dos grandes impérios. Os alunos ganham por aprender uma língua que, em tese, lhes garantirá ascensão social, os professores ganham (sobretudo os que trabalham em escolas bilíngues e centros renomados de idiomas) porque ensinam uma língua que muitos querem aprender; as escolas e centros de idiomas ganham porque o negócio é lucrativo, pois vivemos em um país onde a baixa remuneração de professores é algo enraizado e sintomático. As escolas bilíngues vendem o bilinguismo como um diferencial e se escoram na ineficácia e falência do sistema público de ensino para oferecerem uma educação de “qualidade”, cujo custo é altíssimo e quase sempre inacessível para a maior parcela da população brasileira. Além disso, os centros de intercâmbios vendem o “sonho” da “fluência” e a experiência de visitar um país de “primeiro mundo” por preços exorbitantes e, por fim, as grandes editoras vinculadas a

---

<sup>57</sup> “There is something rather bizarre in the belief that if everyone learned English, everyone would be better off”.

instituições e universidades britânicas e estadunidenses faturam milhões por ano com a venda de livros didáticos, paradidáticos e certificações internacionais. No final do dia, os grandes premiados em todo esse círculo vicioso são os países de língua inglesa do grupo que compõe os países mais ricos do mundo. A propagação do discurso que o inglês é indispensável para o crescimento pessoal e profissional de um indivíduo, pereniza a virtuosidade e a proeminência desses países em relação aos países do círculo periférico.

A questão, portanto, não é negar que também sou parte desse jogo, mas sim negociar essas agências de poder. Já que não conseguimos estar fora dessa ideologia dominante, precisamos ao menos ir em busca de um contrapeso, de um ponto de equilíbrio que equalize um pouco mais essas relações de poder e, principalmente, dê voz e oportunidades para aqueles que não podem participar desse jogo.

## **2.2 As dicotomias no ensino da língua inglesa: uma herança colonial**

Canagarajah (2011, p. 3) destaca que: “a tendência em adotar orientações binárias e hierárquicas em relação à língua distorceu a natureza da comunicação e competência multilíngue”<sup>58</sup>. Pode-se inferir, portanto, que a tendência em dicotomizar as relações na sala de aula tende a produzir visões distorcidas sobre o ensino-aprendizagem da língua e criar noções discriminatórias como a “interferência” da língua materna, por exemplo.

As dicotomias desempenharam um papel central no estabelecimento e na perpetuação dos discursos e práticas colonialistas. Segundo Rajagopalan (2013, p. 147) “(...) as reflexões em torno da língua sempre se deram em termos de oposições binárias.” Toda dicotomia, grosso modo, além de polarizar dois conceitos, os hierarquiza, criando uma relação desigual entre as partes. O ensino-aprendizagem da língua inglesa e de línguas estrangeiras como um todo, sempre foi pautado por dicotomias, dentre as quais algumas se destacam, como por exemplo: língua materna x língua estrangeira, falante nativo x não nativo, professor nativo x não nativo.

Mais recentemente, Vasconcelos e Lopes (2019, p. 3) parafraseando Quijano (2009) ressaltam que:

(...) o movimento de colonização na América Latina pelos europeus não só subjugou os povos nas relações físicas e políticas, mas penetrou no imaginário coletivo alguns

---

<sup>58</sup> “The tendency to adopt binary and hierarchical orientations to language has distorted the integrated nature of multilingual competence and communication”.

conceitos bipares, justificados pela lógica da modernidade que se manifestam até o hoje.

Essa postura maniqueísta adotada pelos impérios coloniais europeus reverberou também no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, produzindo não somente as dicotomias subjacentes a esse processo, como também uma supervalorização da língua inglesa e de tudo que procedia da Europa. Uma dessas estratégias europeias foi a nomeação e separação estritas das línguas que contribuíram para o fortalecimento de noções como língua estrangeira e materna.

### 2.2.1 Língua estrangeira e língua materna

As noções de língua materna e língua estrangeira são passíveis de serem problematizadas porque partem do pressuposto de que o falante de uma língua, seja ela qual for, pode se apropriar inteiramente dela e chamá-la de sua. Subjacente a essa visão, está a ideia de que uma língua, além de um conjunto de regras gramaticais, lexicais e fonológicas, pertence a território geográfico ou a um povo. Derrida (1996, p. 15) já falara da impossibilidade de posse de uma língua, ao afirmar que “eu não tenho senão uma língua, ora e ela não é minha”. Isto é, Derrida está apontando para a dificuldade de uma apropriação completa da língua. A língua, para ele, é sempre escapável e inalcançável em sua totalidade. Ou seja, Derrida desconstrói o mito do monolinguismo e da noção de língua como uma entidade estável e apreensível. A língua que falamos, de acordo com os pressupostos derridianos, será sempre a língua do outro.

Phillipson (1992, p. 212) destaca como o monolinguismo é uma estratégia colonialista para manter o “padrão” da língua inglesa. Em suas palavras:

A noção de que os padrões da língua inglesa podem cair se outras línguas forem usadas é uma variante que tem sido usada para legitimar uma presença britânica constante em suas antigas dependências. A ideia de manter os padrões é um lema no planejamento britânico para a era pós-colonial<sup>59</sup>.

Ou seja, para Phillipson, há uma relação explícita entre a exclusão do português nas aulas de língua inglesa e a manutenção de construtos britânicos sobre o ensino da língua. Toda interferência externa exagerada é considerada uma ameaça ao “purismo” da língua.

---

<sup>59</sup> “The notion that standards of English are bound to drop if other languages are used much is a variant which has been used to legitimate a continued British presence in former dependencies. The idea of keeping up standards is a leitmotiv in British planning for the post-colonial era”.

Vemos, portanto, que a exclusão da tradução da sala de aula, ao contrário do que muitos teóricos dizem, está muita mais relacionada à manutenção desse “purismo imaginário” da língua inglesa do que com a ideia de que a tradução “acostuma mal o aluno” ou “dificulta” o alcance da tão almejada “fluência”.

Quase duas décadas após a afirmação de Phillipson, Souza (2011, p. 14) discorrendo sobre o ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras, ressalta que: “As políticas educacionais brasileiras parecem ter assumido tacitamente a escola como um espaço monolíngue”. Aliás, esse pensamento monolíngue das escolas brasileiras pode estar ligado ao período colonial quando o marquês de Pombal instituiu uma lei que proibia o uso de qualquer outra língua (principalmente as línguas indígenas) que não fosse o português em instituições públicas e administrativas. Mais tarde, na ditadura Vargas, essa proibição se estenderia também para as escolas bilíngues. Em outras palavras, algumas políticas linguísticas brasileiras não preconizam somente o inglês como meio de instrução na sala de aula, como também acreditam que as línguas podem ser simplesmente separadas em compartimentos isolados uns dos outros na cabeça do aluno.

Pennycook e Makoni (2006, p. 2), aliás, relatam que a separação das línguas precisa ser compreendida da seguinte maneira:

A enumeração das línguas precisa ser entendida como parte de um projeto mais amplo de governabilidade, parte de uma cultura eurocêntrica que incessantemente observou e codificou tudo sobre o que não era europeu de uma forma tão detalhada e minuciosa que não deixou nada intocável e nenhuma cultura não estudada<sup>60</sup>.

Ou seja, o que os autores afirmam é que a ideia de separar as línguas em categorias bem estabelecidas e independentes é uma invenção dos povos europeus, que em sua gana insaciável pelo descobrimento de novos povos e culturas, nomeavam tudo o que seus olhos viam. Pennycook e Makoni (2006, p. 2), prosseguem ao destacarem que: “(...) as línguas não existem como entidades reais no mundo e tampouco emergem de ambientes reais ou os representam; elas são, ao contrário, as invenções de movimentos políticos, culturais e sociais”<sup>61</sup>. Portanto, língua materna e língua estrangeira são conceitos erigidos por políticas linguísticas dominadoras que certamente se beneficiam desse tipo de categorização.

---

<sup>60</sup> “The enumerability of language has to be understood as part of a broader project of ‘governmentability’, part of Eurocentric culture which relentlessly codified and observed everything about non-European... in so thorough and detailed a manner as to leave no item untouched, no culture unstudied.”

<sup>61</sup> “(...) languages do not exist as real entities in the world neither do they emerge from or represent real environments; they are, by contrast, the inventions of social, cultural and political movements”.

Em contextos nos quais o inglês é ensinado como uma “língua estrangeira”, como é o caso do Brasil, por exemplo, o foco passa a ser quem são os falantes nativos desta língua e de onde eles vêm. Isto é, a ideia de língua estrangeira está em íntima consonância com a noção de falante nativo. Seidlhofer (2011, p. 17) afirma que:

(...) você aprende e usa o inglês como uma língua estrangeira, você é incentivado a se esforçar para falar como os “nativos falam”, você aceita a autoridade deles como distribuidores da língua deles, já que eles possuem uma espécie de franquia, com instituições como o Conselho Britânico e o programa Fulbright<sup>62</sup>, além de editoras baseadas em países de língua inglesa que atuam como os principais “agentes de distribuição”<sup>63</sup>.

Em síntese, a promoção do inglês como língua estrangeira fortaleceu a imagem de seus falantes “nativos” como os grandes balizadores do que pode ser considerado certo ou errado, aderência às normas ou desvio delas. Evidentemente, o inglês que é valorizado como língua estrangeira é o inglês “padrão”, falado, especialmente, nos Estados Unidos ou no Reino Unido. Os “ingleses” falados em países menos exponenciais como África do Sul, Nigéria ou Índia, por exemplo, não ostentam o mesmo prestígio dos “ingleses” americanos e britânicos. Mesmo dentro dos países considerados hegemônicos, há distinções entre quais tipos de “ingleses” podem ser considerados padrão. Pennycook (1998, 2006) denuncia extensamente como o inglês falado por afro-americanos, por nativos do Alasca e os aborígenes na Austrália são considerados pejorativamente dialetos e desvios das normas cultas da língua.

Resumidamente, a dicotomia entre língua materna e língua estrangeira favorece a superioridade atribuída ao inglês em relação às outras línguas. Valoriza-se, sobremaneira, o estrangeiro (certo americano ou certo britânico no caso da língua inglesa) e subvaloriza-se o outro. Não são raras as vezes, por exemplo, que nos deparamos com declarações de alunos nas aulas de inglês, como: “Eu prefiro o inglês ao português”, “Gostaria de ter nascido nos Estados Unidos e não no Brasil”, “O inglês é mais bonito e fácil do que o português”, entre outras. Declarações como essas, geralmente, operam naquilo que Seidlhofer (2011, p. 43) chamou de ‘nível subconsciente’. Tantas são as vezes em que a língua inglesa é engrandecida

---

<sup>62</sup> De modo semelhante ao Conselho Britânico, o programa Fulbright foi criado pelo senador estadunidense J. William Fulbright em 1946, com o objetivo de incrementar a “mútua” compreensão entre os povos dos Estados Unidos e outros “regimes” através do intercâmbio de pessoas, conhecimentos e técnicas. Para mais informações sobre o programa no Brasil, acesse: <https://fulbright.org.br>.

<sup>63</sup> “(...) when you learn and use English as a foreign language, you are encouraged to strive to do ‘as the natives do’, you accept their authority as distributors of their language, on which they have a sort of franchise, with institutions such as the British Council, the Fulbright Program, and publishers based in English-speaking countries acting as the main ‘distributing agents’.”

e exaltada nas nossas salas de aula, que as identidades linguísticas dos alunos tendem a ser distorcidas acriticamente.

Além disso, outro ponto problemático que envolve a separação das línguas entre materna e estrangeira é a dificuldade de se mensurar a percepção do que realmente é “materno” e “estrangeiro” para cada indivíduo. Diante da implacável e avassaladora expansão da língua inglesa através dos meios de comunicação, filmes, seriados, redes sociais, artes e outras formas de mídia, podemos realmente afirmar que o inglês é “estrangeiro”? Uma infinidade de palavras da língua inglesa foi inserida no cotidiano da maioria dos brasileiros<sup>64</sup>, tornando o inglês mais comum do que muitos possam imaginar. Para citar algumas, palavras como: *feedback*, “uma *call*”, *add*, *live*, *hot dog*, *lifestyle* e tantas outras, tornam-se tão ou mais familiares do que palavras consideradas “maternas”. Nesse mesmo sentido, palavras e jargões específicos de determinadas áreas, podem dificultar a compreensão da língua portuguesa para muitos brasileiros. Vocábulos como: “heliopatia”, “zina”, “períbolo”, “pérvio” e “oscitação” são alguns exemplos que certamente causariam estranhamento para muitos “nativos” da língua portuguesa. Lucena (2018, p. 381) endereça essa questão dizendo que: “importa que os alunos percebam que a língua inglesa não é mais estrangeira e tampouco propriedade de falantes nativos”. Já Rocha e Maciel (2015, p. 426) dizem que:

As noções de língua nacional, como também de língua estrangeira, são questionadas em abordagens translíngues. Por consequência, são igualmente problematizados e revistos outros conceitos, ideias e aspectos atrelados a uma orientação monolíngue, tais como o ensino da língua padrão, a idealização de um falante nativo como referência, a busca pelo domínio do idioma, este tido como um sistema de regras estáveis e uno, e a assimilação da cultura, também vista como fechada e homogênea, além de vinculada a uma comunidade de falantes usualmente compreendidos como proprietários dessa língua.

A orientação translíngue, portanto, não somente problematiza e rejeita conceitos tão caros para os ideais colonialistas, como entende que língua materna e língua estrangeira operam de maneira síncrona e pertencem a um mesmo repertório linguístico, sendo a separação entre elas impossível.

Considerando o exposto até aqui, o dualismo entre língua materna e estrangeira provou-se, no mínimo, problemático para não dizer ilusório. Tal separação concebe as línguas como entidades separadas e equidistantes, criando uma relação separatista e excludente entre

---

<sup>64</sup> Evidentemente, há uma grande parcela da população brasileira que ainda vive às margens da sociedade e que mal tem acesso à educação mínima, comida e moradia. Não se pode generalizar e virar os olhos para esta realidade.

elas, como se essas línguas não pudessem coexistir no mesmo espaço. Ademais, esse sectarismo fortalece as noções de inglês padrão e falante nativo, atribuindo a elas um poder regulatório do que é falar “bem” inglês. Torna-se evidente que uma língua não pode ser totalmente apreensível, confinada e condicionada a um território geográfico ou político e nem pode ser descrita meramente por suas características gramaticais, lexicais e fonológicas. Por fim, não cabe aos falantes “nativos” da língua inglesa ditar o que é certo ou errado e muito menos serem considerados os modelos ideais de “competência linguística”. Aliás, os próprios termos “certo” e “errado” são problemáticos e relativos. O que era considerado “errado” outrora pode ser considerado “padrão” hoje, uma vez que toda língua está sujeita a transformações com o passar do tempo.

### **2.2.2 Falante nativo e falante não nativo**

Até aqui, espero ter evidenciado que as dicotomias foram e continuam sendo parte integrante do discurso colonialista nas aulas de línguas estrangeiras, especialmente, de língua inglesa. Dentre essas dicotomias, o mito do falante nativo se destaca como uma peça importante para o projeto colonialista de disseminação da língua e da cultura inglesa.

O primeiro ponto a ser considerado diz respeito aos próprios termos “nativo” e “não nativo”. Ambos os termos são elusivos e de difícil definição. Ao longo dos anos, no campo do ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, enquanto o termo “nativo” foi frequentemente associado a imagens positivas de um falante que é considerado o modelo linguístico e cultural a ser seguido, a noção de “não nativo” sempre esteve associada aos falantes que estão sempre em falta, em uma busca incansável e infindável da fluência do nativo.

Para Medgyes (2001) uma definição simplória do termo “nativo” é problemática. Para o autor, o senso comum estabeleceu que falantes nativos são indivíduos que nasceram no país onde a língua é oficialmente falada. O problema é que nem sempre o nascimento é um fator determinante para a formação da identidade linguística de uma pessoa. O que dizer, por exemplo, sobre uma criança que nasceu em um país, mas se muda para outro ainda muito nova, então, qual seria a língua nativa dessa criança? Outros afirmam que o que qualifica um falante nativo é viver até, pelo menos, o fim de sua infância no país de origem. Uma criança, porém, nascida nos Estados Unidos, mas que conviva somente com pessoas que falam português, pode-se, ainda assim, chamá-la de nativa, considerando que não fala a língua?

Tecendo comparações com a ideologia monolíngue, Phillipson (1989, p. 199) discute que:

Semelhanamente à ideologia monolíngue, o princípio do falante nativo reforça as normas linguísticas do Centro, criando uma dependência ideológica. A dependência também é estrutural, com consequências econômicas, uma vez que a presença de falantes nativos e livros do Centro, e tudo o que eles representam, é necessária para instauração da ideologia do falante nativo<sup>65</sup>.

Phillipson usa o termo centro para se referir aos impérios hegemônicos que inventaram a ideia de “falante nativo” e o termo “periferia” para se referir aos que são subordinados a esses impérios. Com efeito, a ideia de falante nativo no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras só tende a favorecer e fortalecer as práticas separatistas, excludentes e preconceituosas nas salas de aula. Idealizar um modelo de homem branco cuja língua padrão deve ser tomada como exemplo, certamente, inviabiliza a possibilidade de instauração de uma pedagogia local que leva em consideração as necessidades e desejos do público a que ela se aplica.

Para Auerbach (1993):

O próprio termo “falante nativo” é, em si, um construto ideológico já que ele implica um inglês nativo singular e idealizado, embora haja na verdade, diferentes “ingleses” nativos, alguns dos quais são mais valorizados que outros por razões sociopolíticas; tal termo tem, de fato, sido usado para se referir a britânicos brancos oriundos de grupos dominantes<sup>66</sup>.

Trocando em miúdos, a noção de falante nativo é idílica e mítica, pois ela idealizou um modelo europeu de homem branco que deve ser seguido por todos aqueles que querem aprender uma das variedades da língua inglesa, o inglês “padrão”. Essa noção investiu o falante nativo de “poder” para mensurar, de acordo com seus próprios termos, o que é certo ou errado no aprendizado de seu idioma.

Vivian Cook (1999, p. 189) problematiza essa questão ao afirmar que:

O sucesso ou fracasso dos alunos de língua estrangeira são mensurados levando em conta o falante nativo e temos declarações como: “os alunos, geralmente, não

---

<sup>65</sup> “In a similar way to the monolingual tenet, the native speaker tenet reinforces the linguistic norms of the Centre, creating an ideological dependence. The dependence is also structural, with economic consequences, as the presence of native speakers and books from the Centre, and all that they signify, is necessary to implement the native speaker tenet”.

<sup>66</sup> “Even the term “native speaker” itself is an ideological construct to the extent that it implies a single, idealized native English although there are in fact many native Englishes, some of which are more valued than others for sociopolitical reasons; the term has de facto been used to refer to white Britons from the dominant groups”.

conseguiam produzir frases corretas no início de seu aprendizado e, em vez disso, exibiam uma língua que era marcadamente distorcida da língua alvo”<sup>67</sup>.

Assim, a figura do falante nativo exerce uma influência esmagadora no ensino-aprendizagem de língua estrangeira e os alunos, muitas vezes, são cobrados a terem uma produção linguística balizada por parâmetros inatingíveis e irrealistas.

Outro ponto que precisa ser questionado é localização geográfica como qualificador do que conhecemos como nativos da língua inglesa. Seriam os Estados Unidos, a Grã-Bretanha, a Austrália e o Canadá os únicos países que podem ser considerados celeiros de falantes nativos? E países como a África do Sul, Nigéria e outros que têm o inglês como sua língua oficial, podem ser qualificados como a casa de falantes nativos? Essas são perguntas que evidenciam a imprecisão do termo “nativo”.

Já Pennycook (1998, p. 156), nessa mesma linha de argumentação, salienta que:

Uma das construções mais insidiosas que emerge da glorificação do inglês e da depreciação das outras línguas é a relação entre falantes nativos e não nativos. Esta é, sem dúvida, uma dicotomia clássica oriunda dos construtos culturais do colonialismo, dividindo o mundo entre falantes nativos do inglês e não nativos<sup>68</sup>.

Em outras palavras, é preciso enxergar a separação entre falante nativo e não nativo não como uma mera categorização aleatória, mas como um construto ideológico criado para fortalecer a hegemonia da língua inglesa e de seus “proprietários nativos”. Grande parte dos objetivos de aprendizagem, das políticas linguísticas e das práticas pedagógicas adotadas nas salas de língua estrangeira são norteadas pela visão idílica do falante nativo.

Canagarajah (2007, p. 923), sobre a questão do ensino de língua estrangeira, em especial do inglês, aponta que:

O ensino do inglês como segunda língua foi, geralmente, pautado pelos pressupostos de que os alunos devessem emular a idealizada competência do falante nativo, de que os alunos são deficientes em sua capacidade de se comunicarem com a língua subdesenvolvida que eles possuem, e de que aprender uma língua consiste,

---

<sup>67</sup> The success or failure of L2 learners are often measured against the native speaker’s language use in statements such as the following: “learners often failed initially to produce correct sentences and instead displayed language that was markedly deviant from the target language”.

<sup>68</sup> “One of the most insidious constructions that has emerged from the glorification of English and the denigrations of other languages is the relationship between native speakers and non native speakers. This is, of course, one of the classic dichotomies that result from cultural constructs of colonialism, dividing the world into native speakers of English and non-native speakers of English”

principalmente, em dominar a sua gramática em contextos pedagógicos particularmente idealizados<sup>69</sup>.

O termo não nativo, por sua vez, é também especialmente dubitável porque, segundo Seidlhofer (2011, p. 5), a negação é normalmente vista como um *déficit*. A autora afirma que “obviamente, a negação só indica um *déficit* se o que ela nega é considerado desejável ou necessário”. Certamente, poucas pessoas considerariam o prefixo negativo de palavras como: não violento, não tóxico, não predatório como um *déficit*”. Em outras palavras, o desejo de o indivíduo ter algo que almeja, mas que não tem, torna aquilo que ele tem deficitário, sempre aquém do objeto desejado. Tal enredamento torna-se ainda mais complicado quando aquilo que é desejado pelo indivíduo não pode ser alcançado, neste caso, a dita “fluência” do falante “nativo”.

Lucena (2018, p. 382) afirma que “o método comunicativo é pautado na ideia de desenvolver a proficiência oral e idealizado com base na fictícia figura do ‘falante nativo’”. De fato, muitos alunos gastam tempo e dinheiro tentando atingir um “nível” linguístico que jamais poderão ter, ou descobrem, em certo ponto do seu aprendizado, que não precisavam ter feito tal esforço.

Outro aspecto central por trás da ilusão do falante nativo é a noção de que este é “proprietário” da língua e, por conseguinte, tem o poder de regular o ensino da “sua” língua. Nesse sentido, Rajagopalan (2013, p. 155) destaca que:

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, especialmente do inglês, sempre houve um forte interesse em preservar “os direitos adquiridos” dos ditos “falantes nativos”. Afinal, o inglês há muito tempo deixou de ser mais uma língua para transformar-se em uma ‘commodity’, supervalorizada mundo afora.

Com efeito, a ideia de que a língua pertence a uma região geográfica, nação ou estado, e aos povos oriundos dessas nações-estados ainda permeia todo o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Não é qualquer falante nativo que é valorizado, obviamente. A herança cultural do colonialismo idealizou um falante nativo branco, de olhos azuis, escolarizado, conservador, portador de bons costumes e guardião da cultura e do padrão da língua inglesa. Mesmo dentro

---

<sup>69</sup> “SLA has generally worked with the assumption that learners are emulating the idealized competence of native speakers, that they are handicapped in their capacity to communicate with the underdeveloped language they possess, and that learning a language primarily constitutes mastering its grammar in specially designed pedagogical contexts”.

da chamada “comunidade de nativos” há distinções e segregações. Negros, pobres, gays e indigenistas assim como suas manifestações culturais, linguísticas e étnicas, tendem a permanecerem fora do círculo de prestígio atribuído à figura do falante nativo.

Jenkins (2009, p. 86) ressalta que “o termo “falante nativo” perpetua a visão que o monolinguismo é a norma mundial, quando, na verdade, a maioria das pessoas são multilíngues e alternam apropriadamente as línguas de acordo com a situação”<sup>70</sup>.

De fato, o que se pode observar é um emaranhado de ideologias que, juntas, tornaram-se a base importante para o discurso colonialista no ensino-aprendizagem da língua inglesa. A exaltação profusa da língua inglesa, o discurso de superioridade do homem branco europeu e sua cultura em relação aos demais povos aliados às noções de inglês padrão e do falante nativo como regulador e disseminador dessa língua padrão, são um ponto fulcral para instauração da política monolíngue nas salas de aula e, por conseguinte, para a exclusão da tradução do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

É preciso reconhecer também o fato de que a ideia do falante nativo também tende a permear o imaginário dos próprios alunos que buscam estudar outra língua. Tendo como referência esse tipo de falante da língua, os alunos procuram escolas que ensinarão variações da língua que mais se aproximam daquelas que eles desejam. O aluno, portanto, como qualquer sujeito dotado de crenças e ideologias, faz suas escolhas conscientes e subjetivas, e decide que “tipo” de inglês ele vai pagar para aprender e isso, de certa forma, acaba validando os discursos e práticas discutidos até aqui.

Outro ponto importante que merece destaque é o fato de que vivemos em uma sociedade extremamente capitalista onde bens, consumo, posses e ascensão social tendem a ser objetivos primários de parte da população e a língua inglesa se tornou uma das vias de acesso a essas aspirações. É inegável que, o ensino-aprendizagem da língua inglesa, como quase tudo ao nosso redor, tem sido fortemente influenciado por políticas linguísticas regidas por objetivos que visam lucrar. Parte das escolas de idiomas tornaram-se empresas que se apoiam no apelo e no *status* que a língua tem para lucrarem cada vez mais. As franquias e agências de intercâmbio espalhadas pelo país usam, estrategicamente, as noções de falantes e

---

<sup>70</sup> “The term ‘native speakers’ perpetuates the view that monolingualism is the world’s norm when, in fact, the majority of people are multilingual, and switch appropriately from one language to another according to the situation”.

professores nativos como um chamariz e como uma ferramenta de marketing que tem se mostrado eficaz na venda do tão almejado “inglês fluente”.

A língua inglesa transformou-se em objeto de desejo e de sobrevivência nesse contexto e, obviamente, as “empresas de idiomas” têm sabido explorar isso exitosamente. Mais adiante, deixo alguns exemplos de escolas ou centros de idiomas que enxergam no falante nativo uma forma de atrair novos alunos.

Tudo isso posto, nos mostra que ainda há um longo e árduo caminho em direção a uma mudança paradigmática que começa, por sua vez, pela conscientização de todas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. É um trabalho lento que se inicia através da problematização e discussão de tais conceitos nas salas de aulas, nos simpósios, treinamentos para professores, universidades e outros painéis de debate nessa área.

### **2.2.3 Professor nativo e professor não nativo**

O mito do falante nativo acabou engendrando outra falácia: a de que as línguas, no geral, e a língua inglesa, em particular, são mais bem ensinadas por professores nativos. Obviamente, uma vez que os falantes nativos são considerados o modelo linguístico “ideal” a ser seguido, segundo a concepção colonialista, faz sentido pensar, dentro dessa perspectiva, que os melhores professores também devam ser nativos.

De acordo com Phillipson (1989, p. 194), aqueles que endossam essa narrativa a sustentam alegando que os nativos “(...) têm mais facilidade em demonstrar um uso da língua mais fluente e idiomáticamente mais apropriada. Além disso, apreciam as conotações culturais da língua e são os árbitros finais da admissibilidade de qualquer amostra da língua”<sup>71</sup>. Isto é, o professor nativo é melhor porque “sabe mais”.

Nesse sentido, há nesta assunção a falácia de que, por serem nativos, os professores conhecem mais a língua e, portanto, são mais capazes de ensiná-la “corretamente”. Evidentemente, esse tipo de pressuposto tende a ser extremamente problemático e passível de contestação. Apoiar tal ideia seria incorrer no equívoco de acreditar que os professores nativos não cometem erros e que dominam completamente a

---

<sup>71</sup> “(...) because of greater facility in demonstrating fluent, idiomatically appropriate language, in appreciating the cultural connotations of the language, and in being the final arbiter of the acceptability of any given samples of the language”.

língua que ensinam quando, na verdade, como supramencionado, a apropriação completa de uma língua é simplesmente inviável e inatingível.

Nesse sentido, o *English Language Centre of Brighton*<sup>72</sup> (o Centro da Língua Inglesa de Brighton), descrevendo a dificuldade que os alunos enfrentam ao prestarem um exame de proficiência linguística denominado CPE<sup>73</sup> e oferecido pela Universidade de Cambridge, relata que muitos nativos provavelmente teriam dificuldades para obter esse certificado.

Vale destacar que muitas escolas de idiomas, ainda hoje, apelam à ideia de aulas com professores nativos como um diferencial que as destacam da concorrência. Não são incomuns propagandas que usam a figura do professor nativo como uma espécie de chamariz para atrair novos alunos. Com a consolidação e a expansão das mídias digitais e recursos tecnológicos, estamos presenciando um grande “boom” nas propagandas no rádio, na TV e na internet de escolas que vendem um aprendizado rápido, prazeroso e, principalmente, com professores nativos<sup>74</sup>.

Se, como vimos, a língua inglesa é considerada pelo império britânico um produto valioso que gera vantagens socioeconômicas, sociopolíticas e culturais, faz sentido promover a figura do professor nativo como disseminador, mantenedor da língua. Illés (*apud* MEDYES, 1994, p. 432) cita a declaração de uma diretora de uma escola de Londres que afirmou “acredito que devemos garantir que todos os nossos professores devam ser falantes nativos da língua inglesa. Nossos alunos não viajam metade do mundo para ter aula com professores não nativos, por melhor que seja o inglês desse professor”<sup>75</sup>.

Isto é, pouco importam as inúmeras horas de treinamentos e certificações que atestam as qualidades linguísticas e metodológicas de professores “não nativos”, o simples

<sup>72</sup> Trata-se de uma escola de inglês baseada em Brighton no Reino Unido. Para mais informações fornecidas pela escola, acesse: <https://www.elc-schools.com/blog/cambridge-english-proficiency-exam-everything-you-need-to-know/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

<sup>73</sup> O CPE – *Certificate of Proficiency in English* (Certificado de Proficiência em Inglês) - é o certificado de maior dificuldade linguística oferecido pela universidade de Cambridge. A prova é feita por mais de 40 milhões de candidatos anualmente em todo o mundo e é um pré-requisito para aqueles que querem trabalhar ou estudar em determinadas universidades do Reino Unido.

<sup>74</sup> Exemplos de algumas escolas que oferecem aulas de inglês com professores nativos podem ser vistos nos seguintes endereços: Cursos presenciais: <https://www.cowein.com/>, <https://www.cambly.com/english?lang=pt&lang=pt>, <https://www.nativingles.com.br/>. Cursos online: <https://www.openenglish.com.br/>, <https://englishlive.ef.com/pt-br/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

<sup>75</sup> “I am afraid we have to insist that all our teachers are native speakers of English. Our students do not travel halfway round the world only to be taught by a non-native teacher (however good that person’s English may be”.

fato de não serem “nativos” anula completamente suas qualificações e os impedem de lecionar no país “detentor” da língua. Nota-se na declaração da diretora uma atitude segregacionista e preconceituosa que reduz, desrespeitosamente, o papel do professor não nativo no ensino da língua inglesa. Esse tipo de declaração está em estreita consonância com os discursos e as práticas colonialistas que “endeusaram” a Europa e tudo que vem de lá.

Não obstante a supervalorização e promoção do professor nativo como o modelo de ensino da língua inglesa, não há qualquer comprovação científica que ateste a superioridade do professor nativo sobre o não nativo, muito pelo contrário, pois ensinar uma língua exige um *know how* que não necessariamente um “nativo” tem, e, nesse sentido, há inúmeras pesquisas científicas sobre práticas e métodos de ensino que se mostram eficazes para o propósito que assumem.

Em síntese, a noção de professor nativo coaduna as ideias de falante e inglês padrão, não somente reforça a política monolíngue nas aulas de língua inglesa e os construtos ideológicos do colonialismo, como também fomenta o preconceito e práticas segregacionistas na sala de aula. A figura do professor nativo provou-se ser muito mais um chamariz comercial e apelativo do que propriamente um recurso pedagógico efetivo, reflexo, talvez, de um sistema educacional moldado por princípios capitalistas.

Uma vez problematizadas e discutidas as práticas, as ideologias e os discursos colonialistas, resta considerarmos possíveis saídas ou alternativas que confrontem o pensamento colonialista e apontem para uma nova concepção epistemológica no ensino da língua inglesa, promovendo a tradução e a língua materna dos alunos como recursos úteis na sala de aula.

Como afirma Allan Luke (2014, p. 20), “as lutas pelo poder são, entre outras coisas, lutas pelo controle da informação e interpretação, texto e discurso”<sup>76</sup>. Em outras palavras, uma das principais estratégias dos grandes colonizadores sempre esteve relacionada ao controle e disseminação das informações sobre seus países, cultura e língua. Tudo começa pelo discurso.

Certamente, abandonar por completo as ideologias colonialistas pode não ser factível, já que tais construtos estão, ainda hoje, fortemente marcados no campo de ensino-

---

<sup>76</sup> Struggles over Power are, inter alia, struggles over the control of information and interpretation, text and discourse”.

aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente da língua inglesa. Alunos e professores, consciente ou inconscientemente, ainda aderem a práticas em sala de aula que são baseadas no projeto colonialista, como é o caso do falante nativo como modelo linguístico, por exemplo, como acabamos de discutir. Isso é corroborado por Vivian Cook (1999, p. 196-197) que afirma que “abandonar totalmente a ideia de falante nativo pode não ser realista, já que esse modelo está profundamente arraigado na mente de alunos e professores”. Contudo, algumas atitudes em outra direção podem ser tomadas.

### **2.3 Enfrentamento das práticas e do discurso colonialista**

Um obstáculo difícil de ser superado no enfrentamento dos discursos e das práticas colonialistas é que, na maioria das escolas, especialmente as particulares, as decisões metodológicas, curriculares e de política linguísticas são tomadas unilateralmente por diretores ou coordenadores pedagógicos, e muitas vezes são impostas aos professores que, por sua vez, não podem divergir da metodologia compulsória estabelecida pela escola. O método, por assim dizer, na maioria das vezes, é imposto, preestabelecido e raramente abre espaço para as vozes do professor e do aluno. No entanto, Anjos (2016, p. 102) destaca a importância da adoção de uma postura reativa à empreitada colonialista no ensino da língua inglesa. Em suas palavras:

É preciso reações para que o ensino da língua inglesa não permaneça mais sendo conduzido em perspectivas coloniais, que, assim, operam no sentido de apagar a identidade do aprendiz, fomentando o desenvolvimento de uma outra, quando, na verdade, ele deve e pode mantê-la, sem problemas.

Nesse sentido, Kumaravadivelu (2003) opõe-se à rigidez e à inexorabilidade da imposição metodológica, propondo aquilo que chamou de *pós-método*. Baseado em um tripé formado por “particularidade”, “praticidade” e “possibilidade”, a ideia de pós-método sugerida pelo autor defende uma autonomia maior para os professores na tomada de decisões sobre o que fazer em sala de aula. Nesse sentido, o professor seria “livre” para adaptar procedimentos em suas aulas baseados nas reais necessidades e desejos dos alunos.

Resumidamente, Kumaravadivelu (2003, p. 201) identificou dez macroestratégias que podem ser adotadas pelos professores em suas aulas, são elas: 1) maximizar oportunidades de aprendizagem, 2) facilitar interações negociadas, 3) minimizar a percepção de inadequações, 4) ativar a heurística intuitiva, 5) fomentar a consciência linguística, 6) contextualizar insumos linguísticos, 7) integrar as habilidades linguísticas, 8) promover a

autonomia do aluno, 9) garantir a relevância social, 10) promover a conscientização cultural<sup>77</sup>. Ou seja, as microestratégias propostas pelo autor possibilitam aos professores decidirem se vão ou não usar a língua materna do aluno, por exemplo. A tradução como recurso pedagógico pode ser usada sem restrições, pois, através dela, os alunos podem desenvolver sua consciência cultural e linguística, a relevância social é garantida, já que os alunos certamente traduzirão em um determinado momento de suas vidas, as habilidades são integradas, as percepções de inadequações são minimizadas e as interações negociadas são facilitadas, isto é, a tradução torna-se um recurso profícuo na sala de sala de língua estrangeira. Cabe ressaltar, contudo, que, para ser bem sucedida, a adoção da tradução pedagógica como recurso nas aulas não pode acontecer de forma aleatória e não pensada, apesar de às vezes o professor precisar traduzir um termo ou palavra mais complexa para o aluno. Ao invés disso, é necessário que as atividades de tradução sejam muito bem elaboradas, levando em conta o contexto, as experiências e as necessidades dos alunos.

A opção por uma orientação do pós-método, como pensada por Kumaravadivelu, pode ser, portanto, um caminho em direção ao enfrentamento de políticas linguísticas monolíticas instauradas nas salas de aula, assim como ao enfraquecimento da figura do falante e do professor nativo como modelos linguísticos e metodológicos a serem seguidos.

Já a ideologia do inglês padrão pode ser questionada através de conceitos como o ensino do inglês como língua franca, por exemplo. Proposto principalmente por Seidlhofer (2012) e Canagarajah (2007) o fenômeno do inglês como língua franca questiona profundamente, entre outras coisas, as questões de padrão e propriedade da língua inglesa. Canagarajah (2007, p. 925) salienta que:

Uma vez que a diversidade está no âmago deste meio comunicativo, o inglês como língua franca é construído intersubjetivamente em cada contexto específico de interação. A forma desse inglês é negociada por cada grupo de falantes levando em conta os seus objetivos<sup>78</sup>.

Semelhantemente ao conceito de pós-método supracitado, o inglês como língua franca acolhe a diversidade e flexibiliza o “padrão” da língua que é direcionado e negociado pelos objetivos estabelecidos pelos falantes no momento do ato comunicativo. Desse modo, a

---

<sup>77</sup> “1) Maximize learning opportunities, 2) facilitate negotiated interactions, 3) minimize perceptual mismatches, 4) activate intuitive heuristics, 5) foster language awareness, 6) contextualize linguistic input, 7) integrate language skills, 8) promote learner autonomy, 9) ensure social relevance, and 10) raise cultural consciousness”.

<sup>78</sup> “Because of the diversity at the heart of this communicative medium, LFE is intersubjectively constructed in each specific context. The form of this English is negotiated by each set of speakers for their purposes”.

hegemonia do inglês padrão é questionada e desafiada. Não obstante, é importante ressaltar que apesar de questionarem e problematizarem a noção de “inglês padrão”, os autores que defendem o uso e o ensino do inglês como língua franca reconhecem a importância de se manter o “padrão” em situações específicas, como por exemplo: durante exames internacionais ou entrevistas de trabalho.

Seidlhofer (2011, p. 56), por sua vez, aborda a questão da propriedade do inglês pelos falantes nativos. Em suas palavras:

Enquanto os professores aceitarem as reivindicações dos falantes nativos de posse da língua inglesa e não buscarem uma alternativa conceptual, as exortações e decisões para desafiar as normas centrais da língua carecerão de uma base para a ação. Se os professores querem cumprir o desafio de desenvolver novas pedagogias para o ensino do inglês, precisam primeiramente desafiar a supremacia dos falantes nativos e os seus próprios *status* depreciados de falantes não nativos. Eles precisam desenvolver uma alternativa conceptual sustentável e coerente sobre o que é esse inglês que encorajam seus alunos a aprender, e desenvolver uma consciência de como essa abordagem alternativa ao ensino-aprendizagem pode ser apropriada a esse reposicionamento do inglês, dissociado da imposição do “nativismo”<sup>79</sup>.

Seidlhofer encoraja os professores a desafiarem a hegemonia da língua inglesa e a imposição da ideia irrealista do falante nativo, propondo uma conscientização sobre a nova roupagem da língua inglesa e suas implicações para o seu ensino-aprendizagem. Se hoje o *status* atribuído à língua inglesa como língua global é inegável, não faz sentido, portanto, atribuir o direito de posse dessa língua a um grupo seletivo de falantes nativos, brancos, europeus ou norte-americanos.

Já Canagarajah (2005) propõe mudanças não somente nas práticas pedagógicas concernentes ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, como também mudanças no âmbito do discurso dos profissionais da área, reivindicando, assim, a instauração de uma pedagogia local no ensino de línguas que leve em consideração o contexto e as necessidades dos alunos.

O autor destaca as seguintes mudanças que a pedagogia local traria:

Tabela 1: Mudanças nas práticas pedagógicas

Pedagogia “Tradicional”	Pedagogia Local
-------------------------	-----------------

<sup>79</sup> “For as long as teachers accept the ownership claim of NSs and do not have a conceptual alternative, exhortations and resolutions to ‘challenge central norms of language’ will lack a basis for action. If teachers are to meet the challenge to develop new pedagogies for English teaching, they need first to challenge the primacy of ENL and their reduced status as non-native speakers that they believe this gives rise to. They need to develop a coherent and sustainable alternative conceptualization of what this ‘English’ is that they should encourage their students to learn, and some awareness of what alternative approach to teaching/ learning might be appropriate to this ‘relocation’ of English, dissociated from the imposition of ‘native speakrism’.

“Língua alvo”	Repertório
Textos e línguas como homogêneos	Textos e língua como híbridos
Foco em regras e convenções	Foco em estratégias
Correção	Negociação
Domínio da gramática	Consciência metalinguística
Língua materna como um problema	Língua materna como um recurso
Língua e discurso como estáticos	Língua e discurso em transformação

Fonte: Canagarajah (2005, p. 25)

Nota-se, por meio deste quadro, como a implantação de uma pedagogia local favorece uma visão mais pluralista e inclusiva no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. As mudanças propostas por Canagarajah declinam a tradição monolíngue nas aulas de inglês e tendem a enxergar a tradução e a língua materna dos alunos como recursos intrínsecos à aprendizagem. O foco não mais está em uma língua padrão inalcançável, mas sim em uma língua híbrida, negociável e móvel.

No que tange às mudanças relacionadas às estruturas e discursos profissionais, Canagarajah (2005) sugere as seguintes alterações:

Tabela 2: Mudanças nas estruturas e discursos profissionais

	Abordagem Hierárquica	Abordagem Balanceada
Normas:	Inglês nativo e nativizado Falantes nativos e não nativos Normas “nativas” como alvo	Inglês global como um sistema plural Especialista e iniciante em cada variação Normas locais de relevância
Conhecimento:	Conhecimento estabelecido Fluxo de conhecimento unilateral Gerado por teóricos e pesquisadores	Conhecimento local Fluxo de conhecimento multilateral Colaborativo e gerado pelo professor
Currículo	Inovação e mudança Hierárquico (de cima para baixo)	Continuidade De baixo para cima (Colaborativo)
Pedagogia	Controlada por métodos Baseada em habilidades	Direcionada por práticas do pós-método Baseada em projetos
Materiais	Autenticidade Publicado no centro	Relevância Gerado localmente

Fonte: Canagarajah (2005, p. 27)

Como é possível observar, a pedagogia local postulada por Canagarajah (2005), propõe, tanto no âmbito do discurso como no da prática, mudanças de paradigmas que façam frente ao discurso e as práticas colonialistas destacadas até aqui. Além de rejeitar os

construtos ideológicos e discursivos do colonialismo e suas dicotomias, a pedagogia local possibilita a professores e alunos maior autonomia sobre o ensino-aprendizagem da língua, no caso, inglesa.

Para Pennycook e Makoni (2006, p. 17), a solução em prol de um ensino mais igualitário e integracionista passa pela “desinvenção” da língua. Segundo os autores:

Desinvenção está ligada à questão de repensar concepções da língua (tais como língua como um meio de comunicação, uma entidade descritível, ou língua como competência) que tendem a ser baseadas em noções de uniformidade e homogeneidade<sup>80</sup>.

Para os autores, a língua, assim como qualquer outro construto social, é uma invenção europeia, fruto de movimentos sociopolíticos e culturais. Obviamente, todos os subconceitos atados à noção de língua como falante nativo, língua materna e estrangeira são naturalmente invenções também que precisam ser reimaginadas, como já foi abordado anteriormente.

Já García e Wei (2014, p. 49) propõem a adoção de uma pedagogia translíngua que auxiliará os alunos a repensarem e questionar a política monolíngua na sala de aula. De acordo com os autores:

A translanguagem, como um processo socioeducacional, permite aos alunos construir e constantemente modificar as suas identidades socioculturais e valores, na medida em que respondem às suas condições históricas de forma criativa e crítica. Ela permite que os alunos contestem as ideologias de “somente uma língua” ou “uma língua por vez” de salas de aula monolíngues e de escolas bilíngues tradicionais<sup>81</sup>.

Isto é, a pedagogia translíngua permite que os alunos questionem a censura e a interdição à sua língua materna e, por conseguinte, a tradução. Longe de enxergar a língua materna do aluno como uma ameaça para a fluência, ou como um indício de deficiência linguística, para a filosofia da translanguagem<sup>82</sup>, as distinções entre língua materna ou

---

<sup>80</sup> “Disinvention here is tied to a question of rethinking understandings of language (such as language as a medium of communication, language as a system, language as a describable entity, or language as competence) that tend to be predicated upon notions of uniformity and homogeneity”.

<sup>81</sup> “Translanguaging, as a socioeducational process, enables students to construct and constantly modify their sociocultural identities and values, as they respond to their historical and present conditions critically and creatively. It enables students to contest the ‘one language only’ or ‘one language at a time’ ideologies of monolingual and traditional bilingual classrooms”.

<sup>82</sup> O capítulo 3 desta dissertação aborda mais detalhadamente a noção da translanguagem.

estrangeira, não se fazem relevantes, mas são consideradas parte de um mesmo repertório<sup>83</sup> linguístico disponível aos alunos no ato comunicativo. Dessa maneira, a tradução é acolhida como um recurso legítimo e profícuo na sala de aula e vista como uma prática de grande relevância social, uma vez que os alunos tendem a atuar como intérpretes em suas comunidades, em viagens familiares, no seu ambiente de trabalho ou escolar e em outros contextos os mais variados possíveis.

Em conclusão, as evidências mostram que, ao contrário do que se possa imaginar, as práticas e os discursos colonialistas não são um assunto pretérito ou findo. Tais práticas exercem, ainda hoje, forte influência no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como um todo e, especialmente, da língua inglesa. Noções como professores e falantes nativos como modelos linguísticos e detentores do inglês padrão, a língua inglesa como excelsa e dotada de poderes especiais, a supervalorização de modelos europeus de ensino-aprendizagem e as avaliações dos alunos ao redor do mundo, as noções de interferência da língua materna, a interdição da tradução pedagógica e o mito do monolinguismo, tendem a permear os métodos de ensino da língua inglesa, a política linguística, a elaboração dos currículos escolares, o desenvolvimento de materiais didáticos, a formação e treinamento de professores, desembocando nas práticas dentro das salas de aula, ou seja, todo o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

As noções de pós-método de Kumaravadivelu (2003), inglês como língua franca proposto por Canagarajah (2007) e Seidlhofer (2012), aliadas às concepções de pedagogia local de Canagarajah (2005) e translinguagem de García e Wei (2014), podem talvez não mudar o *status quo*, mas ao menos podem trazer questionamentos que revelam demandas da contemporaneidade, especialmente no campo da educação. Desse modo, a tradução tem caminho livre para assumir um espaço no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa diferente daquele que ela teve durante a vigência do Método de Tradução e Gramática.

---

<sup>83</sup> Na seção 3.2 do capítulo 3 explico mais detalhadamente como a noção de repertório linguístico enxerga as línguas materna e estrangeira como coabitantes do mesmo espaço.

### **CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE LÍNGUAS COMO PRÁTICA TRANSLÍNGUE: UM CAMINHO PARA A TRADUÇÃO?**

*“Falantes bilíngues não são dois monolíngues em uma pessoa”*

*Francois Grosjean (1982)*

O prefixo “*trans*”, originário do latim, nos remete, entre outras coisas, “àquilo que está além de”, “para além de” ou “através”. Tal sentido fica evidente em palavras como: “transitar”, “transpassar”, “transportar” ou “transbordar”. A noção de translíngua, portanto, nos leva a imaginar *aquilo que está além da língua ou através da língua*, desafiando-nos a problematizar noções de língua e linguagem que as veem como entidades estanques, imóveis e homogêneas. O objetivo deste capítulo é exatamente o de repensar a orientação monolíngue nas aulas de língua inglesa que tem deslegitimado o uso da tradução, e, por conseguinte, da língua materna dos alunos, interditando o acesso destes aos seus repertórios linguísticos que estão para além do da sala de aula.

É intento deste capítulo também apresentar as diferentes noções de bilinguismo e suas implicações para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Em prol de uma orientação translíngue no ensino de língua inglesa, este capítulo se propõe a questionar a ideia de bilinguismo aditivo e subtrativo que acredita que duas línguas não podem coexistir no mesmo espaço, isto é, no mesmo repertório. A ideia de repertório linguístico, aliás, será posta em relevo sob a ótica de Brigitta Busch (2012), Blommaert (2008) e Pennycook (2010), e tem por intuito desconstruir a ideia de que as línguas faladas por um falante bilíngue/plurilíngue ocupam lugares separados e equidistantes.

Por fim, trarei uma perspectiva mais pedagógica da translíngua, destacando os desafios e as dificuldades para se implantar uma orientação translíngue nas aulas de língua estrangeira. Coadunada à filosofia da translíngua, a tradução será destacada como parte integrante e indispensável do processo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa. O objetivo é fomentar a tradução dita pedagógica como um recurso valioso dentro da perspectiva translíngue de ensino, questionando a pseudonocividade atribuída à tradução por alguns teóricos que a acusam de retardar a “fluência” tão almejada nas aulas de língua inglesa.

### 3.1 A filosofia da translinguagem

Cabe, antes de qualquer coisa, iniciar dizendo que a translinguagem é um conceito fluido, volátil e, por isso mesmo, muitas vezes difícil de ser definido. Trata-se de uma filosofia que coloca a língua e a linguagem em movimento e em rotação, nos desafiando a rever conceitos estruturalistas e colonialistas como o de “língua-nomeada” (GARCÍA, 2014).

Cunhado pelo educador galês Cen Williams em 1994, o termo translinguagem foi primeiramente usado para se referir à alternância de línguas durante as práticas de alunos que liam em inglês, mas escreviam em galês. Posteriormente, o termo foi confundido com a ideia de *code switching*<sup>84</sup> que pode ser trazido por “mudança ou alternância de código”. Em síntese, o *code switching* é caracterizado pela alternância de línguas em um mesmo enunciado, por exemplo, na oração: “Eu amo *my family*”. Contudo, García e Wei (2014, p. 22) distinguem translinguagem de alternância de códigos ao afirmarem que:

A translinguagem difere da noção de *code switching* já que ela refere-se não somente a uma mudança ou transição entre duas línguas, mas à construção e ao uso das complexas e interligadas práticas do falante que não podem ser atribuídos a uma ou outra definição tradicional de língua, mas que constituem o repertório linguístico completo do falante<sup>85</sup>.

Nesse sentido, a translinguagem rejeita a ideia de que exista a alternância de duas ou mais línguas equidistantes e separadas, antes, o que há é um único repertório linguístico constituído pelas experiências, ideologias e idiossincrasias dos falantes. O *code-switching* seria, desse modo, meramente estrutural, já a translinguagem, uma decisão política, ideológica e social que não se constitui somente por elementos meramente linguísticos, estruturais. Resumidamente, a ideia de *code switching* considera a língua de uma perspectiva externa e olha para o comportamento de falantes bilíngues como se eles fossem dois monolíngues em um. A translinguagem, por outro lado, acredita que os falantes bilíngues possuem um único sistema linguístico que lhes permite usar todas as características dos seus repertórios linguísticos de forma fluida.

Como dito anteriormente, a filosofia da translinguagem problematiza a arraigada ideia de que uma língua é um sistema definido de regras gramaticais, fonéticas e lexicais. De

---

<sup>84</sup> Optei por não traduzir este termo porque já há uma tradução no corpo da dissertação logo após a primeira menção ao termo. Além disso, este termo é comumente usado, em inglês, por docentes, linguistas e linguistas aplicados.

<sup>85</sup> “Translanguaging differs from the notion of code switching in that it refers not simply to a shift or shuttle between languages, but to the speaker’s construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that make up the speaker’s complete language repertoire”.

fato, a concepção de língua como sistema “estatelado”, estanque e homogêneo, que futuramente inspiraria o linguista suíço Ferdinand de Saussure e seu *Curso de Linguística Geral*, surgiu no século XVIII. Seguindo essa linha de raciocínio, Rocha e Maciel (2015, p. 412) apontam que “o estabelecimento histórico dos Estados Nacionais, a partir do século XVIII, impõe a noção de língua como objeto estático, completo, normatizado, atrelado à ideia de território linguístico, fazendo emergir a noção de identidade nacional”.

Surge, a partir de tal concepção, a ideia idílica de falante nativo que posteriormente, se tornaria o modelo ideal a ser perseguido nas salas de aula de língua inglesa, discussão mais pormenorizada no capítulo anterior. Dessa forma, deparamo-nos com a constatação de que a filosofia da translinguagem rejeita a ilusão de falante nativo como modelo perfeito a ser seguido.

Para Canagarajah (2011b, p. 401) a translinguagem é a “habilidade de falantes multilíngues em transitar entre línguas que formam os repertórios tratando-as como um sistema integrado”<sup>86</sup>. Em outras palavras, para o autor, as diferentes línguas que compõem o repertório linguístico de falantes bi/multilíngues são vistas como interdependentes e não sistemas separados.

Já Li Wei (2014, p. 24) entende que “a translinguagem abarca tanto a criatividade, ou seja, a aderência ou desvio das normas do uso da língua, e também criticidade, isto é, usar evidências para questionar, problematizar e expressar opiniões”<sup>87</sup>. Para o autor, portanto, o multilinguismo é, por natureza, um espaço de contato, diversidade, conflitos, tensões que variam de ideologias, políticas e práticas a contextos históricos e atuais. Trocando em miúdos, a translinguagem acolhe e valoriza o hibridismo linguístico de uma sala de aula e vê nele tanto a possibilidade de experiências entre os partícipes do ato comunicativo, como também uma rica fonte de produção de sentidos (*meaning making*). O falante translíngue nesse contexto não está preocupado em aderir às normas do que se entende por língua padrão, não que isso não seja importante em determinados contextos e situações, mas o que realmente importa na prática translíngue são a negociação e a produção de sentido durante o ato comunicativo.

---

<sup>86</sup> “The ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system – labeled translinguaging – has received recent scholarly attention”.

<sup>87</sup> “Translinguaging, according to Li Wei, embraces both creativity; that is, following or flouting norms of language use, as well as criticality; that is using evidence to question, problematize and express views.”

Outros conceitos trazem uma ideia correlata ao conceito de translinguagem, guardadas, obviamente, suas diferenças tênues. Jacquemet (2016, p. 21) fala em “prática transidiomática” para se referir às práticas comunicativas de grupos transnacionais que interagem usando diferentes línguas e códigos comunicativos, simultaneamente presentes em vários canais, tanto locais como distantes. Já Jorgensen (*apud* GARCÍA; WEI 2014, p. 38) postula o conceito de “polilinguismo” para argumentar que não faz sentido falar em “língua” propriamente dita. Para o autor, as línguas não podem ser contabilizadas ou categorizadas, mas sim consideradas construtos sociais que funcionam lado a lado e que consistem no comportamento humano. Otsjui e Pennycook (2010, p. 3) falam em “metrolinguagem” para se referirem às “formas pelas quais pessoas de contextos diferentes e heterogêneos usam, manipulam e negociam as suas identidades”<sup>88</sup>. Higgins (2009, p. 2) usa o termo “multivocalidade”, baseada na ideia de heteroglossia de Bahktin, para se referir à multiplicidade de sentidos em um enunciado multilíngue. Por fim, Canagarajah (2011a, p. 403) usa o termo *codemeshing* para dizer que o termo “acomoda a possibilidade de mesclar modalidades comunicativas e diversos sistemas de símbolos que não sejam exclusivamente linguísticos”<sup>89</sup>. Assim como a translinguagem, o *codemeshing* difere da ideia da *code switching*, já que o primeiro se refere a um sistema integrado e não acredita na separação das línguas que compõem o repertório de um falante multilíngue.

Como dito anteriormente, esses conceitos se aproximam da filosofia da translinguagem, porém há diferenças entre eles que não podem ser desconsideradas. Não é intento deste trabalho, no entanto, aprofundar-se nas nuances que cada conceito traz. Por hora, basta a observação de que, assim como a translinguagem, os conceitos supracitados rejeitam a ideia tradicional de monolingüismo e bilingüismo, desafiam a noção de que um falante bilíngue é formado por dois monolíngues em um e defendem que as diferentes línguas que formam o repertório de uma falante bi/multilíngue são interdependentes e habitam o mesmo espaço.

Nesse sentido, a translinguagem, como apontam García e Wei (2014, p. 42):

liberta a língua das definições exclusivamente estruturalistas, mentalista e social. Ao contrário, ela indica um sistema trans-semiótico com muitos signos de criação de sentidos predominantemente linguísticos que culminam na formação do repertório

<sup>88</sup> “(...) metrolingualism describes the ways in which people of different and mixed background use, play with and negotiate identities through language”.

<sup>89</sup> “(...) codemeshing also accommodates the possibility of mixing communicative modes and diverse symbol systems (other than language)”.

linguístico de cada indivíduo. As línguas, portanto, não são sistemas semióticos e linguísticos fechados e autônomos<sup>90</sup>.

De fato, a filosofia da translinguagem preconiza a desconstrução da visão saussuriana de língua, como um sistema meramente estrutural diferenciado de outras línguas apenas por suas características fonológicas, semânticas e lexicais. A noção de repertório linguístico, tão cara para a translinguagem, desafia o conceito de língua territorialmente estabelecida, problematiza a enraizada ideia de falante bilíngue como dois monolíngues em um e questiona as maneiras tradicionais do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e suas dicotomias, a saber, língua materna e língua estrangeira, falante nativo e falante não nativo, língua 1 e língua 2, entre outras, como visto no capítulo anterior. A seguir, detalharei a ideia de repertório que é, por sua vez, parte integrante da filosofia da translinguagem.

### **3.2 A noção de repertório linguístico na filosofia da translinguagem**

O termo repertório em si é múltiplo e denota um conjunto interligado. O repertório musical, por exemplo, é o conjunto de peças executadas em um concerto. Já no teatro, o repertório é a lista de peças que constituem o fundo do teatro, e no âmbito jurídico, repertório refere-se à coleção publicada de leis, pareceres e documentos oficiais. A ideia de repertório, dessa maneira, remete sempre à pluralidade e à multiplicidade.

Semelhantemente, a noção de repertório linguístico evoca a imagem de um complexo emaranhado de signos linguísticos e semióticos, verbais ou não, que juntos e misturados formam uma rede entrelaçada e interligada. No campo dos estudos da linguagem, esse termo foi primeiramente usado pelo sociolinguista estadunidense John J. Gumperz em 1960 que, inicialmente, o chamou de repertório verbal.

A noção de repertório verbal, afirma Gumperz (1964, p. 137-138) “contém todas as formas aceitáveis de formular mensagens. Ele provê armas de comunicação diária. Os falantes escolhem entre seus arsenais de acordo com o significado que querem transmitir”<sup>91</sup>. Busch (2012, p. 2), discorrendo sobre a visão de Gumperz a respeito do repertório verbal, diz que:

<sup>90</sup> “Translanguaging, as we said, liberates language from structuralist-only or mentalist-only or even social-only definitions. Instead, it signals a trans-semiotic system with many meaning-making signs, primarily linguistic ones that combine to make up a person’s semiotic repertoire. Languages then are not autonomous and closed linguistic and semiotic systems”.

<sup>91</sup> “Verbal repertoire then contains all the accepted ways of formulating messages. It provides weapons of every day communication. Speakers choose from this arsenal in accordance with the meaning they want to convey”.

Outro aspecto central do ponto de vista de Gumperz é que, para autor, os repertórios multilíngues formam um todo; as línguas e dialetos formam um conjunto comportamental, independentemente da distinção gramatical, e devem ser consideradas variedades constituintes dos mesmos repertórios verbais<sup>92</sup>.

Como se pode notar, o repertório verbal de Gumperz já nos desafiava, em 1960, a reimaginarmos a noção de bilinguismo aditivo que perdura até os dias atuais. A ideia de que as diferentes línguas faladas por um falante multilíngue ocupam compartimentos isolados no seu repertório e não se misturam umas com as outras é difundida até hoje. Isso pode contribuir, por exemplo, para o fortalecimento da ideologia monolíngue instaurada na grande maioria das salas de aula de língua estrangeira que não preconiza a mistura entre as línguas de falantes bilíngues, tendo, como um de seus reflexos, a proibição do uso da tradução qualquer circunstância.

Otsuij e Pennycook (2010, p. 248) definem repertórios comunicativos como “constelações convencionalizadas de recursos semióticos em ação – que são definidas por práticas específicas nos quais indivíduos se engajam”<sup>93</sup>. Isso quer dizer que, para os autores, o repertório linguístico de falantes bilíngues ou multilíngues é volátil, podendo mudar de acordo com a necessidade e a prática nas quais esses falantes estiverem envolvidos. Aliás, aqui é possível notar uma característica fundamental do repertório linguístico, isto é, a sua flexibilidade de negociação e adequação a diferentes contextos. Isso é corroborado por Busch (2012, p. 3) quando a autora afirma que:

As noções de translanguagem estão menos interessadas em quais códigos diferentes pessoas usam ou a quais filiações esses códigos se referem, do que na maneira como os recursos comunicativos são empregados para criar significado e o que tal prática heteroglóssica significa para eles<sup>94</sup>.

Sendo assim, fica claro que o repertório evidencia o processo de *meaning making* no ato comunicativo de falantes bilíngues, isto é, a negociação de recursos linguísticos e

---

<sup>92</sup> Another central aspect from the point of view of the present discussion is that in Gumperz’s view multilingual repertoires form a whole: languages and dialects form a behavioral whole, regardless of grammatical distinctness, and must be considered constituent varieties of the same verbal repertoires.

<sup>93</sup> “... an appreciation of language practices as drawing on semiotic resources and repertoires suggest that language knowledge should be defined not in terms of abstract system components but as communicative repertoires - conventionalized constellations of semiotic resources for taking action – that are shaped by the particular practices in which individuals engage”.

<sup>94</sup> “Notions of translanguaging are less interested in what distinct codes people fall back on and what affiliations these codes refer to than in how different communicative resources are employed to create meaning and what such a heteroglossic language practice means to speakers”.

semióticos desempenha um papel fundamental para a criação de sentido e para o entendimento mútuo dos participantes do ato comunicativo.

Já Blommaert (2008, p. 16) se refere ao “repertório poliglota como não preso a nenhuma forma de espaço nacional, nem a um regime nacional e estável de língua, mas ligado à vida do indivíduo. Tal repertório segue a trajetória biográfica peculiar do falante”<sup>95</sup>. Para Blommaert, assim como para outros autores que estudam a filosofia da translanguagem, a ideia de língua como uma categoria bem estabelecida e estanque precisa ser desconstruída.

Através da filosofia da translanguagem, qualquer categorização de práticas linguísticas e/ou dicotomias hierarquizantes como língua materna e língua estrangeira, falante nativo e não nativo, estão sujeitas a um escrutínio crítico.

As definições de repertório linguístico expostas acima enfatizam o que os falantes bi ou multilíngue possuem em seus repertórios. Contudo, é preciso considerar o que é deixado de lado, isto é, incluir como parte integrante do repertório dos falantes, aquilo que os falantes ainda não possuem, mas têm o desejo de possuir. Nesse sentido, Busch (2012, p. 7), lembra que “a desconstrução de Derrida da sua própria língua aponta para o fato de que um repertório linguístico pode incluir não somente o que um indivíduo tem, mas também aquilo que ele não tem, o que a ele foi recusado, mas que ainda está presente como um desejo”. Sendo assim, o repertório do falante bilíngue é formado por aquilo que ele ainda não detém e está sempre em formação, sendo constitutivamente inacabado.

Uma visão pós-estruturalista de repertório põe em xeque conceitos arraigados no ensino de língua estrangeira tais como: o monolingüismo idílico, o ideal do falante nativo e a noção de língua como conjunto determinado e estanque de regras gramaticais e lexicais. Se, por um lado, a filosofia da desconstrução não anula o poder das categorizações e dicotomias, por outro ela preconiza um exame detalhado do Outro excluído com o intuito de traçar as razões por trás da sua marginalização.

Em suma, o repertório é formado por uma gama de vozes, discursos e recursos linguísticos, não linguísticos e semióticos. Mas, não somente isso, o repertório linguístico também é caracterizado pelas idiossincrasias, agentividades e experiências dos indivíduos partícipes do ato comunicativo. As línguas faladas pelos falantes bi ou multilíngue não

---

<sup>95</sup> “Let me underscore that this repertoire is not tied to any form of ‘national’ space, and neither to a national, stable regime of language. It is tied to an individual life and it follows the peculiar trajectory of the speaker”.

ocupam espaços separados dentro do repertório, ao contrário, elas são indistintas e formam um todo interdependente, heteroglóssico e multivocálico. Inclusive as línguas ditas “não nomeadas”<sup>96</sup>, são parte integrante do repertório linguístico dos alunos. Essas características do repertório nos encorajam a reavaliar a validade de pontos nevrálgicos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como, por exemplo, a ideologia monolíngue, a exclusão da tradução do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os conceitos de língua materna e língua estrangeira, o mito do falante nativo e as noções de bilinguismo, por muito tempo, enraizadas no imaginário popular.

O desafio proposto pela filosofia da translanguagem está na desconstrução das ideias de língua, ensino e aprendizado que há tanto tempo parecem intocáveis. Se concordarmos que qualquer língua é inapreensível e está em constante mutação, precisamos considerar novas formas de ensinar e aprender. Isso, obviamente, não implica na rejeição completa dos modelos já existentes, apenas considera o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por outro ângulo. Adiante, trarei à luz diferentes tipos de bilinguismo e suas implicações, inclusive a visão translíngue desse fenômeno.

### **3.3 O mito do monolinguismo na educação de línguas estrangeiras**

Quando nos referimos a um indivíduo como mono/bilíngue, logo quantificamos as línguas em uma ou duas, como se essas línguas habitassem espaços separados dentro do mesmo falante. No caso do bilinguismo, a ideia que tende a permear o imaginário popular é a de dois monolíngues em um. Essa ideia de bilinguismo está em estreita consonância com a noção de bilinguismo aditivo que será explorada mais adiante.

Parece inegável o fato de estarmos vivendo uma era cada vez mais multilíngue. Pode-se observar que a paisagem linguística global atual tende a ser muito mais plural e diversificada do que monolíngue. Em diversos países da África, por exemplo, é mais comum as pessoas serem multilíngues do que monolíngues. O mesmo acontece em países da Europa, Ásia, América do Sul e do Norte e Oceania. O que se pode notar é uma virada multilíngue global que põe em xeque políticas educacionais e linguísticas concebidas a partir do monolinguismo.

---

<sup>96</sup> As línguas não nomeadas, de acordo com García e Wei (2014) são a variedade de recursos cognitivos, semióticos e modais que os alunos usam para se comunicar. Para os autores, os seres humanos pensam além das línguas nomeadas, ou seja, o português, o inglês e o francês, por exemplo, e precisam dessa multiplicidade de recursos durante a negociação e produção de sentido durante o ato comunicativo.

Cabem, diante disso, as seguintes perguntas: até que ponto o Brasil é uma país monolíngue? Falamos somente uma língua? E essa língua, é nossa? Estas perguntas precisam ser consideradas antes que a questão do bilinguismo seja tratada. Para Derrida, um argelino judeu a quem a cidadania francesa foi negada, o que resultou na sua expulsão do *lycée*, “(...) toda língua falada é sempre a língua do outro” (DERRIDA, 1996, p. 15). Já Barbara Cassin (2012, p. 15-16) afirma que “(...) quando falamos uma língua, somos nós que pertencemos a ela, tão quanto ela nos pertence”<sup>97</sup>. Isto é, o monolinguismo é um mito que foi inserido no campo da linguística e, posteriormente, disseminado no imaginário popular, entre outras formas, baseados nas concepções de Ferdinand de Saussure, segundo as quais a língua seria um sistema independente e homogêneo diferenciado pela arbitrariedade do signo.

Recorrendo à noção derridiana de “*langue greffée*”, Deângeli (2010, p. 9) lembra que a definição diz respeito a uma língua na qual foram enxertadas outras, é como se a língua sofresse uma operação de transplante, sendo também transplantadas em outras línguas. O filósofo aponta, desse modo, para a impossibilidade de uma língua única, pura. Além da impossibilidade de uma língua se manter “imaculada”, Derrida problematiza e desconstrói a noção de direito de propriedade de uma língua exercida por um indivíduo ou por uma nação-estado. Esta questão, todavia, já foi tratada com mais profundidade em capítulos anteriores deste trabalho.

García & Wei (2014, p. 53) apontam que “os estudos de línguas estrangeiras foram pautados em ideologias de nações-estados que veem outras línguas como estranhas, externas e faladas somente no exterior. Essas línguas deveriam ser mantidas o mais distante possível da língua dominante”<sup>98</sup>. Nasce daí, na década de 1960, a separação estrita entre L1 (língua um) e L2 (língua dois) do aluno. Assim, estudantes de outras línguas eram frequentemente vistos como incapazes de atingirem a mesma “competência linguística” de falantes nativos.

A hegemonia monolíngue é algo que perdura até os dias de hoje nas escolas de língua estrangeira. Tal ideologia rejeita o uso da língua materna do aluno na sala de aula e, por conseguinte, o uso da tradução – um recurso que pode ser profícuo para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O monolinguismo, apesar de inexistente de um

---

<sup>97</sup> “(...) quand vous la parlez, c’est vous qui lui appartenez autant qu’elle vous appartient”.

<sup>98</sup> “Foreign language’ study was centered on a nation-state ideology that perceived ‘other’ languages as alien, external and spoken only overseas. These languages were kept as distant as possible from the dominant one of the nation-state”.

ponto de vista derridiano, é a base de muitas políticas linguísticas de escolas de idiomas no Brasil, e, enquanto essa ideologia não for desconstruída, ainda estaremos falando sobre temas como: preconceito linguístico, falante nativo, competência linguística e, sobretudo, interdição da língua materna do aluno.

### 3.4 O bilinguismo por lentes translíngues

Para García & Wei (2014, p. 11) “os estudos iniciais sobre bilinguismo foram permeados pela visão saussuriana de que a língua é um sistema independente de estruturas”<sup>99</sup>. Inicialmente, o bilinguismo foi concebido como um falante falando duas línguas diferentes e autônomas. E, não somente isso: as noções de multilinguismo e o poliglôtismo tendem a ser vistas como o acréscimo de outras línguas a uma tida como “materna”. A tal fenômeno, García e Wei (2014, p. 12) dão o nome de bilinguismo aditivo, pois, segundo eles:

Noções tradicionais de bilinguismo e multilinguismo são aditivas, ou seja, acredita-se que os falantes “adicionam” línguas completamente autônomas e até mesmo pedaços estruturais parciais dessas línguas (conforme o conceito do Conselho Europeu de plurilinguismo)<sup>100</sup>.

Ainda segundo García e Wei (2014, p. 49), foi Wallace Lambert, em 1974, quem propôs o modelo de bilinguismo aditivo que, em suma, enxerga dois monolíngues em um único indivíduo capaz de separar suas línguas em compartimentos independentes e equidistantes.

É dessa concepção de bilinguismo que surgem as ideias de “interferência linguística” e “desvios das normas de uma ou das duas línguas”, isto é, a incapacidade do falante bilíngue de separar as “duas” línguas que ele fala e usá-las “corretamente”. Sabemos que este tipo de bilinguismo pode ser oriundo da teoria gerativa de Chomsky e da sua dicotomia entre competência e desempenho linguístico. Sabe-se também que o pensamento de Chomsky inspirou a criação do *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas* que é amplamente usado pelas escolas de idiomas para mensurar a “fluência” e “competência” de alunos ao redor do mundo. O bilinguismo aditivo permanece ativo e operante em grande parte das escolas bilíngues do Brasil e do mundo.

---

<sup>99</sup> “It was the Saussurean vision of language as a self-contained system of structures that permeated the vision of language in early studies of bilingualism”.

<sup>100</sup> “Traditional notions of bilingualism and multilingualism are additive, that is, speakers are said to ‘add up’ whole autonomous languages or even partial structural bits of these languages (as in the Council of Europe’s concept of plurilingualism)”.

Outro tipo de bilinguismo que cabe mencionar é aquele voltado para as crianças. Denominado por Wallace Lambert (*apud* GARCÍA; WEI, 2014, p. 49) como bilinguismo subtrativo, esse tipo de bilinguismo acontece quando a língua minoritária da criança é substituída por outra majoritária ou de prestígio. É o que acontece, por exemplo, com as crianças hispânicas que imigram para os Estados Unidos, e ao entrarem para a escola, são praticamente forçadas a abandonarem sua “língua materna”<sup>101</sup>. García e Wei (2014) também chamam esse tipo de bilinguismo de “educação bilíngue transicional”.

Ambos os programas são pautados pela ideia da separação entre as línguas. Howatt e Yu (*apud* GARCÍA; WEI 2014, p. 53) ressaltam que:

Programas de educação de segunda língua ou língua estrangeira têm uma longa história de separação – separação de alunos por níveis linguísticos para manter a compreensão entre os alunos e a separação de línguas no ensino para direcionar a atenção para a língua alvo ou língua dominante. Nessa perspectiva, a alternância de códigos entre as chamadas língua materna L1 e língua estrangeira L2 é, geralmente, vista como um sinal de deficiência linguística e cognitiva<sup>102</sup>.

Fica claro, diante desta afirmação, que o ensino bilíngue é, ainda hoje, fortemente influenciado pela separação entre as línguas. García e Wei (2014, p. 54) lembram que essa separação foi tratada por Cummins como “*the two solitudes*”. Obviamente, há questões de preconceito que também embasam a separação estrita das línguas. Jacobson e Faltis (1990, p. 4) explicam as razões por trás da separação das línguas nos programas de educação bilíngue dos Estados Unidos como:

Professores bilíngues normalmente insistem na separação de duas línguas, uma o inglês e a outra a língua vernácula da criança. Acredita-se que, ao separar as línguas rigorosamente, os professores evitam a contaminação mútua, e, assim, tornam mais fácil para a criança a aquisição de um novo sistema linguístico na medida em que ela/ele internaliza um determinado conteúdo<sup>103</sup>.

Não bastasse a crença equivocada de que uma língua pode atrapalhar a aquisição da outra, há ainda a ideia de contaminação mútua entre as línguas. Há quem defenda o

---

<sup>101</sup> O uso de língua materna entre aspas é para deixar claro, por todo esse trabalho, que uma língua nunca poderá ser totalmente nossa, conforme já vimos no Monolinguismo de Derrida. Trata-se aqui, da língua que aprendemos a balbuciar e escutamos no ventre de nossa mãe, conforme deixa claro Cassin (2010, p.11).

<sup>102</sup> “Foreign” or “second” language education programs have had a long history of *separation* – separation of students by language levels to keep input comprehensible, and of languages in teaching to focus attention on the “target or dominant language”.

<sup>103</sup> “Bilingual educators have usually insisted on the separation of the two languages, one of which is English and the other, the child’s vernacular. By strictly separating the languages, the teacher avoids, it argued, cross-contamination, thus making it easier for the child to acquire a new linguistic system as he/she internalizes a given lesson...”

purismo linguístico, tratando o outro, o diferente, como uma espécie de vírus com grande potencial de contaminação, geralmente, da língua majoritária. Espantosamente, esta visão tende a persistir no meio do ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, não obstante as reconhecidas e profundas transformações que a língua, por exemplo, vem passando no que tange ao hibridismo cultural causado pelo desmoronamento das fronteiras físicas e virtuais entre os diferentes países.

Contrária às concepções epistemológicas que preconizam a separação e homogeneização das línguas na educação bilíngue, está a noção de bilinguismo dinâmico proposta por García e Wei (2014, p. 13-14). Segundo os autores:

Diferentemente da visão de dois sistemas separados que são adicionados (ou até mesmo independentes), o conceito de bilinguismo dinâmico vai além da noção de duas línguas autônomas, de língua um (L1) e língua dois (L2), e bilinguismo aditivo ou subtrativo. Ao contrário, o bilinguismo dinâmico sugere que as práticas linguísticas de bilíngues são complexas e interrelacionadas; elas não emergem de uma forma linear e não funcionam separadamente uma vez que há somente um sistema linguístico<sup>104</sup>.

Para García e Wei, portanto, as línguas de um falante bilíngue não podem ser compartimentadas e isoladas uma da outra. Muito menos a ideia de contaminação exposta acima se sustenta, uma vez que para o bilinguismo dinâmico, as línguas são interdependentes e coexistem no mesmo sistema linguístico, sendo parte do mesmo repertório.

Apesar de não substituir as noções de bilinguismo supramencionadas, a filosofia da translinguagem nos desafia a “reinventarmos” a maneira como enxergamos uma língua. O desafio é desconstruir a ideia de língua como um sistema de regras gramaticais e signos pré-definidos e dicotomizados entre significante e significado cujos sentidos são estáveis. Ao contrário, a translinguagem nos leva a encarar uma língua como um todo complexo, mutável e volátil. Este todo é construído socialmente levando em conta as experiências, vivências e idiossincrasias de cada indivíduo. Nesse contexto, o conceito de *meaning making* coloca os falantes bilíngues como agentes determinantes na produção de sentido no ato de comunicação, a quem cabe decidir quais são os meios (linguísticos ou semióticos) usados para o sucesso da comunicação. O ato comunicativo, dessa maneira, ganha um viés de negociação de sentido. Aqui é importante ressaltar, que, para ser bem sucedida, a comunicação não necessariamente

---

<sup>104</sup> “Unlike the view of two separate languages that are added (or even independent), a dynamic conceptualization of bilingualism goes beyond the notion of two autonomous languages, of first language (L1) and a second language (L2), and additive or subtractive bilingualism. Instead, dynamic bilingualism suggests that the language practices of bilingual are complex and interrelated; they do not emerge in a linear way or function separately since there is only one linguistic system”.

precisa produzir entendimento imediato e mútuo entre seus participantes. A inteligibilidade da mensagem não garante, necessariamente, o sucesso do ato comunicativo.

As translanguagens nos levam a questionar, portanto, a validade de conceitos como língua materna, línguas denominadas por estados-nações, o monolinguismo absoluto nas aulas de língua estrangeira e a exclusão da tradução pedagógica com um recurso profícuo para ambos, professor e aluno. Todavia, García e Wei (2014) alertam que, não obstante a presença do bilinguismo dinâmico em algumas salas de aula,

(...) as abordagens pedagógicas ao bilinguismo o concebem como aditivo, isto é, dois ou mais sistemas autônomos que precisam estar separados. O bilinguismo continua sendo visto pelas autoridades educacionais que patrocinam a educação bilíngue como um conjunto de monolinguismos paralelos<sup>105</sup>.

Sendo assim, há uma diferença abissal entre o reconhecimento do bilinguismo dinâmico como modelo mais viável em direção a uma educação bilíngue mais justa e igualitária, e o que realmente acontece nas salas de aula.

Os desafios residem, destarte, em uma desconstrução de epistemologias vigentes que concebem as línguas como estruturas pré-definidas e estáveis, e também na implantação da filosofia translíngue nas salas de aula de língua estrangeira. O aspecto pedagógico da translanguagem e seus desafios serão abordados mais detalhadamente no item a seguir, a fim de apontar os desafios para a inserção da translanguagem nas aulas de língua estrangeira e mostrar que através da filosofia da translanguagem, a tradução pode ganhar a proeminência que lhe é devida nas aulas de língua estrangeira como um recurso pedagógico profícuo.

### **3.5 A pedagogia translíngue e a tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: caminhos e desafios**

García e Wei (2014, p. 70) preconizam a substituição do termo bilinguismo por translanguagem, por acreditarem que este seja um conceito mais abrangente e transformador, já que abarca tanto educações monolíngues, bilíngues e programas de ensino de línguas estrangeiras. Para os autores, adotar uma postura translíngue:

(...) significaria, por um lado, que a educação monolíngue deixaria de existir. Mesmo se as aulas fossem dadas oficialmente em uma língua, adotar a translanguagem significaria que as práticas linguísticas de TODOS os alunos seriam

<sup>105</sup> “pedagogic approaches to bilingualism respond to it as additive; that is, as two or more autonomous language systems that need to be separated. Bilingualism continues to be seen by educational authorities that sponsor bilingual education as a set of parallel monolingualisms”.

usadas como um recurso para o aprendizado. Por outro lado, translanguagem, ao invés de bilinguismo, significaria que o repertório linguístico completo do aluno, e não somente uma ou outra língua definida por estados-nações, seria reconhecido e aceito<sup>106</sup>. (GARCÍA, WEI, 2014, p. 71, ênfase dos autores).

A adoção de uma postura translíngua nos encoraja a romper com a hegemonia monolíngua/ monolítica instaurada em grande parte das escolas bilíngues e de idiomas do Brasil. Contudo, uma mudança de paradigma pode ser uma tarefa não muito fácil, pois, como nos adverte Canagarajah (2011a, p. 402) “nós ainda temos um longo caminho até o desenvolvimento de uma taxonomia de estratégias da translanguagem e a teorização dessas práticas”<sup>107</sup>. Portanto, a filosofia da translanguagem está em um estado incipiente em termos metodológicos, e muitos teóricos do campo do ensino do inglês como língua estrangeira (ou ELT na sigla em inglês) tendem a rejeitar qualquer mudança no sentido de uma sala de aula translíngua.

O desafio começa com a desmistificação da ideia reducionista de que a língua é um sistema de regras gramaticais estáveis e que, portanto, para dominá-la, é preciso primeiro dominar a gramática. Como apontado por Lucena e Cardoso (2018, p. 143-144):

(...) entendemos que a obtenção de sentido na comunicação não vem de um sistema comum e autônomo de regras gramaticais, e sim de práticas de negociação em contextos situados. Nesse sentido, entendendo que as regras gramaticais estão sempre abertas à renegociação e reconstrução e que normas não são fixas e tampouco estáveis, os usos criativos da linguagem, feitos por indivíduos bilíngues, em contextos situados, podem ser sedimentados ao longo do tempo e modificar, portanto, a norma.

Nesse sentido, vistas através de uma perspectiva translíngua, as regras gramaticais não são estáticas e balizadoras do que se entende por um falante “competente” de uma língua. Canagarajah (2013a, p. 12) argumenta que para o sucesso da comunicação num mundo globalizado “é possível modificar, apropriar-se e renegociar normas de variedades dominantes à medida que o indivíduo as adota”<sup>108</sup>.

<sup>106</sup> “On the one hand, adopting translanguaging would mean that monolingual education would cease to exist. Even if the lessons were carried out ‘officially’ in one language, adopting translanguaging would mean that language practices of ALL students would be used as a resource for learning”. On the other hand, translanguaging for bilingual education would mean that the students’ entire repertoire, and not just one or another language as defined by nation-states, would be recognized and accepted”.

<sup>107</sup> “We still have a long way to go in developing a taxonomy of translanguaging strategies and theorizing these practices”.

<sup>108</sup> “It is possible to modify, appropriate and renegotiate dominant norms as one adopts them”.

Assim, a filosofia da translinguagem na sala de aula de língua estrangeira não exclui ou ignora totalmente as regras gramaticais, mas permite que os alunos as renegociem e delas se apropriem para atingir seus objetivos comunicacionais. A gramática perderia, portanto, seu caráter de mensuração de domínio da língua estrangeira. Vale lembrar que, ainda hoje, esse papel balizador atribuído à gramática nas aulas de língua estrangeira tende a permear o imaginário de muitos docentes de línguas.

Descrevendo a sala de aula translíngue, García, Johnson e Seltzer (2017, p. 1) dizem que a sala de aula é um espaço onde os alunos podem “dispor de seus repertórios linguísticos completos e não apenas as línguas em si que estão sendo usadas oficialmente como meio de instrução naquele espaço”<sup>109</sup>. Ou seja, os alunos também dispõem de recursos linguísticos que não necessariamente fazem parte das línguas “nomeadas”, “oficiais” da sala de aula. Contudo, o emprego irrestrito dos repertórios linguísticos dos alunos, pode ser visto, em escolas de idiomas que pautam seus currículos escolares em concepções dualistas e homogeneizantes da língua, com um ato transgressivo e de total inobservância das regras gramaticais dessa ou daquela língua. A grande maioria das escolas de idiomas, especialmente as de língua inglesa, dicotomizam o processo de ensino-aprendizagem em L1 e L2, falante nativo e não nativo criando um interstício cultural e linguístico entre o EU e o OUTRO (geralmente visto como estrangeiro).

Tal compartimentação é oriunda, segundo Rocha e Maciel (2015, p. 412) do pensamento colonialista do século XVIII. Para os autores, assim como vimos anteriormente neste trabalho, “o estabelecimento histórico dos Estados nacionais, a partir do século XVIII, impõe a noção de língua como objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de território (linguístico), fazendo emergir a noção de identidade nacional”.

Produto do colonialismo, o ato restritivo de separar as línguas na sala de aula, impõe um grande desafio para a filosofia da translinguagem que tende a ser considerada uma ameaça à ordem e ao bom andamento da aula, podendo até colocar em risco, quiçá, a “fluência” tão almejada pelos alunos.

Um dos grandes desafios para as translinguagens, portanto, continua sendo transpor políticas linguísticas monoglóssicas, monolíticas e monocromáticas que enxergam somente o preto e o branco, num maniqueísmo retrógrado. Como apontado por Lima (2017, p.

---

<sup>109</sup>“Translanguaging classroom is any classroom in which students may deploy their full linguistic repertoire, not just the particular language (s) that are officially used for instructional purposes in that space”.

314) “considerar que vivemos em um mundo onde mais da metade da população é (ao menos) bilíngue, faz com que seja necessário abandonar as ideias de língua padrão, de domínio do idioma, de fluência que se assemelha a do falante “nativo” ou mesmo a noção de “nativo”.

As profundas mudanças pelas quais a nossa sociedade hodierna tem passado em termos tecnológicos, econômicos, sociopolítico, ontológicos e epistemológicos, diante de um processo globalizante cada vez mais célere, conforme corroboram Rocha e Maciel (2015), transformaram a maneira como nos relacionamos e produzimos sentido, nos obrigando a repensar modelos de ensino separatistas e excludentes. As translanguagens e a tradução podem se valer do momento fértil pelo qual estamos passando, não para ignorar ou excluir os modelos de ensino-aprendizagem vigentes, mas sim para reivindicarem seus lugares de proeminência no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Outro aspecto pedagógico da translanguagem não menos desafiador diz respeito à avaliação dos alunos em sala de aula. Com efeito, as noções de avaliação e desempenho tendem a estar atreladas à forma como enxergamos a língua. Como vimos, as avaliações nas aulas de língua inglesa têm sido fortemente influenciadas por modelos europeus como o *Quadro Comum de Referência para Línguas*, que, por sua vez, foi desenvolvido tendo como modelo ideal a ser seguido o falante nativo idealizado. O *Quadro Europeu* tem sido usado como um modelo *one fits all* para balizar e mensurar o nível linguístico de falantes ao redor do mundo, como se a avaliação fosse um fenômeno desconectado de questões sociais, culturais e políticas. Na tentativa de padronizar a avaliação na Europa e no mundo, o *Quadro Comum* acabou homogeneizando o processo avaliativo no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tornando-se, para muitas empresas, universidade e instituições, o único medidor de desempenho linguístico existente.

Este trabalho não tem como objetivo depreciar o valor que o *Quadro* pode ter tido ou ainda ter para determinados contextos. Porém, o que questiono é a validade que um modelo exclusivamente europeu tem em país como o Brasil. É preciso identificar também as razões políticas e ideológicas por trás da instauração dessas referências no Brasil e as vantagens políticas e socioeconômicas que essa padronização traz para instituições de ensino europeias e estadunidenses de prestígio.

A filosofia da translanguagem, no entanto, entende que as avaliações devem ser mais igualitárias, abrangentes e holísticas, não reduzindo a avaliação de falantes bilíngues a um conjunto de habilidades descritivas do que ele pode ou não fazer tendo o falante nativo

como o modelo a ser seguido. Ao discorrem sobre o aspecto avaliativo das pedagogias translíngues, García, Johnson e Seltzer (2017, p. 80) salientam que:

Para entender melhor os falantes bilíngues e criar oportunidades de aprendizagem mais igualitárias, os professores nas salas de aula translíngues avaliam o que os alunos sabem e podem fazer na sala de aula usando todos os recursos de seus repertórios linguísticos<sup>110</sup>.

Tradicionalmente, segundo os autores citados, os falantes monolíngues têm levado vantagem sobre os bilíngues no processo avaliativo, visto que aos primeiros é permitido o uso irrestrito de todos os recursos de seus repertórios linguísticos, ao passo que os últimos são taxados como transgressores das regras ou falantes deficitários. Em síntese, a filosofia da translanguagem dá aos falantes monolíngues e bilíngues as mesmas condições de usarem criativamente seus repertórios linguístico-semióticos completos durante as avaliações, tornando o processo de avaliação mais igualitário, democrático e justo. Portanto, uma vez que a pedagogia translíngue não somente permite como também encoraja o uso do repertório completo do aluno bilíngue, a tradução e a língua em que o aluno se sente mais confortável podem ser usadas como recursos pedagógicos e didáticos na sala de aula translíngue e como instrumento avaliativo.

Em resumo, o fluxo da translanguagem na sala de aula nos distancia do conceito de proficiência linguística, tão preconizada pelo *Quadro* e tida como um caminho linear a ser percorrido por todos os falantes bilíngues, para a ideia de desempenho linguístico. Apesar de não concordar inteiramente como o termo “performance” ou “desempenho”, por acreditar que tais termos ainda estão presos a uma visão maniqueísta de bom ou ruim, a noção de desempenho linguístico está baseada em uma prática situada e o aluno bilíngue é avaliado pelas tarefas que desempenha usando todo o seu repertório linguístico. García, Johnson e Seltzer (2017, p. 26) dizem que nas translanguagens “o desempenho linguístico dos alunos não é valorizado apenas quando eles usam recursos linguísticos que aderem à língua oficial usada para fins acadêmicos, mas também quando impulsionam todo o alcance de seus repertórios linguísticos para aprender”<sup>111</sup>.

<sup>110</sup> “To better understand bilingual students and create more equitable learning opportunities, teachers in translanguaging classrooms assess what students know and can do on classroom tasks using the full features of their linguistic repertoires”.

<sup>111</sup> “Students’ linguistic performances are valued not only when the features they use conform to the official language used for school purposes, but also when they leverage the full range of their linguistic repertoires to learn”.

Isto é, as práticas translíngues não enxergam a “proficiência” ou a “fluência” como os objetivos finais a serem alcançados por falantes bilíngues, muito menos consideram que haja um percurso linear, plano e dividido em estágios, ao final do qual todos os alunos se tornarão “fluentes”.

Em conclusão, e diante do exposto, o que muitos docentes da língua inglesa se perguntam quando conhecem a pedagogia translíngue pela primeira vez é: “Como farei isso?” “Como aplicarei a teoria translíngue nas minhas aulas?” E mais, “diante de uma política linguística esmagadoramente monolíngue e impositiva, e, sob ameaças de punição caso eu use a língua materna do aluno em minhas aulas, como superarei essa barreira política e ideológica?” Tais indagações nos levam a um escrutínio mais profundo dos aspectos práticos da pedagogia e da sala de aula translíngues.

### 3.6 A sala de aula translíngue e a tradução como recurso pedagógico

As práticas translíngues podem colaborar para uma ressignificação do papel da tradução pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, visto que, segundo García, Johnson e Seltzer (2017, p. 7), elas têm os seguintes objetivos<sup>112</sup>:

- 1) Auxiliar os alunos na interação e compreensão de textos e conteúdos complexos;
- 2) Fornecer oportunidades para os alunos desenvolverem práticas linguísticas em contextos acadêmicos;
- 3) Criar espaço para o bilinguismo dos alunos e para novas formas de saberes e;
- 4) Auxiliar o desenvolvimento socioemocional e da identidade bilíngue dos alunos;

Juntos, esses objetivos buscam um ensino bilíngue mais justo e igualitário na medida em que as translíngues auxiliam os alunos bilíngues emergentes e experientes a navegarem pelo seu *continuum* bilíngue. Os mesmos autores (2017, p. 8) ainda afirmam que “uma vez que os bilíngues têm uma voz que inclui as suas línguas maternas, eles precisam ser encorajados a usar todos os seus recursos para aprendizagem dos seus repertórios linguísticos”<sup>113</sup>. Portanto, a filosofia da translíngue problematiza e rejeita a política monolíngue nas salas de aulas translíngues e endossa a tradução e o uso da língua materna dos alunos durante as aulas de língua inglesa como parte integrante do repertório dos alunos.

<sup>112</sup> “1) Supporting students as they engage with and comprehend complex content and texts. 2) Providing opportunities for students to develop linguistic practices for academic purposes. 3) Making space for students’ bilingualism and ways of knowing. 4) Supporting students’ bilingual identities and sociemotional development”.

<sup>113</sup> “Because bilingual students have a voice that includes their home languages, they need to be encouraged to draw on all of the resources for learning in their linguistic repertoires”.

García, Johnson e Seltzer (2017, p. 21) usam a metáfora “*translanguaging corriente*” (corrente translíngue), para se referirem ao “fluxo do bilinguismo dinâmico dos alunos que corre pelas salas de aulas e pela escola”. Tal ideia se sustenta, pois, conforme os autores descrevem, “a corrente translíngue refere-se ao movimento dinâmico e contínuo de recursos linguísticos que transformam a paisagem linguística estática da sala de aula geralmente descrita e definida através de uma perspectiva monolítica”<sup>114</sup>.

Esse movimento fluido, dinâmico e espiral que acontece nas salas de aulas translíngues, desafia os limites impostos pelas políticas monolíticas e desafia também a própria concepção de língua. Além disso, essa corrente gera uma força criativa que produz múltiplas formas de usar a língua.

Para muitos, equivocadamente, uma sala de aula translíngue implicaria uma desordem total onde tudo é permitido, levando os alunos a uma estagnação em seu *continuum* bilíngue. Contudo, García, Johnson e Seltzer (2017, p. 24) rebatem essa afirmação ao dizerem que:

As salas de aula translíngues não são caóticas; alunos e professores não fazem o que bem entendem. Ao contrário, elas são construídas através de atividades planejadas e estruturadas pelo professor na interação com os alunos, famílias e comunidades, assegurando que o repertório linguístico completo dos alunos seja usado<sup>115</sup>.

Desta forma, a sala de aula translíngue é um espaço muito bem organizado e planejado para que a corrente translíngue flua e para que os alunos usem seus repertórios linguísticos completos. Nessa esteira, García, Johnson e Seltzer (2017, p. 27-28) desenvolvem uma pedagogia translíngue apoiada em três pilares. O primeiro refere-se à **postura** (*stance*) filosófica, política e ideológica do professor na construção da sua pedagogia. Os autores afirmam que:

Os professores não podem impulsionar a corrente translíngue sem a firme convicção de que, ao encorajarem os seus alunos a usarem seus repertórios linguísticos completos, eles podem transcender as práticas linguísticas tradicionalmente valorizadas pela escola<sup>116</sup>.

<sup>114</sup> “The translanguaging corriente refers to the dynamic and continuous movement of language features that change the static linguistic landscape of the classroom that is described and defined from a monolingual perspective.”

<sup>115</sup> “Translanguaging classrooms are not chaotic; students and teachers do not just do as they please. On the contrary, they are constructed based on planned and structured activities by the teacher in interaction with students, families, and communities, ensuring that students’ entire repertoire are used”.

<sup>116</sup> “Teachers cannot leverage the translanguaging corriente without the firm belief that by bringing forth bilingual students’ entire language repertoires they can transcend the language practices that schools traditionally have valued”.

Os professores com este tipo de posicionamento acreditam que as práticas linguísticas dos alunos são tanto um recurso como um direito e nunca um defeito. O segundo pilar é o **desenho** (*design*). Segundo os mesmos autores, os professores devem desenhar suas aulas, instruções e avaliações de modo a integrar a escola, a comunidade e a casa do aluno. É necessário haver no planejamento pedagógico translíngue, a simbiose entre as práticas linguísticas e culturais do cotidiano de cada aluno e as práticas formais da escola e da academia. Por fim, o terceiro pilar são as **mudanças** (*shifts*), que se referem à abertura e à flexibilidade do professor de mudar e adaptar o curso da aula para dar voz aos alunos. Uma vez que a corrente translíngue se move contínua e ininterruptamente na sala de aula, é importante que essas mudanças acompanhem esse movimento. Essa tríade sustenta a pedagogia translíngue e permite que a corrente flua livremente na sala de aula.

A adoção destes elementos da pedagogia translíngue transforma a sala de aula naquilo que Gutiérrez (2008, p. 152) chama de terceiro espaço, isto é:

(...) um espaço onde os papéis do professor e do aluno – os espaços de aprendizagem formais e informais, oficiais ou não –, se cruzam, criando o potencial para uma interação autêntica e uma transformação na organização social do aprendizado e no que é considerado como conhecimento<sup>117</sup>.

Os professores, neste espaço, deixam de ser os únicos detentores do conhecimento e passam a ser facilitadores que ajudarão os alunos e seus repertórios linguísticos a serem os protagonistas da aula. O terceiro espaço é um ambiente de colaboração e ajuda mútua onde toda prática linguística é genuína e importante, onde o repertório e as estratégias usadas pelos alunos bilíngues na produção de sentido, incluindo o uso da tradução, são valorizados e aceitos. O que muitos professores ou alunos podem estar se perguntando a essa hora é: “como fazer isso na prática?” ou “como instaurar a pedagogia translíngue em minhas aulas?”

García e Wei (2014, p. 120) oferecem um quadro ilustrativo que sintetiza alguns objetivos das práticas translíngues e as estratégias que podem ser adotadas para implantá-las nas aulas de língua estrangeira. Vejamos:

---

<sup>117</sup> “(...) we proposed the idea of Third Space where teacher and student scripts – the formal and informal, the official and unofficial spaces of the learning environment – intersect, creating the potential for authentic interaction and a shift in the social organization of learning and what counts as knowledge”.

**Tabela 3:** Objetivos e estratégias das práticas translíngues

<b>Por quê? (Objetivo)</b>	<b>O quê? (Estratégias possíveis)</b>
1) Diferenciar/ adaptar	Tradução
2) Construir conhecimento prévio	Diálogos colaborativos Grupos colaborativos Leitura de textos multilíngues Escuta de áudios multilíngues/recursos visuais Aprendizado através de projetos Unidades temáticas Pesquisa
3) Aprofundar o conhecimento, desenvolver e expandir conhecimentos novos, pensamento crítico.	Todas as estratégias acima Fala interna Escrita multilíngue
4) Transferência interlinguística e consciência metalinguística	Murais de palavras Iniciadores de frases Cognatos Cotejo de textos multilíngues Pesquisas com vocabulário multilíngue Pesquisas de sintaxe e morfologia
5) Flexibilidade interlinguística	Alternância de línguas e tradução de mídias
6) Promoção da identidade e posicionamento	Todas as estratégias acima
7) Questionar a desigualdade linguística	Todas as estratégias acima

Fonte: García e Wei (2014, p. 120)

Como é possível perceber, a tradução é uma das estratégias disponíveis que os alunos podem ou não adotar. Para ilustrar como a tradução pode ser usada através da filosofia da translíngua, García e Wei (2014, p. 124) fornecem os seguintes exemplos:

- 1) O professor apresenta aos alunos 2 ou 3 palavras-chave e suas definições no início da aula e pede para que as traduzam para suas línguas maternas.
- 2) Os alunos escutam uma música em espanhol sobre o assunto do dia. O professor faz algumas perguntas sobre a música em inglês.
- 3) O professor permite que um aluno que esteja tendo dificuldade para dizer algo em inglês durante uma apresentação, peça a um colega de classe para que ele traduza para o inglês o que ele está tentando dizer e, em seguida, o professor pede que esse aluno repita a frase traduzida para o inglês.
- 4) O professor apresenta aos alunos uma série de figuras e pede para que eles discutam, em pequenos grupos, o que eles veem e o que eles conseguem inferir. A discussão pode acontecer na língua em que os alunos quiserem, mas eles precisam apresentar o resultado da discussão para toda a classe em inglês<sup>118</sup>.

<sup>118</sup> “1) A teacher introduces 2-3 key vocabulary words and their definitions at the beginning of the lesson and asks students to translate the definitions into their home language. 2) Teacher allows a student who is struggling

A exemplificação apresentada pelos autores mostra que a tradução pedagógica pode ser usada tanto para fomentar inclusão de alunos como mais dificuldades, como mostrado no item 3, como para reconhecer a língua e a cultura maternas de alunos que falam espanhol, proporcionando a eles um momento de diversão e descontração através da música, como exemplifica o item 2.

A seguir, apresento exemplos de atividades de tradução sugeridas por alguns autores e que podem ser adotadas durante as aulas de língua estrangeira.

### 3.6.1 E a tradução? Exemplos de práticas

Guy Cook (*apud* LAVIOSA, 2014, p. 41) defende a reabilitação da tradução como o principal elemento pedagógico nas aulas de língua estrangeira e explica que “a educação deveria atender a fins práticos, fornecendo a indivíduos e à sociedade habilidades necessárias, tanto gerais (aritmética, letramento, TI, etc.) como especializadas (treinamento médico, etc.)”<sup>119</sup>. A tradução pode ser incluída na lista de habilidades especializadas proposta por Cook, já que, além de ser uma arte essencial para o bom funcionamento da sociedade e para o estreitamento dos diferentes povos, pode ser também muito pertinente para a vida social do aluno. Muitos deles desempenham o papel de intérpretes em viagens com a família ou em viagens de negócios, outros fazem a intermediação em reuniões de negócios em suas empresas entre estrangeiros, outros traduzem cultos religiosos em suas igrejas, e outros ainda querem traduzir suas músicas e filmes favoritos. Ou seja, a tradução atende às mais diversas demandas sociais que os alunos possam ter e tende a ser muito mais “natural” do que a simulação de uma conversa entre dois “amigos”, um brasileiro e outro britânico, no qual o primeiro descreve seus hábitos alimentares para o segundo.

É possível notar que, em diversos momentos da aula translíngue, os alunos usam a tradução estrategicamente na produção de sentido e para o êxito da comunicação e da tarefa que está sendo desempenhada. Um exemplo disso é apresentado por García, Johnson e Seltzer (2017, p. 100) quando trazem a história de Mariana, nascida e criada nos Estados Unidos, filha de pais mexicanos que não se sentem confortáveis para falar inglês. Os autores explicam que:

---

to say something in English during a presentation to ask a classmate to translate what they are trying to say into English, which the student is then asked to repeat. 3) A teacher has students to listen to a song in Spanish about the topic of the day. She then has them answer a series of questions about the song in English. 4) A teacher has students look at a series of pictures and asks students to discuss in small groups what they can infer. They can discuss in any language they wish but are asked to share with the whole group in English.”

<sup>119</sup> “Education should serve practical purposes, providing individuals and society with necessary skills, both general (numeracy, literacy, IT, etc.) and specialized (for example, medical training)”.

Ela é uma excelente tradutora e constantemente ajuda sua família e seus amigos a navegarem por tarefas que requerem o uso do inglês, como ir ao médico com sua mãe, falar com o chefe do pai dela ao telefone e ajudar seus irmãos mais novos a fazerem a lição de casa<sup>120</sup>.

Claramente, o que podemos observar é uma ligação muito íntima entre a vida escolar e a vida familiar de Mariana. A tradução é para ela e sua família, correndo o risco de ser hiperbólico, uma estratégia de sobrevivência e, portanto, de extrema importância e relevância.

Outro exemplo que nos é dado por García, Johnson e Seltzer (2017, p. 110) é o de Teresita, uma imigrante guatemalteca que imigrou para os Estados Unidos ainda muito nova e aprendeu inglês com seus irmãos mais velhos. Os autores relatam como Teresita ajudava Luis, outra criança imigrante de origem hispânica que não falava inglês, a traduzir as ideias dele do espanhol para o inglês e também citações de um jornal do inglês para o espanhol. Neste exemplo, é possível notar como a tradução pode ser usada em sala de aula para que os alunos possam ter voz durante as aulas.

Por fim, os mesmos autores García, Johnson e Seltzer (2017, p. 154) citam o exemplo de Moisés, um menino mexicano que morava nos Estados Unidos há somente dois anos e ainda estava aprendendo inglês. Sua professora, Carla, propôs que seus alunos lessem em voz alta textos multimodais e bilíngues e os encorajava a discutir o texto que acabaram de ler, usando suas próprias vozes e práticas linguísticas. Os autores mostram como Moisés pedia a ajuda de seus colegas de classe e usava *iPads* para traduzir partes do texto e entender suas ideias centrais. Ricardo, um pouco mais experiente, traduzia partes do texto do inglês para o espanhol e ajudava Luís a desempenhar a tarefa proposta pela professora. Além de fomentar um ambiente de colaboração e respeito pelas diferenças, é através da atividade da tradução e da discussão seguida após a atividade que Carla incentivava seus alunos a usarem a translíngua para criarem sentido, expressarem suas vozes através da escrita e aprofundarem seus conhecimentos de como suas práticas linguísticas trabalham juntas.

No Brasil, Evangelista (2019) fornece diversos exemplos de exercícios práticos de tradução propostos nas aulas de alemão. A autora cita um exemplo no qual são dados aos alunos, cuja língua materna é o português, textos jornalísticos sobre um mesmo tema: um em alemão e pelo menos um em inglês. A seguir, os alunos traduzem um artigo do alemão para o

---

<sup>120</sup> “She is a strong translator and constantly helps her family and friends navigate tasks that require English, like going with her mother to the doctor, talking to her father’s boss on the phone, and helping her young siblings with homework”.

inglês, anotando expressões que não conseguiram traduzir com a ajuda dos textos recebidos. Então, eles escrevem um resumo em inglês e preparam-se para uma discussão sobre o tema contido nos textos. Verifica-se, aqui, o caráter oral que as atividades de tradução podem ter nas aulas de línguas estrangeiras quando usadas estrategicamente, desmistificando o argumento de que atividades tradutórias impedem que os alunos atinjam “fluência”.

Outro exemplo interessante do uso de práticas que envolvem a tradução nas aulas de línguas estrangeiras é dado por Gomes (2016, p. 53) que explora o uso da Tradução Audiovisual (TAV) nas aulas de línguas adicionais e como este recurso pode ser estimulante e motivador para os mais diversos perfis de alunos. Para o autor, o uso de documentários, filmes, séries, comerciais e afins, pode contribuir positivamente para a aquisição de vocábulos, expressões idiomáticas e gírias. Além disso, por serem um recurso que tende a ser familiar aos alunos, as legendas podem ter um apelo emocional maior do que os materiais didáticos.

Na mesma linha de Gomes, Lima (2017, p.318) ressalta que:

A legendagem de episódios curtos, tanto da língua estrangeira para a materna como o inverso, traz ao aluno a possibilidade de pensar em soluções que vão envolver suas concepções de língua, cultura, ideologia, ética, enfim, aspectos de formação essenciais para o convívio social. Ademais, ao ser exposto a legendas e audiodescrições, o aluno passa a entender que a tradução é inevitavelmente manipulação de sentidos, que depende da interpretação feita por alguém, a partir de determinadas perspectivas. Essa constatação pode levar a mudanças na própria língua, que também passa a ser vista como instrumento de poder.

A autora ainda destaca que exercícios que incorporem a TAV podem trazer ao aluno o empoderamento, pondo em relevo as suas preferências e interesses. Ainda segundo Lima (2017, p. 320), outra atividade de tradução que pode ser interessante é a leitura de notícias em uma língua e a narração desta mesma notícia para a sala em outra língua, ou, até mesmo, ler a mesma notícia em fontes de línguas distintas, desse modo, os alunos poderão comparar os “enfoques e representações” em cada língua.

Já Lucena e Cardoso (2018, p. 147), em um estudo etnográfico em uma escola bilíngue de Joinville, mostram como “professores e alunos entendiam que a utilização das duas línguas de forma concomitante no currículo internacional poderia ajudar na comunicação e no aprendizado”. Citando um exemplo fornecido pelo professor André, as autoras ilustram como a tradução foi usada estrategicamente para ajudar os alunos a compreenderem textos acadêmicos complexos. Segunda as autoras:

Para ajudar alunos/as na compreensão de textos acadêmicos complexos de história, em inglês, uma das estratégias do professor foi construir um glossário junto com os/as alunos/as, em que as palavras mais difíceis em inglês eram traduzidas para o português. Assim, durante atividades de leitura em sala de aula, ele recomendava que os alunos consultassem o glossário para facilitar o entendimento do texto.

Em outro exemplo, Lucena e Cardoso (2018, p. 148) descrevem como o professor da matemática, João, usa criativamente o inglês e o português em uma determinada aula de cálculo para incentivar a participação dos seus alunos. Vejamos:

Numa das aulas de matemática os alunos faziam cálculos em grupos. Havia somente um murmurinho na sala enquanto os grupos trabalhavam. O professor João pediu para alguns alunos irem até o quadro apresentar o resultado. No início não houve voluntários. O professor fez uma brincadeira para deixá-los mais à vontade, perguntando: “*What’s the meaning of ‘go ahead’*”? Os alunos se olharam em silêncio, parecendo não entender o porquê da pergunta. Ele, então, respondeu: “Gol de cabeça”. Os alunos riram. Depois do momento de descontração, João brincou novamente, dessa vez encorajando os alunos a irem até o quadro, dizendo: “*Come on, students, take a kick here...*”. Depois do incentivo do professor, uma aluna se levantou e foi ao quadro resolver o cálculo.

As autoras ainda comentam o exemplo dizendo que:

os usos criativos das expressões *go ahead* e o *take a kick* eram brincadeiras que só bilíngues podem entender. Esses usos contestam a ideologia monolíngue, que supervaloriza a separação entre as línguas e o uso das mesmas segundo normas padronizadas espelhadas num falante nativo ideal.<sup>121</sup>

Diante dos exemplos apresentados até aqui, pode-se notar que, quando usadas inventivamente, as translanguagens e a tradução, desafiam a política monolíngue hegemônica nas aulas de língua estrangeiras e colégios bilíngues. Como pode ser visto pelos exemplos acima, a tradução desempenha um papel central na educação de línguas estrangeiras, não somente como um mero recurso pedagógico, mas também como um elemento de acolhimento das diferenças e da alteridade, de fomentação de um ambiente colaborativo na sala de aula, de criação de sentido e consciência linguística. Não se trata de uma supervalorização da tradução ou de uma defesa idílica do seu uso, mas da constatação de que, quando é dado aos alunos livre acesso aos seus repertórios linguísticos e semióticos e, portanto, a sua língua materna e a tradução, a sala de aula se torna um ambiente mais criativo, altruístico e democrático.

<sup>121</sup> Neste exemplo vemos que a implantação de uma pedagogia translíngue precisa ser local. Talvez, alunos portugueses acostumados ao português de Portugal teriam dificuldades em entender a expressão “*take a kick*” como uma forma de adivinhação ou um palpite, algo amplamente difundido na cultura brasileira. Outro ponto que requer reflexão é como a filosofia da translanguagem acontece quando as línguas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem são completamente distintas umas das outras, como é o caso do chinês e do inglês. Pesquisas no âmbito das translanguagens que enfoquem essas línguas podem elucidar como a pedagogia translíngue se desenvolve nesses contextos.

Contudo, como mencionado anteriormente, instaurar a filosofia da translinguagem e sua pedagogia na sala de aula de língua estrangeira pode não ser uma tarefa das mais fáceis. Isto porque, ao adotar uma postura translíngue, o/a professor/a certamente encontrará algum tipo de resistência, seja ela política, ideológica, linguística ou metodológica. E não somente isso, mas muitas vezes os/as docentes de língua estrangeira precisam questionar suas próprias crenças e atitudes em relação à língua que ensinam. A filosofia da translinguagem nos convida ao exame interior constante sobre aquilo que chamamos de “língua” e como a entendemos. García, Johnson e Seltzer (2017, p. 49) apontam esta dificuldade afirmando que:

Criar uma sala de aula translíngue não é fácil. Ela vai contra o que tem sido tradicionalmente ensinado nos cursos de formação de professores e o que alguns podem considerar como habitual. Em sua formação, os professores são ensinados que a sua função é ensinar o conteúdo das aulas somente em inglês, e todos os alunos devem saber como usar o inglês para aprender<sup>122</sup>.

A principal dificuldade reside, portanto, na desconstrução de conceitos tão enraizados no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Por décadas, a política monolíngue, eurocêntrica e colonialista que dita as diretrizes no ensino de línguas, tem sido implacável e inflexível, não deixando qualquer opção para os professores, principalmente de centros de idiomas onde o docente tem pouca ou nenhuma autonomia na tomada de decisão. Penso que qualquer processo de desconstrução deve começar no interior de cada indivíduo que deve, por sua vez, indagar-se se suas práticas e ideologias em sala de aula contribuem para a criação de um ambiente escolar mais justo, igualitário e democrático.

Diante do exposto até aqui, pode-se concluir que tanto a filosofia da translinguagem e sua pedagogia quanto a tradução podem contribuir sobremaneira para o questionamento das políticas monolíngues e separatistas que insistem em enxergar os falantes bilíngues como dois monolíngues em um. Através das translinguagens, é possível questionar os pilares dualistas da educação bilíngue e as dicotomias que a circunda, a saber, L1 x L2, língua materna x língua estrangeira, fluente x não fluente, nativo x não nativo e tantos outros dualismos.

Observa-se, pelos exemplos supracitados, que a tradução pode, sim, ser usada estrategicamente nas aulas de língua estrangeira não somente como uma ferramenta pedagógica profícua para a criação de sentido e conscientização linguística dos alunos, mas,

---

<sup>122</sup> “Creating a translanguaging classroom is not easy. It runs contrary to what has traditionally been taught in teacher education and what some may consider common sense. General education teachers are usually taught that their role is to teach content in English only, and that all students should know how to use English to learn”.

sobretudo, como uma forma de fomentar colaboração, acolhimento e inclusão durante as aulas. Como parte integrante do repertório linguístico dos alunos, o uso da língua materna dos alunos será validado e reconhecido e jamais considerado como subterfúgio ou um elemento deficitário das suas práticas.

### **Considerações finais**

Tratando da questão do letramento crítico, Luke (2014, p. 20) afirma que “a luta pelo poder é, entre outras coisas, uma luta pelo controle da informação e interpretação, do texto e do discurso”<sup>123</sup>. O discurso colonialista foi tecido de forma meticulosa, exaltando sobremaneira as propriedades da cultura e da língua inglesa e os seus falantes nativos e, sobretudo, hierarquizando as relações com os demais povos. Oriundas desse discurso, as dicotomias presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como, por exemplo, língua materna x língua estrangeira, falante nativo x falante não nativo, inglês americano x inglês britânico, entre outras, fizeram com que as relações entre as línguas e culturas envolvidas nesse processo pendessem sempre para o lado mais forte. Como alerta Meighan (2019, p. 2):

Com a ideia de língua de herança como inferior e desprivilegiada e com a história colonial em mente, nossas salas de aula monolíngues de “somente inglês” podem, ainda que inconscientemente, perpetuar a narrativa colonial que silencia e marginaliza as identidades dos alunos como indivíduos multilíngues e multiculturais. Nas salas de aula de inglês tradicionais, as identidades dos alunos e outras visões de mundo são subjugadas pela língua dominante<sup>124</sup>.

Inconscientemente, a instauração de uma postura monolítica por parte dos professores, reforça políticas linguísticas separatistas e segregacionistas, excluindo muitas vezes os alunos que não “dominam” a língua estrangeira suficientemente bem para conseguirem se comunicar somente através da língua estrangeira. As implicações desse tipo de postura tendem a ser as mais nefastas possíveis para a aprendizagem. Os alunos podem se sentir excluídos, não pertencentes àquele ambiente, não “bons” suficientes para estarem ali e podem chegar ao ponto de não mais quererem aprender uma nova língua.

---

<sup>123</sup> “Struggles over power are, *inter alia*, struggles over the control of information and interpretation, text and discourse”.

<sup>124</sup> “With the view of a heritage speaker and colonial history in mind, our monolingual “English only” classrooms can, unwittingly, perpetuate a colonial narrative which silences and marginalizes learner identity as multilingual and multicultural beings. In the mainstream English learning classrooms, learner identity and other worldviews are, by default, subjugated to that of the dominant language”.

Rajagopalan (2013, p. 156) faz um alerta importante quanto às abordagens e métodos de ensino que adotamos principalmente no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Segundo o autor:

Em relação ao ensino do inglês, é preciso ter um olhar crítico diante das diversas abordagens e metodologias que nos são repassadas. É preciso ter certeza de que, se muitas delas são formuladas tendo como fulcro a figura do “falante nativo”, não é de estranhar que elas apenas atendam os interesses dos povos que se acham donos da língua.

O problema é que, na maioria das vezes, o professor é obrigado a seguir um modelo de ensino que lhe é imposto, não havendo dessa maneira, qualquer espaço para que ele faça modificações e adaptações no método de ensino. Os conceitos de *Pós-Método*, *Translinguagem*, *World English* e *Pedagogia Local* que, em tese, poderiam libertar os professores dessas amarras do método, muitas vezes encontram forte resistência quanto a sua implantação na sala de aula. Nesse sentido, concordo com Lucena (2018, p. 382) quando diz que “a sala de aula de inglês precisa ser entendida na perspectiva de uma contemporaneidade que exige uma abertura teórica-metodológica”. Penso que somente através de um trabalho paulatino de conscientização sobre políticas linguísticas e seus impactos e também através dessa abertura teórica-metodológica sobre a qual fala Lucena, poderemos oferecer um ensino de língua estrangeira mais heterogêneo, plural e democrático.

Entretanto, as perguntas que não calam são: como levar esse debate sobre políticas linguísticas, imperialismo linguístico, colonialismo e afins para fora do ambiente acadêmico? Como transformar um ambiente escolar extremamente monolítico em um lugar onde as diferenças são não somente acolhidas, mas também valorizadas e bem-vindas? Teremos um dia um ensino que não seja balizado pelo modelo idílico do “falante nativo”? Ou melhor, precisamos de um modelo? Quem o instituirá e para quê? Longe de pretender oferecer aos leitores uma “receita de bolo” ou um almanaque de *how to...* para responder a essas perguntas, esta dissertação procurou problematizar e trazer à tona questões que muitas vezes são mantidas do lado de fora do debate sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e que tendem a passar despercebidas. Como aponta Rajagopalan (2013, p. 153), “o que permanece inalterado em larga medida é a aceitação fácil e muitas vezes, acrítica, das posições assumidas, defendidas e propagadas no exterior”.

O caminho em direção a uma mudança paradigmática certamente é espinhoso, longo e repleto de obstáculos, afinal, são décadas de vigência de um discurso que perpetuou

que a língua materna e a tradução são contraproducentes e falhas, e que, portanto, devem ser banidas do ensino-aprendizagem. Essa mudança passa por uma desconstrução (não negação) de conceitos caros a esse campo. O próprio conceito de língua e tudo o que ele traz consigo precisam estar sob constante escrutínio. As noções de falante nativo, língua estrangeira, língua padrão, inglês britânico e inglês americano e a ideia de que a língua é indispensável para a ascensão social de um indivíduo são construtos ideológicos que precisam ser questionados.

Ao final de uma longa jornada investigativa, depois de haver lido e relido o que diversos pesquisadores e autores têm a dizer sobre o tema, cheguei à conclusão que os argumentos usados para embasar a exclusão da tradução pedagógica das aulas de língua estrangeira carecem de comprovação empírica e teórica. Alega-se que os alunos aprendem “melhor” quando aprendem a língua estrangeira através da língua estrangeira e que a língua materna os “vicia” e os torna “preguiçosos”, mas os estudos que corroboram tais afirmações são bastante raros e escassos. Opto por continuar desconfiando que esses argumentos sejam provenientes de uma visão de língua e de ensino estanque, homogeneizante e monolítica.

Sigo convicto de que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa por todo o seu alcance e pela importância que atribuída a ela no cenário global, é pautado por questões ideológicas e políticas que vão além da sala de aula. Correria o risco de estar imbuído em uma espécie de *naïveté* caso creditasse a atual má fama da tradução pedagógica no ensino de língua estrangeira somente ao advento de novos métodos e abordagens ou ao seu mau uso em sala de aula. Com efeito, há razões para acreditarmos que a prática de *English Only* imposta nas salas de aulas está atrelada também a decisões políticas e contém respingos do período colonial. Afinal, conforme aponta Derrida (2002, p. 81 *apud* BINGHAM, 2013, p. 422) “não há lugar neutro ou natural no ensino”.

Este trabalho buscou por um lado, investigar, problematizar o atual descrédito atribuído à tradução pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, identificar e contestar as possíveis razões subjacentes a tal descrédito, e, por outro, procurou oferecer um contraponto argumentativo que levasse a um (re)exame do papel da tradução pedagógica no ensino-aprendizagem de línguas, apresentando possíveis caminhos para a revitalização da tradução pedagógica na sala de aula e para o enfrentamento de posturas monolíticas na educação de línguas. Penso que meus objetivos de pesquisas foram alcançados, embora haja muito ainda a ser discutido sobre o tema. Fica sempre a sensação de que falta algo a dizer, porém estou certo que outras pesquisas virão.

Após tudo o que foi dito e exposto até aqui, o desafio principal permanece sendo a implantação da teoria na prática. A principal barreira continua sendo a falta de abertura para que novas ideias de ensino que fujam do padrão europeu sejam acolhidas nas escolas e centro de idiomas. A conscientização sobre as questões levantadas aqui é lenta, mas precisa continuar. A desmistificação do monolinguismo, do falante nativo e da língua inglesa como superior e excelsa precisa ser pertinaz e incessante para que possamos vislumbrar um ensino de língua estrangeira mais igualitário e inclusivo.

Não foi possível durante esta pesquisa, como previsto, tratar, em sua totalidade, a questão fulcral que esse trabalho se propôs a investigar. Há muito a ser compreendido, investigado e debatido sobre o papel que a tradução pedagógica desempenha no ensino de línguas estrangeiras. Apesar do crescente interesse na investigação desse papel e do número ascendente de pesquisas sobre o palpitante fenômeno da translanguagem e suas implicações para a educação bilíngue e para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, há muito ainda a ser explorado nessa área. O campo de pesquisa que envolve esses temas me parece extremamente fértil e rico. Pretendo, desse modo, apontar algumas trilhas investigativas que podem ser mais bem exploradas por pesquisas futuras.

Para Bohunovsky (2011), os termos tradução e tradução pedagógica tornaram-se temas guarda-chuvas no ensino de línguas e precisam ser destrinchados para que haja mais inteligibilidade argumentativa nas pesquisas. Assim sendo, pesquisas que estabeleçam esse diálogo entre essas áreas de estudo podem contribuir não somente para um maior entendimento do que estamos falando quando nos referimos à tradução no ensino de línguas estrangeiras, e também para desconstrução da ideia de que a tradução é uma atividade contraproducente para o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto que carece de mais atenção acadêmica é a intersecção entre políticas linguísticas e o banimento da tradução da sala de aula. O viés político-ideológico subjacente a qualquer ato de ensino é, por vezes, ignorado em prol de argumentos meramente estruturalistas e metodológicos que não dão conta de justificar a demonização da tradução pedagógica nas aulas de língua estrangeira. Nesse sentido, Rajagopalan (2011, p. 61) afirma que “se alguém me perguntasse hoje sobre o ensino de idioma, quer materno quer estrangeiro, diria que a questão toda é mais política e ideológica do que qualquer outra coisa”. E o autor continua ao afirmar que “devemos discutir política linguística quando pensamos em melhorar o ensino de um idioma estrangeiro como o inglês, sobretudo no Brasil (...)”. Portanto, penso

ser necessário, como comunidade acadêmica, darmos mais atenção a essas questões para que possamos nos despir de uma superficialidade argumentativa que atribui tudo ao abandono da tradução e a questões metodológicas.

Já o entrelaçamento entre conceitos como a *Translinguagem* (GARCÍA; WEI, 2014), o *Pós Método* (KUMARAVADIVELU, 2011), o *Inglês como Língua Franca ou World English* (RAJAGOPALAN, 2008) e *Pedagogia Local* (CANAGARAJAH, 2005) pode contribuir para a concessão de maior autonomia a docentes e discentes durante o processo de ensino-aprendizagem, libertando-os das amarras do método e legitimando o uso da tradução pedagógica como uma prática relevante em sala de aula. A forma como isso pode ser feito, porém, precisa ser investigada.

O conceito de *Translinguagem* também oferece inúmeras oportunidades de pesquisas, sobretudo na área da educação bilíngue no Brasil. Por carecer de legislação sobre esse tema, toda e qualquer escola pode se autodenominar “bilíngue” sem que haja o cumprimento de determinados requisitos para isso. O recente crescimento do número de escolas bilíngues no país, especialmente de elite, aliado à necessidade de acolher alunos imigrantes, refugiados e expatriados, faz com que o assunto precise ser mais explorado.

Acreditou-se por muito tempo que um falante bilíngue era dois monolíngues em um, e que as línguas funcionavam e eram aprendidas de forma separada na mente do aluno. O conceito da *Translinguagem* não somente problematiza como rejeita esse tipo de visão. Além disso, a *Translinguagem* tem sido vista por autores como García e Liberali (2021)<sup>125</sup> como uma forma de resistência e de redução do *gap* de desigualdades sociais. Esse tema de extrema relevância para nossa sociedade atual também pode ser mais profundamente investigado, principalmente em escolas das periferias do país. Por mais que tenhamos um arcabouço teórico da *Translinguagem* relativamente robusto, pouco se tem dito a respeito da implantação de práticas translíngues nas aulas de língua estrangeira. Enxergo um fosso entre a teoria e o que realmente acontece em sala. Nesse sentido, pesquisas-ação e estudos de casos sobre essas práticas podem colaborar para mudanças paradigmáticas de nossas práticas enquanto professores e professoras de línguas. Precisamos tirar nossas ideias do papel e começarmos a

---

<sup>125</sup> Em fevereiro deste ano, as autoras apresentaram uma palestra virtual na Associação Cultura Inglesa de São Paulo cujo tema era: *Translanguaging as a tool for confronting inequalities*. Durante a apresentação, as autoras levantaram questões pertinentes ao combate de desigualdades sociais na educação e defenderam o uso da *translinguagem* como uma arma nessa luta.

colocá-las em prática. Pesquisas que se debruçam sobre essa perspectiva prática da *Translinguagem* podem contribuir, e muito, para o avanço do ensino de línguas nesse sentido.

Durante todo o processo investigativo deste trabalho, sempre estive consciente de que minha pesquisa é apenas um recorte de vários possíveis. Como dito anteriormente, as possibilidades de pesquisas, especialmente quando tratamos de assuntos tão porosos e escapáveis como são a tradução e o ensino de línguas, são incontáveis e irrestritas. Cabe a todos nós, comunidade científica, professores, coordenadores e autoridades educacionais, continuar militando tanto por ensino de línguas estrangeiras como por um ensino como todo mais justo, igualitário e democrático, onde as diferentes raças, culturas, gêneros e classes não são somente acolhidas, mas também desejadas.

Concluo dizendo que sigo otimista em relação a uma mudança paradigmática que, eventualmente, revitalizará o papel da tradução pedagógica nas aulas de línguas estrangeiras. Em mundo cada vez mais globalizado e plural, a tendência é que políticas linguísticas monolíticas, oriundas do período colonial, percam cada vez mais espaço. Sigo na empreitada lenta e gradual de conscientização de alunos e professores quanto a necessidade de uma virada conceitual na área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

## Referências

AMORIM, Lauro; RODRIGUES, Cristina; STUPIELLO, Érika. **Tradução e Perspectivas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, p. 95-117, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8590/7151>. Acesso em: 01 mai. 2021.

AUERBACH, Elsa. Reexamining English Only in the ESL Classroom. **Tesol Quartely**, v. 27, n.1, p. 9-32, 1993. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3586949>. Acesso em: 20 jul. 2020.

AZEVEDO, Andréia Matias. **Imagens da Língua Materna e da Tradução no Ensino de Francês Língua Estrangeira**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico, o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BLAUT, James Morris. **The Colonizer's Model of the World**. New York: Guilford Press, 1993.

BINGHAM, Charles. Derrida e o ato de ensinar: a economia do apagamento. Tradução de Jason Carreiro. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 413-440, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/4955>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BLOMMAERT, Jan. **Language, asylum, and the national order**. Tilburg: Tilburg University, 2008.

BOHUNOVSKY, Ruth. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 50, n. 1, p. 205-217, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v50n1/a12v50n1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BURCHFIELD, Robert. **The English Language**. New York: Oxford University Press, 1986.

BUSCH, Brigitta. Linguistics Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, p. 1- 22, 2012.

CANAGARAJAH, Suresh. Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. Philadelphia: **The Modern Language Journal**, 2011.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice – Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, Multilingual Communities and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, Focus Issue, p. 923-939, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the Classroom. Emerging Issues for Research and Pedagogy. Pennsylvania: **Applied Linguistic Review**, p. 1-27, 2011.

CANAGARAJAH, Suresh. **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2005.

CARDOSO, Angela Cristina. **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 (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158394/336822.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 fev. 2021.

CASSIN, Barbara. **Plus d'une langue**. Paris: Bayard Éditions. 2012.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 5 ed. Londres: Routledge Falmer, 2000.

COOK, Vivian. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. **TESOL Quartely**, v. 33, n. 2, p.185-209, 1999. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3587717>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CORRÊA, E.F.S. **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não materna**: uma historiografia crítica. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24443/24443.PDF>. Acesso em: 01 ago. 2020.

DEÂNGELI, Maria Angélica. Variações sobre um encontro: Jacques Derrida e Abdelkebir Khatibi (se) cor-respondem. **Tradução em Revista**, p. 01-15, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16915/16915.PDF>. Acesso em: 16 abr. 2020.

DE QUINCEY, Thomas. **Recollections of the lakes and the lake poets**. Edinburgh: Adam and Charles Black, 1862.

DERRIDA, Jacques. **O Monolinguismo do Outro**: Ou a prótese de origem. Tradução de Fernanda Bernardo. Paris: Éditions Galilée, 1996.

EVANGELISTA, Maria Cristina. Atividades tradutórias para o ensino do alemão: uma análise baseada em argumentos contrários à tradução no ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 22 n. 38, p. 1-30, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-883722381>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, Ofélia; JOHNSON, Susana, SELTZER, Kate. **The Translanguagin Classroom**: Leveraging Student Bilingualism for Learning. Philadelphia: Caslon, 2017.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Francisco. Filmes legendados e ensino de línguas adicionais: um breve panorama sobre as pesquisas no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 15, n.1, p. 41-69, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v15i1.1418>. Acesso em: 25 ago 2020.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: An introduction to bilingualism.** Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, John. **Linguistic and Social Interaction in Two Communities.** Berkeley: University of California, 1964.

GUTIÉRREZ, Kris. **Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space.** Los Angeles: University of California, 2008.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching.** Essex: Pearson Education Limited, 2007.

HIGGINS, Christina. **English as a Local Language: Post-Colonial Identities and Multilingual Practices.** Bristol, UK: British Library, 2009.

HOUSE, Juliane. **Translation: A multidisciplinary approach.** New York: Palgrave, 2014.

HOUSE, Juliane. **Translation as communication across languages and cultures.** Oxford, UK: Routledge, 2016.

JACOBSON, Rodolfo; FALTIS, Christian. **Language Distribution Issues in Bilingual Schooling.** Bristol, UK: Multilingual Matters, 1990.

JACQUEMET, Marco. Transidioma. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 40, p.19-32, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1012>. Acesso em: 10 jul. 2020.

JENKINS, Jennifer. **World English: A resource book for students.** London: Routledge, 2009.

JESPERSEN, Otto. **Growth and Structure of the English Language.** Leipzig: B.G. TEUBNER, 1912.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A lingual inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2004, Coimbra. **Anais** [...]. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

KAYE, Paul. **Translation activities in the language classroom.** British Council, 2014. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/translation-activities-language-classroom>. Acesso em: 30 mar. 2021.

KERR, Phillip. **The use of L1 in English language teaching.** Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A Handbook for Teacher Research – From design to Implementation.** Berkshire, England: Open University Press, 2004.

LAVIOSA, Sara. **Translation and Language Education: Pedagogic approaches explored.** New York: Routledge, 2014.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. *In*: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.) **A Geopolítica do Inglês**: São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-26.

LIMA, Érica. Tradução, Ensino de Línguas e Tecnologia. *In*: ROCHA, Claudia; EL KADRI, Michele; WINDLE, Joel (Orgs.). **Diálogos Sobre Tecnologia Educacional**: Educação Linguística, Mobilidade e Práticas Translúngues. Campinas: Pontes, 2017. p. 303-312.

LUCENA, Maria Inês; CARDOSO, Ângela. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópio**, Unisinos, v. 16, n. 1, p.143-151, 2018. Disponível em: doi: 10.4013/cld.2018.161.13. Acesso em: 29 jul. 2020.

LUCENA, Maria Inês. **Etnografia, Escolas e Compromissos com a Educação Linguística**. ISSN: 23163933, v. 25, n. 02, p. 379-392, 2018

LUKE, Allan. Defining Critical Literacy. *In*: PANDYA, Jessica; ÁVILA, Julianna. **Moving Critical Literacy Forward**: A New Look at Praxis Across Contexts. New York: Routledge, 2014. p.19-31.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. **Desinventing and Reconstituting Languages**. New York: Multilingual Matters, 2006.

MEIGHAN, Paul J. An “educator’s” perspective: How heritage language pedagogy and technology can decolonize the English classroom. **TESOL Journal**. <https://doi.org/10.1002/tesj.483>, 2019.

MEDGYES, Péter. When the Teacher Is a Non-native Speaker. **Teaching English as Second or Foreign Language Journal**, v. 3, p. 429-442, 2001.

MILOZO, Giovana. **Práticas translúngues na comunicação de aprendizagens de português como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11064/MILOZO\\_Vers%c3%a3o\\_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11064/MILOZO_Vers%c3%a3o_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 mai. 2021.

NOGUEIRA, Ana Maranhão. **Meio do caminho ou caminho do meio?** Tradução, interculturalidade e ensino contrastivo de línguas. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília (UnB), 2013. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15296/1/2013\\_AnaMaranhaoNogueira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15296/1/2013_AnaMaranhaoNogueira.pdf). Acesso em: 01 mai. 2021.

PAZ, Octavio. **Tradução: literatura e literalidade**. Tradução de Doralice Alves de Queiroz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

PENNYCOOK, Alastair; OTSUJI, Emi. **Metrolingualism – Language in the city**. New York: Routledge, 2015.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of Colonialism**. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. Critical Applied Linguistics Commons. *In*: RUBERVAL, Maciel *et al.* (Orgs.) **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas: Pontes, 2018. p.37-56.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PONTES, Valdecy de Oliveira. A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Tradução, n. 48, p. 223-237, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43495>. Acesso em: 01 set. 2020.

PYM, A. MALMKJAER, K. GUTIÉRREZ-COLON, M. **Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union**. (1), Publications Office of the European Union, 2013.

OLIVEIRA, P. N. R. **Práticas Translúngues na Paisagem Linguística de Juiz de Fora/MG**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8005>. Acesso em: 16 mai. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In*: LIMA, Cândido Diógenes (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 55-65.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 144-161.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Cláudia; MACIEL, Ruberval. Ensino de língua estrangeira como prática translúngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>. Acesso em: 07 jul. 2020.

ROMANELLI, Sérgio. O uso da tradução no ensino das línguas estrangeiras. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/756/652>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SACCO, Heloisa Postai. **Um estudo sobre os tipos de tradução no ensino e na aprendizagem da língua inglesa**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), 2019. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182475/sacco\\_hp\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182475/sacco_hp_me_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y). Acesso em: 15 mar. 2021.

SANDES, Egisvanda Isys de Almeida; PEREIRA, Maiara Raquel Queiroz. Reflexões sobre a tradução pedagógica. **Entreletras**, v. 8, n. 2, p. 223-238, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4234/11979>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SOUZA, Ricardo. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. *In*: LIMA, Cândido Diógenes (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona**. São Paulo: Parábola, 2011. p.133-147.

VASCONCELOS, Vanderlene; LOPES, Cristiane. (De)Colonialidade no Ensino/Aprendizagem de Línguas. **Anais da XV ENFOPLE**. Inhumas: UEG, 2019. ISSN: 25262750.

XAVIER, M. A. **A tradução no ensino de línguas**: uma experiência com base em corpus. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2011.

WIDDOWSON, H.G. The role of translation in language learning and teaching. *In*: HOUSE, Juliane (Org.) **Translation: A multidisciplinary approach**. New York: Palgrave, 2014.