

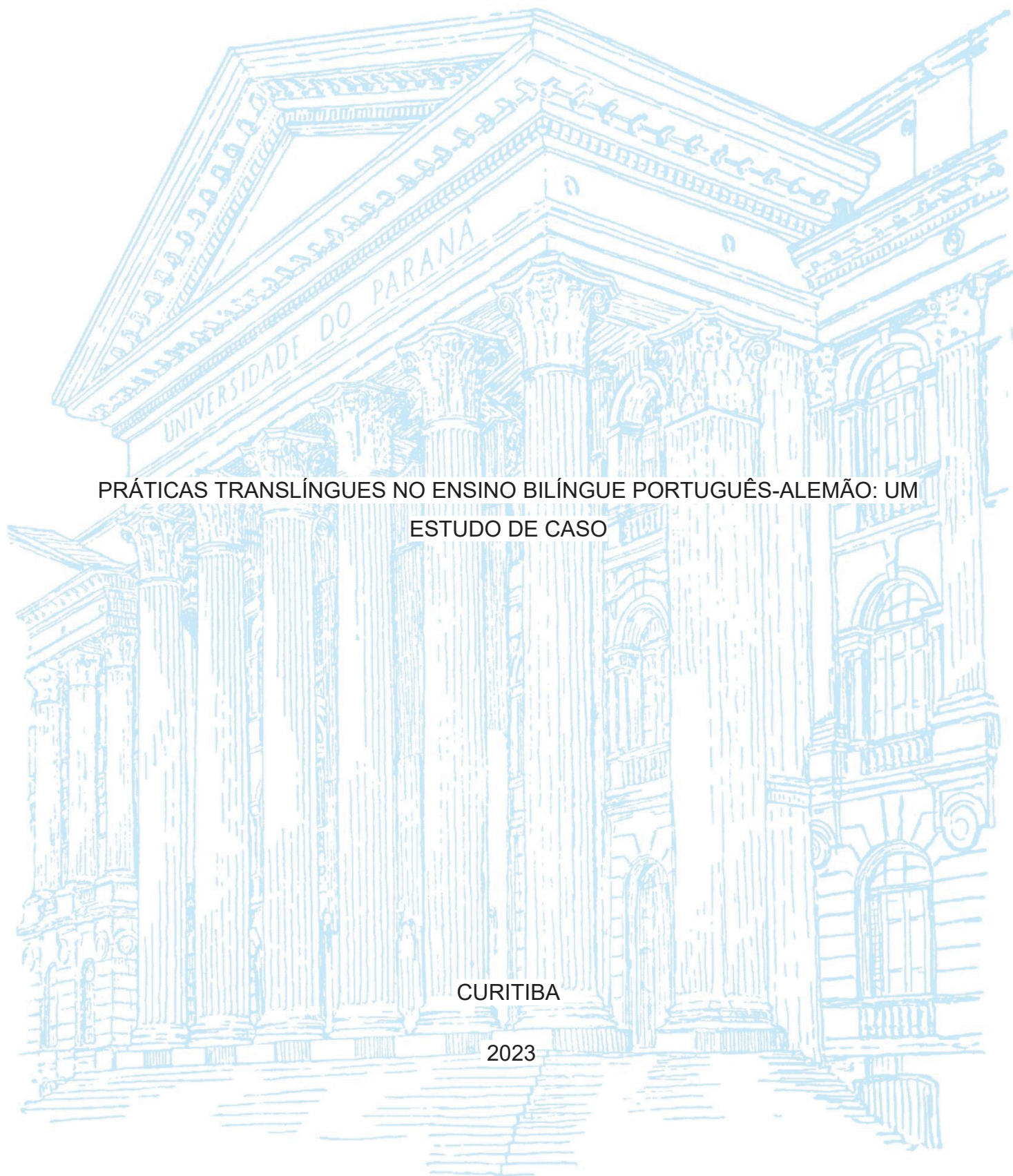
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JEFERSON RODRIGO KERN

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NO ENSINO BILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO: UM
ESTUDO DE CASO

CURITIBA

2023



JEFERSON RODRIGO KERN

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NO ENSINO BILÍNGUE PORTUGUÊS-
ALEMÃO: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Alemão como Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Mariano

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Kern, Jeferson Rodrigo

Práticas translíngues no ensino bilíngue português-alemão : um estudo de caso. / Jeferson Rodrigo Kern. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Mariano.

1. Línguas – Estudo e ensino. 2. Educação bilíngue.
3. Multilinguismo. 4. Língua alemão – Estudo e ensino - Falantes de português. I. Mariano, Thiago Viti, 1980-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JEFERSON RODRIGO KERN** intitulada: **PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NO ENSINO BILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO: UM ESTUDO DE CASO**, sob orientação do Prof. Dr. THIAGO VITI MARIANO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica

29/08/2023 14:24:32.0

THIAGO VITI MARIANO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

29/08/2023 15:15:45.0

EBAL SANT'ANNA BOLACIO FILHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

Assinatura Eletrônica

31/08/2023 19:05:09.0

RUTH BOHUNOVSKY

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RESUMO

Esta pesquisa etnográfica aborda as práticas translíngues em uma escola multilíngue (alemão-inglês-português) privada. O objetivo é compreender como as práticas linguísticas nessa instituição se relacionam com o conceito de *translanguaging*. O estudo define conceitos-chave como *translanguaging*, bi/multilinguismo e educação bilíngue, analisando o ensino de línguas adicionais e bilíngue. Analisando documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) e o Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP), verifica-se uma convergência de ideias com a teoria *translanguaging*. Apesar da ausência do termo nos documentos, o enfoque no multilinguismo e na comunicação autêntica é evidente. Na instituição, há espaços translíngues, mas o uso em sala de aula é limitado devido a preocupações com a prática insuficiente da língua adicional e à opinião da comunidade escolar. Entrevistas com docentes mostram conhecimento e identificação do termo *translanguaging*, mas também revelam dúvidas sobre sua eficácia. Embora haja pesquisas sobre práticas translíngues, a pesquisa destaca a falta de investigação sobre o uso consciente dessas estratégias por docentes. Este estudo contribui para a compreensão das práticas translíngues em um contexto multilíngue e ressalta a importância de incorporar essas práticas em sala de aula para enriquecer a aprendizagem de línguas adicionais. Além disso, destaca a necessidade de pesquisa contínua sobre *translanguaging* no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: translanguaging; multilinguismo; ensino de línguas adicionais; ensino bilíngue.

ABSTRACT

This ethnographic research addresses translanguaging practices in a private multilingual school (German-English-Portuguese). The goal is to understand how linguistic practices within this institution relate to the concept of translanguaging. The study defines key concepts such as translanguaging, bi/multilingualism, and bilingual education, analyzing the teaching of additional and bilingual languages. By examining documents such as the National Common Core Curriculum (BNCC), the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), and the Pedagogical Political Project of the institution (PPP), a convergence of ideas with translanguaging theory is observed. Despite the absence of the term in the documents, the focus on multilingualism and authentic communication is evident. Translanguaging spaces exist within the institution, yet the use of translanguaging in the classroom is limited due to concerns about insufficient practice of the additional language and the opinions of the school community. Interviews with teachers demonstrate knowledge and familiarity with the term translanguaging, while it also reveals doubts about its effectiveness. Although there is existing research on translanguaging practices, this study highlights the lack of investigation into teachers' conscious use of these strategies. This research contributes to understanding translanguaging practices in a multilingual context and underscores the importance of incorporating these practices into the classroom to enhance the learning of additional languages. Furthermore, it emphasizes the need for ongoing research on translanguaging in the Brazilian educational context.

Keywords: translanguaging; multilingualism; teaching of additional languages; bilingual education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
2.1	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LANGUAGING	13
2.2	BILINGUISMO E MULTILINGUISMO	16
2.3	TRANSLANGUAGING	22
2.4	EDUCAÇÃO BILÍNGUE	31
2.5	TRANSLANGUAGING E EDUCAÇÃO	39
2.6	TRANSLANGUAGING E O APRENDIZADO	44
2.7	A PEDAGOGIA TRANSLANGUAGING	45
3	METODOLOGIA	50
3.1	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA ETNOGRAFIA	50
3.2	CONTEXTO DO ESTUDO	53
3.2.1	A INSTITUIÇÃO DE ENSINO	53
3.2.2	ENSINO DE ALEMÃO NO SUL DO BRASIL	55
3.2.3	O PROGRAMA INTERNATIONAL BACCALAUREATE (IB)	57
3.2.4	PROGRAMAS BILÍNGUES	58
3.3	FORMAÇÃO CONTINUADA	59
3.4	DESCRIÇÃO DE MÉTODOS	59
3.4.1	PARTICIPANTES	60
3.4.2	COLETA DE DADOS	61
3.4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE, SELEÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	62
4	TRANSLANGUAGING NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	63
4.1	QUADRO EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (QECR)	63
4.1.1	ABORDAGEM COMUNICATIVA E CONTEXTO AUTÊNTICO DE COMUNICAÇÃO	63
4.1.2	VALORIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS CULTURAIS, SOCIAIS E LINGUÍSTICAS	64
4.1.3	INCENTIVO AO PLURI- E MULTILINGUISMO	65
4.1.4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS	67
4.2	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	68
4.2.1	VALORIZAÇÃO DO MULTILINGUISMO E DE VARIEDADES LINGUÍSTICAS	69

4.2.2	DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	69
4.2.3	RESPEITO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL	70
4.2.4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	71
4.3	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO (PPP)	72
4.3.1	TRANSCULTURALIDADE	72
4.3.2	TRANSDISCIPLINARIDADE	73
4.3.3	LINGUAGENS MÚLTIPLAS	74
5	TRANSLANGUAGING NA INSTITUIÇÃO E EM SALA DE AULA	77
5.1	TRANSLANGUAGING SPACE	77
5.2	MULTILINGUISMO EM SALA DE AULA	81
5.3	PRÁTICAS TRANSLÍNGUES EM SALA DE AULA	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICE A	106
	APÊNDICE B	108
	APÊNDICE C	109

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, *Práticas Translíngues no Ensino Bilíngue Português-Alemão: um estudo de caso*, apresenta uma pesquisa de cunho etnográfico que investiga e conceitua as práticas translíngues presentes em uma escola de ensino trilíngue alemão-inglês-português. Este modelo de ensino é oferecido por uma escola particular de Santa Catarina. Nesse caso, os alunos têm a oportunidade de aprender duas línguas adicionais, uma delas no turno regular e outra no contraturno, em um programa bilíngue. Sabe-se que esse tipo de programa e realidade linguística é uma exceção em um Brasil predominantemente monolíngue, o que justifica sua análise e estudo. A seguir, apresento minha motivação, além da justificativa e dos objetivos.

Durante minha formação em Letras Português/Alemão na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), conheci muitos princípios de uma boa aula de língua adicional. Um deles dizia que a aula deveria ser totalmente na língua-alvo, ou seja, que a língua materna não poderia ser usada como um recurso linguístico para apoio na aprendizagem. Quando cheguei à sala de aula, percebi o quanto isso era difícil. Meus alunos falavam, além de português, também o inglês e, naturalmente, tentávamos usar essas duas línguas como suporte para compreensão de vocabulário e estruturas da língua alemã. Percebi que ao falar com amigos e colegas bilíngues acontecia algo muito semelhante. Às vezes, falando português, usávamos uma palavra específica do alemão (ou vice-versa), afinal o português não nos oferecia – ao menos naquele momento – nenhuma palavra com aquele mesmo significado.

Em 2017 e 2018, participei do curso de Pós-Graduação em Educação Bilíngue oferecido pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). Nesse curso, estudei diversas definições de língua e bilinguismo (MOURA, 2009, BOLZAN, 2014, GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014 e CANAGARAJAH, 2013).

Os estudos de García (2009) chamaram minha atenção, principalmente os relacionados à abordagem *translanguaging*:

Translanguaging, or engaging in bilingual or multilingual discourse practices, is an approach to bilingualism that is centered, not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable (GARCÍA, 2009, p. 44).

Translanguaging se ocupa da habilidade de falantes bilíngues de maximizar seu potencial de comunicação através do uso de todo seu repertório linguístico (GARCIA; WEI, 2014). Para Canagarajah (2013), *translanguaging* trata os recursos linguísticos como móveis, fluidos e híbridos. Neste trabalho, o termo *translanguaging* se refere à abordagem teórica, enquanto *práticas translíngues* se refere à habilidade dos falantes de utilizar todo seu repertório linguístico.

A partir dessas reflexões e desse novo olhar sobre bilinguismo e práticas bilíngues surge a pergunta norteadora deste trabalho: Qual o papel das práticas translíngues em uma escola privada brasileira de ensino multilíngue? Como os estudos de Ofélia Garcia foram feitos em um contexto muito diferente do brasileiro, essencialmente com falantes de espanhol nos Estados Unidos, é importante verificar a aplicabilidade da teoria no contexto brasileiro. Minha pesquisa se situa dentro das áreas de Linguística Aplicada, Ensino de Língua Adicional e Ensino Multilíngue.

Essa pesquisa se faz relevante pelo aumento do número de escolas que oferecem ensino bilíngue de escolha. Segundo Bolzan (2014), esse é um modelo de ensino em que falantes da língua majoritária adicionam uma segunda língua ao seu repertório na escola. Inicialmente ele era oferecido nos grandes centros, mas agora se espalha pelas demais regiões do país (CARDOSO, 2015). A grande maioria dos programas de educação bilíngue adota o inglês como segunda língua, mas a oferta de programas bilíngues em língua alemã tem crescido significativamente em cidades como São Paulo/SP, Joinville/SC, Pomerode/SC, Porto Alegre/RS e Ivoti/RS, principalmente dentro da rede privada de ensino, mas existem também exemplos na rede pública, como é o caso das escolas bilíngues alemão-português de Pomerode/SC.

O crescimento desse modelo de ensino expõe, por outro lado, a falta de estudos na área no contexto acadêmico brasileiro. Cavalcanti (1999) afirma que os principais cenários educacionais bilíngues já estudados são os contextos indígenas, de imigração e de fronteira. O contexto de ensino bilíngue de escolha, que é o contexto

deste estudo, tem sido pouco explorado. Por ensino bilíngue de escolha se entende a oferta de ensino bilíngue para quem é monolíngue, mas busca a bilinguagem por uma decisão de caráter educacional e formativo. Essa lacuna também foi apontada por Cardoso (2015), que fez um estudo no intuito de conhecer melhor as práticas de linguagem de professores e alunos em uma sala de aula de ensino bilíngue inglês-português. Ela constatou que a perspectiva monolíngue ainda é muito forte e que o falante nativo continua sendo enaltecido, vindo ao encontro do que diz Cavalcanti (1999). Ela afirma, ainda, que existe em nosso país uma política linguística de monolingüismo em que se procura apagar os contextos bilíngues de minorias, política refletida em sala de aula. Contudo, o ensino de línguas de prestígio, como é o caso do inglês, tem sido fomentado em determinados círculos e classes sociais, o que provocou o surgimento de diferentes programas de ensino bilíngue de escolha português-inglês.

Cardoso (2015) mostrou que a abordagem *translanguaging* pode ser usada para desenvolver ferramentas e recursos pedagógicos e que ela ajuda os falantes a construir sentidos a partir de seu mundo bilíngue e das práticas escolares em duas línguas. García (2009) corrobora essa afirmação, defendendo uma visão heteroglóssica do sujeito bilíngue, ou seja, que se considere todo o repertório linguístico do falante bilíngue. O conceito de *translanguaging* cunhado por García (2009) tem sido objeto de discussão em eventos e formações relacionadas ao tema bilingüismo (por exemplo, no simpósio *O bilingüismo na contemporaneidade*, realizado em Novo Hamburgo/ RS, em 24 e 25 de agosto de 2018). No Brasil, o conceito aparece, por exemplo, nos trabalhos de Megale e Camargo (2015) e Lucena e Cardoso (2018).

Apesar da discussão sobre *translanguaging* ter chegado até alguns grupos de pesquisadores na academia, ela ainda não está presente nas licenciaturas. Será que de alguma forma já atingiu a sala de aula? Faltam reflexões sobre como colocar, de forma consciente, a teoria de *translanguaging* em prática. Este trabalho propõe desmistificar a visão de divisão rígida entre as línguas, contribuir para o entendimento das práticas de linguagem em uma sala de aula de ensino multilíngue e explorar o uso de *translanguaging* por alunos e professores como ferramenta pedagógica.

O objetivo geral delineado para o presente trabalho foi compreender as práticas de linguagem em uma instituição de ensino privada, com ensino trilingüo português-

alemão-inglês, e sua relação com o conceito de *translanguaging*. Assim, o trabalho propõe-se definir conceitos relevantes como *translanguaging*, bi/multilinguismo e educação bilíngue e desenvolver, com base neles, descrição e análise prática do ensino de Línguas em uma sala de aula multilíngue em uma escola privada (doravante escola B) de uma grande cidade em Santa Catarina. A partir desse estudo de caso, o trabalho reflete sobre contribuições da teoria da *translanguaging* para o ensino de línguas adicionais e bilíngue no contexto brasileiro.

No segundo capítulo deste trabalho, em pressupostos teóricos, abordarei conceitos teóricos com língua, *linguaging*, bilinguismo, multilinguismo, educação bilíngue, pedagogia *translanguaging* e diversidade linguística. No capítulo três, em metodologia, descreverei de forma mais detalhada o contexto do estudo, os participantes e os métodos de coleta e análise de dados. No quarto capítulo, apresentarei a análise dos documentos institucionais que pautam o ensino de línguas adicionais: o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. No quinto capítulo, será apresentada a análise das observações e entrevistas feitas com o corpo docente. Todos os dados foram categorizados de acordo com sua relevância para este estudo. Por fim, trarei algumas considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção apresento conceitos relevantes para este trabalho, a saber: discuto concepções de *língua* e os conceitos de *bilinguismo*, *multilinguismo*, *educação bilíngue*, *translanguaging*, pedagogia *translanguaging* e diversidade linguística.

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LANGUAGING

Desde que o linguista suíço Ferdinand de Saussure descreveu a língua como um sistema de signos (SAUSSURE, 1996), tal visão fundamental da linguagem humana natural constitui um dos pilares da reflexão acadêmica sobre as diversas línguas e, por conseguinte, aspecto incontornável na formação de professores. Saussure, como é amplamente sabido na área de Letras, relaciona o significado ao significante; em sua teoria o significado corresponde a um conceito, e o significante a uma imagem acústica. Além disso, Saussure diferencia *langue* de *parole*, criando assim uma distinção entre língua, como sistema linguístico, e seu uso, a fala.

A divisão entre *langue* e *parole* está presente em diversas reflexões teóricas subsequentes. Também Noam Chomsky, pensador de central importância para a linguística contemporânea, utiliza os termos *competence* e *performance* para denominar as duas dimensões da linguagem, que *grosso modo* já haviam sido sugeridas por Saussure (CHOMSKY, 1995). A principal contribuição de Chomsky para a linguística foi seu conceito de gramática universal (*Universal Grammar – UG*), que ocasionou profundas mudanças metodológicas na disciplina. De acordo com a teoria da UG, todas as línguas seguem princípios gramaticais e estruturais comuns e esses princípios deveriam ser objeto de estudo da linguística.

Mikhail Bakhtin, de sua parte, havia sugerido uma mudança de perspectiva ainda mais radical para a linguística (GARCÍA; WEI, 2014). Ele defende que a língua não pode ser retirada de seu contexto; ou seja, sem contexto não há língua. Em consequência disso, eles deveriam ser estudados em conjunto. Além disso, ele afirma que a língua é incapaz de ser neutra, pois ela emerge de ações dos falantes que têm suas próprias ideologias e perspectivas. O filósofo e linguista Valentin Nikolaevic Vološinov partilha das ideias de Bakhtin e diz que a língua só existe 'in concrete verbal communication, and not in the abstract linguistic system of language forms, nor in the

individual psyche of speakers' (VOLOŠINOV, 1929 apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 7).

O termo *linguaging* foi usado pela primeira vez em 1973 pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela em seu trabalho intitulado *Autopoiesis* (GARCÍA; WEI, 2014). Em seu trabalho, eles postulam que nossa história influencia nossa maneira de ver o mundo. A língua é parte de nossa história e de nossa identidade e, portanto, vinculada às nossas ações e interações no mundo. Dentro dessa perspectiva, eles defendem o uso do termo *linguaging* “to refer to the simultaneous process of continuous becoming of ourselves and of our language practices, as we interact and make meaning in the world” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 8). *Linguaging*, portanto, transmite a ideia de linguagem como processo contínuo, inacabado e dual, em que o falante está sempre interagindo com o mundo. A. L. Becker (1988), em seus trabalhos sobre tradução, também defende o uso do termo *linguaging* se valendo da mesma linha de argumentação: “language can never be accomplished; and thus linguaging is a better term to capture an ongoing process that is always being created as we interact with the world lingually” (apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 7).

O argentino Walter Mignolo (2000) segue a linha de Maturana, Varela e Becker, defendendo a utilização de *linguaging*. Ele chama a atenção para o jogo de poder envolvido no ato de comunicar. Para ele, *linguaging* é pensar e escrever entre línguas. Pensar e escrever são estratégias de orientação e manipulação social. Ele diz que a fala e a escrita são formas de orientar e manipular interações sociais. Mignolo destaca que *linguaging* acontece dentro de sistemas de poder que podem ser opressivos ou liberais, dependendo do status e da posição do falante.

Em nosso entendimento, o termo *linguaging* não substitui *language*. *Linguaging* é um processo que inclui *language* além de outros fatores do contexto de interação. Apesar da discussão sobre filosofia da linguagem ser milenar, as reflexões acerca do conceito de *linguaging* contribuíram para outras teorias dentro da Linguística Aplicada, como por exemplo a de *translinguaging*.

Pois sob a perspectiva e influência do pós-estruturalismo e da era pós-moderna, a língua deixa de ser compreendida como um sistema autônomo, assim como propôs Saussure, ou como um sistema mental inato de princípios gramaticais, como sugerido por Chomsky. A língua passa a ser definida como uma série de práticas e ações sociais desempenhadas por seus falantes, considerando assim

aspectos de cunho social e cognitivo. O contexto da interação passa a desempenhar um papel relevante, assim como havia sido defendido por Bakhtin, e diversos outros teóricos, também de disciplinas correlatas, atentam cada vez mais para a dinâmica histórica, social e intersubjetiva enquanto elemento inseparável da reflexão sobre as línguas humanas naturais.

Surgem, em decorrência disso, conceitos como o de *contact zones*, proposto Mary Louise Pratt (PRATT, 1991, apud GARCÍA; WEI, 2014), que assim denominou locais de interação entre falantes de diferentes origens, experiências e características, presenciais ou virtuais. Passou-se, como nesse exemplo, a se questionar a compreensão das línguas naturais como sistemas isolados em comunidades linguísticas demarcadas por seu uso.

Contribuições como a de Mignolo (2000) assumem cada vez mais para como parte da reflexão linguística as críticas às ideologias de *nation-state/colonial language*, e a língua passa a ser vista, também, como uma ferramenta importante em disputas de poder, podendo ser um instrumento de libertação ou opressão. Todas essas mudanças levam a uma grande aceitação e adoção do termo *linguaging* por diversos sociolinguistas (CANAGARAJAH, 2007; JØRGENSEN; JUFFERMANS, 2011; JUFFERMANS, 2011; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MØLLER; JØRGENSEN, 2009; SHOHAMY, 2006, apud GARCÍA; WEI, 2014).

A adoção dessa perspectiva teórica sinaliza uma mudança de foco para as práticas de linguagem, destacando a agentividade dos falantes no processo contínuo de interação e construção de sentido (*meaning-making*): “The focus on language practices of language users has been signaled by the adoption of the term *linguaging* by many sociolinguists emphasizing the agency of speakers in an ongoing process of interactive” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 9). A mudança de perspectiva impulsiona o surgimento de novas definições de língua. Blommaert (2010) define línguas como “mobile resources or practices within social, cultural, political and historical contexts” (apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 9). Pennycook (2010) acrescenta que é preciso ver a língua como uma ação, parte da vida social e cultural do falante. Canagarajah (2007, p. 94) define *linguaging* como “social process constantly reconstructed in sensitivity to environmental factors”. Para Shohamy (2006, p. 2), o termo *linguaging* se refere a “language as an integral and natural component of interaction, communication and construction of meaning”.

A mudança de conceito de língua teve implicações também na psicolinguística. Psicolinguistas da era pós-moderna passaram a entender *linguaging* como “a process of using language to gain knowledge, to make sense, to articulate one’s thought and to communicate about using language” (WEI, 2011, p. 1224). O foco passa, portanto, a ser o uso criativo e crítico de recursos linguísticos para realizar atividades cognitivas complexas. Swain (2000, p. 97) diz que a língua “serves as a vehicle through which thinking is articulated and transformed into an artifactual form”. Esses novos conceitos de *linguaging* vão ao encontro da teoria de *multicompetence* de Cook (2012), que foca nas relações entre língua e cognição, levantando assim barreiras entre linguagem e os demais processos cognitivos. Usando as palavras de Maturana e Varela (1973 apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 11), “all linguaging is knowing and doing, and all knowing and doing is linguaging”.

2.2 BILINGUISMO E MULTILINGUISMO

O conceito saussuriano de língua permeou as primeiras definições de bilinguismo, que entendiam cada uma das línguas em questão como um sistema linguístico independente, sob uso de um mesmo indivíduo. A principal discordância encontrada nessas primeiras definições refere-se ao nível mínimo de proficiência do falante em cada uma das línguas, para então caracterizar-se esse uso como bilinguismo. Em 1935, Bloomfield publicou seu conceito de bilíngue perfeito, defendendo que o falante bilíngue precisa ter controle nativo de duas línguas. Macnamara (1967) vai na direção oposta e propõe que o falante bilíngue precisa ter competência mínima em uma língua diferente de sua língua materna. Em 1956, Haugen definiu bilinguismo de forma mais abrangente, condicionando-o apenas à presença de mais de uma língua:

Bilingual is a cover term for people with a number of different language skills, having in common only that they are not monolingual ... [A] bilingual ... is one who knows two languages, but will here be used to include also the one who knows more than two, variously known as a plurilingual, a multilingual, or a polyglot (HAUGEN, 1956 apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 11).

Em 2000, Mackey considerou as definições de bilinguismo pouco precisas e propôs que ele seja analisado com base em quatro critérios:

- o grau de proficiência, ou seja, o conhecimento do falante sobre as línguas;
- a função e o uso das línguas, ou seja, em que situações o falante utiliza as línguas;
- a alternância dos códigos, ou seja, com que frequência e em que condições o falante alterna de uma língua para outra;
- a interferência, ou seja, como uma língua influencia e interfere na outra.

Seguindo a mesma linha de Mackey (2000), Harmers e Blanc (2000) buscam tornar o termo bilinguismo mais preciso. Eles defendem seis dimensões de análise:

- a. Competência relativa: é dividida em bilinguismo *balanceado*, em que o falante possui o mesmo grau de proficiência nas duas línguas, e bilinguismo *dominante*, em que a proficiência em uma delas é maior.
- b. Organização cognitiva: pode ser dividida em bilinguismo *composto* e *coordenado*. No bilinguismo composto, o sujeito formula seu pensamento na L1 e depois traduz para a L2, ou seja, a produção na L2 está vinculada ao sistema linguístico da L1 (1 representação e 2 traduções). No bilinguismo coordenado, o sujeito consegue codificar e decodificar as duas línguas de forma independente (2 representações e 2 traduções).
- c. Idade de aquisição: de acordo com a idade de aquisição, o bilinguismo pode ser classificado como *infantil*, *adolescente* e *adulto*. Além disso, ele pode ser *simultâneo* (aprendizado simultâneo das línguas) e *consecutivo* (L2 depois da L1).
- d. Presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão: Caso exista a presença de falantes da L2, o bilinguismo é classificado com *endógeno*, sem a presença de deles é chamado de *exógeno*.
- e. Status das duas línguas envolvidas: o bilinguismo é *aditivo* quando não há prejuízo para a L1, ou seja, o objetivo é “adicionar” uma língua. No bilinguismo *subtrativo*, há prejuízo para a L1, o objetivo é substituí-la pela língua dominante L2.
- f. Identidade cultural: refere-se ao sentimento de pertencimento a um grupo ou sociedade. O bilinguismo pode ser *bicultural* quando o falante se identifica com as duas culturas, *monocultural* quando se identifica com uma delas, *acultural* quando o falante renuncia à cultura de origem e adota a cultura da

L2, e, por fim, descultural quando o falante renuncia à cultura de origem e falha ao assumir a cultura da L2, acabando por não seguir nenhuma delas.

Para se referir ao uso de mais de duas línguas, alguns autores utilizam o termo *multilinguismo*, que acompanha as linhas teóricas já citadas para o bilinguismo (GARCÍA; WEI, 2014). Essa será também a nomenclatura adotada neste trabalho.

Segundo García e Wei (2014), todas as definições tradicionais de bilinguismo e multilinguismo têm em comum a característica de se referir à pluralidade de línguas autônomas, ou seja, elas são aditivas, o falante vai adicionando sistemas linguísticos independentes ao seu repertório. Essa perspectiva também pode ser chamada de visão monoglóssica ou estrutural de bilinguismo.

Na linha teórica do bilinguismo estrutural se faz uma separação rígida entre as línguas e suas estruturas, o que é destaque na maioria dos estudos na área (HAUGEN, 1956). Nessa linha surgiram conceitos como *interferência linguística* (WEINRICH, 1953, apud GARCÍA; WEI, 2014), referindo-se ao desvio da norma culta resultante da familiaridade do falante com outra língua e *code-switching*, definido como a alternância entre duas línguas: “going back and forth from one language belonging to one grammatical system to another” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 12). O conceito de *code-switching* foi amplamente discutido em diversos estudos e é normalmente associado a algo negativo.

Em 1979, a teoria de *Common underlying proficiency* (CUP) de Cummins (1979 apud GARCÍA; WEI, 2014) dá início a uma mudança na definição de bilinguismo. Cummins (1979) “[...] posited that the proficiency of bilinguals in two languages was not stored separately on the brain and that each proficiency did not behave independently of the other” (apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 13). Cummins explica sua teoria através da imagem de um iceberg. Na superfície, as duas línguas parecem totalmente diferentes, mas, na parte não visível, existem elementos gramaticais e estruturais comuns, uma espécie de interdependência cognitiva, permitindo assim transferências entre elas. A teoria de Cummins foi, mais tarde, confirmada pelas neurociências, e a neurolinguística em particular, que demonstrou que, enquanto uma língua é usada, a outra permanece ativa e pode ser facilmente acessada. Dessa forma, a teoria da CUP desafia a separação rígida entre as línguas que dominava as definições de bilinguismo até o momento, abrindo espaço para

novas linhas teóricas.

A propósito, o controle do falante bilíngue sobre o uso de uma só língua por vez é possível, do ponto de vista cognitivo, graças ao *Brain Executive Control System*, conforme demonstraram Bialystok, Craik, Klein e Viswanathan (2004) em seus estudos. Segundo os autores, é o uso contínuo do *Brain Executive Control System* que dá ao sujeito bilíngue vantagens cognitivas.

Em 1982, Grosjean havia definido pela primeira vez um falante bilíngue como um sujeito único e não aquele em que, cognitivamente, haveria como que a junção de dois monolíngues. HELLER (2007, p. 15) amplia esse entendimento e define bilinguismo como: “sets of resources called into play by social actors, under social and historical conditions which both constrain and make possible the social reproduction of existing conventions and relations, as well as the production of new ones”. A definição de Heller, que já entende o bilinguismo como um ato social que emprega diferentes recursos linguísticos, é muito próxima à definição de bilinguismo dinâmico de García (2009), conceito chave para a perspectiva *translanguaging*. O bilinguismo dinâmico de García vai além da *proficiência subjacente comum* de Cummins (1979) e da interdependência entre duas línguas. Sob essa perspectiva, o falante bilíngue possui um único e complexo repertório linguístico:

[...] a dynamic conceptualization of bilingualism goes beyond the notion of two autonomous languages, of a first language (L1) and a second language (L2), and of additive or subtractive bilingualism. Instead, dynamic bilingualism suggests that the language practices of bilinguals are complex and interrelated; they do not emerge in a linear way or function separately since there is only one linguistic system (GARCÍA; WEI, 2014, p. 13).

Dessa forma, o conceito de bilinguismo dinâmico de García (2009) vai além do que foi proposto até o momento. Para ela, as línguas não compartilham somente algumas estruturas linguísticas, elas formam um único e complexo sistema linguístico. Em linhas gerais, esse conceito está de acordo com a teoria de *language-mode* de Grosjean (2004). Grosjean afirma todas as línguas de um falante bilíngue permanecem ativas durante a comunicação e que ele seleciona seus recursos linguísticos de acordo com o contexto, assunto e fatores interacionais.

Existe, porém, uma diferença fundamental entre bilinguismo dinâmico e *language-mode* que é explicada por García e Wei:

With Grosjean, we see bilinguals selecting features from their linguistic repertoire depending on contextual, topical, and interactional factors. But we do not follow Grosjean when he defines a language mode as ‘a state of activation of the bilingual’s languages and language-processing mechanisms’ (2004: 40). In our conception, there are no two languages that are cognitively activated or deactivated as the social and contextual situation demands, but rather, as we have proposed, a single array of disaggregated features that is always activated (GARCÍA; WEI, 2014, p. 15).

O processo de seleção linguística de acordo com o contexto, assunto e situação de interação feito por falantes bilíngues também pode ser associado ao conceito de *interpellation* de Althusser (1972). De acordo com esse conceito, as instituições e seus discursos moldam nossas identidades e nossa forma de agir. As escolas têm um papel importante na forma como se entende e difunde a questão das práticas multilíngues (ou de sua ausência), pois é nelas que se aprende que as línguas devem ser separadas e que um sujeito bilíngue é a soma de dois sujeitos monolíngues. Muitas instituições e expectativas educacionais não permitem, em momento algum, práticas linguísticas fluidas, ou seja, espera-se que falantes bilíngues ajam como monolíngues o tempo inteiro.

O bilinguismo dinâmico, afinal, também chamado de visão heteroglóssica de bilinguismo, é um dos pilares da perspectiva *translanguaging* e uma realidade em um mundo cada vez mais multilíngue.

Além das novas definições de bilinguismo, outras mudanças contribuíram para o surgimento da perspectiva *translanguaging*. Recentemente, psicolinguistas propuseram que a seleção de recursos linguísticos em situações de interação multilíngue está associada a necessidades sociais e psicológicas. Para se tornar bilíngue é preciso “the constant adaptation of their linguistic resources in the service of meaning-making in response to the affordances that emerge in the communicative situation, which is, in turn, affected by learners’ adaptability.” (LARSEN-FREEMAN AND CAMERON, 2008, p. 135). A *Dynamic Systems Theory* permitiu um entendimento entre psicolinguistas e sociolinguistas, oferecendo um sistema que integra interações cognitivas e o contexto social: “there is interaction between internal cognitive ecosystems and external social ecosystems; thus, languaging is always being co-constructed between humans and their environments” (HERDINA; JESSNER, 2002, apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 16).

García e Wei (2014) apontam que o conceito de *translanguaging* está ligado ao de *Dynamic Systems Theory*, mas apontam uma diferença. Em *translanguaging*, busca-se modificar o conceito de bilinguismo e não desconstruí-lo. Makoni e Pennycook (2007, p. 2), por sua vez, buscam desconstruir a ideia de língua. Eles argumentam que: “Languages do not exist as real entities in the world and neither do they emerge from or represent real environments; they are, by contrast, the inventions of social, cultural and political movements. Eles refutam, assim, os conceitos de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo, sob o argumento de que a separação e rotulação de línguas só serve para fortalecer os interesses de estado-nação. Neste trabalho, consideramos que teorias como *translanguaging* e *Dynamic Systems Theory* podem contribuir com novas perspectivas de análise em temáticas como língua, bilinguismo e multilinguismo. Contudo, não temos aqui o intuito de negar a existência das diversas línguas como algo real, muito menos descartar o valor de que sejam descritas e estudadas como tais. Afinal elas têm sido objeto da Linguística Formal há anos, com ganhos de conhecimento para a comunidade científica e a sociedade. Além disso, não queremos negar que haja as línguas únicas, amplamente utilizadas, pois não se pode negar que muitos indivíduos passam suas vidas inteiras inseridos em comunidades monolíngues. Trata-se aqui de ampliar as perspectivas teóricas, com o fim de refletir sobre o objeto específico do presente trabalho.

Diferentemente de Makoni e Pennycook (2007), que defendem o uso do termo *languaging*, como suficiente para contemplar toda pluralidade das práticas linguísticas de falantes bilíngues, assumiremos a opção de García (2009), que discorda dessa posição e afirma que *translanguaging* descreve de forma mais assertiva a complexidade de situações multilíngues:

the term translanguaging offers a way of capturing the expanded complex practices of speakers who could not avoid having had languages inscribed in their body, and yet live between different societal and semiotic contexts as they interact with a complex array of speakers. A translanguaging approach to bilingualism extends the repertoire of semiotic practices of individuals and transforms them into dynamic mobile resources that can adapt to global and local sociolinguistic situations. At the same time, translanguaging also attends to the social construction of language and bilingualism under which speakers operate. It is to a more extended discussion of translanguaging that we now turn (GARCÍA; WEI, 2014, p. 18).

Translanguaging traz uma perspectiva ampla e que busca contemplar diversos

aspectos da comunicação bilíngue. Essa foi a perspectiva escolhida para este trabalho, e com ela visa-se contemplar, naturalmente sem esgotá-la, a complexidade das interações multilíngues.

2.3 TRANSLANGUAGING

O termo *translanguaging* foi usado pela primeira vez em 1994 por Cen Williams e é oriundo do termo galês *trawsieithu* (GARCÍA; WEI, 2014). Originalmente foi usado para descrever práticas pedagógicas em que os estudantes alternavam entre línguas. Por exemplo, lendo em inglês e respondendo em galês ou vice-versa. Mais tarde, o termo foi desenvolvido por outros estudiosos, como García (2009), Blackledge e Creese (2010), Creese e Blackledge (2010), Canagarajah (2011), García e Sylvan (2011), Li Wei (2011), Hornberger e Link (2012) e Lewis, Jones e Baker (2012). Tais estudos referiram-se a práticas linguísticas complexas de indivíduos e comunidades bilíngues, multilíngues e plurilíngues, além de modelos pedagógicos que utilizam essas práticas.

Para Baker (2011, p. 288), *translanguaging* é “the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages”. Lewis, Jones e Baker (2012, p. 1) acrescentam que, em usos bilíngues:

both languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organise and mediate mental processes in understanding, speaking, literacy, and, not least, learning. Translanguaging concerns effective communication, function rather than form, cognitive activity, as well as language.

García e Wei (2014) relacionam o prefixo *trans-* ao conceito de *transculturación* do antropologista Cubano Fernando Ortiz, definido por este último como a seguir:

A process in which a new reality emerges, compounded and complex; a reality that is not a mechanical agglomeration of characters, not even a mosaic, but a new phenomenon, original and independent (ORTIZ, 1940, p. 4).

Para García e Wei (2014, p. 21) não se trata de uma mistura ou hibridismo de práticas linguísticas, mas sim de práticas linguísticas totalmente novas, que

make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states.

Canagarajah (2011) definiu *translanguaging* como a habilidade dos falantes multilíngues de alternar entre línguas, usando-as como parte de um repertório integrado. Em uma abordagem translíngue ou heteroglóssica (CANAGARAJAH, 2013), considera-se que os recursos linguísticos são móveis, fluidos e híbridos. Canagarajah (2013) afirma ainda que a habilidade *translanguaging* é parte da *multicompetence* de falantes bilíngues, cujas vidas, ideias e ações são diferentes daquelas de falantes monolíngues, pois eles convivem com duas línguas que interagem entre si de forma complexa e o tempo todo. De acordo com a teoria de *multicompetence*, as línguas de indivíduos multilíngues estão totalmente interconectadas, formando um ecossistema interdependente (GARCÍA; WEI, 2014).

Neste ponto, García e Wei (2014) discordam de Canagarajah, pois, para eles, *translanguaging* vai além da interdependência entre duas línguas. *Translanguaging* é uma abordagem que considera que falantes bilíngues possuem um repertório linguístico único. *Translanguaging*, García já afirmava em 2009, torna visível a complexidade das trocas linguísticas:

Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential (GARCÍA, 2009, p. 140).

Compreender o conceito de *translanguaging* implica em aceitar que todo falante bilíngue tem a capacidade de lançar mão de todo o seu repertório para melhor compreender e expressar seu conhecimento, sem necessariamente respeitar as fronteiras entre uma língua e outra. Novos estudos sobre *translanguaging* têm demonstrado que permitir que os alunos lancem mão de todo seu conhecimento ao se comunicarem, comparando e tirando conclusões sobre semelhanças e diferenças entre as línguas que compõem seu repertório, favorece seu desenvolvimento.

É importante destacar a diferença entre *translanguaging* e *code-switching*. *Code-switching* é um conceito que tem sua origem em concepções monoglóssicas, ou estruturais, de bilinguismo. Entende-se *code-switching* como a alternância entre línguas. Essa alternância ocorre assim como se aciona um botão, ou seja, quando

uma está ativa, a outra é desativada. Apesar do fenômeno observável ser exatamente o mesmo, *translanguaging* compreende essa alternância de códigos de forma diferente:

Translanguaging is an approach to bilingualism that is centered not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable. These worldwide translanguaging practices are seen here not as marked or unusual, but rather taken for what they are, namely the normal mode of communication that, with some exceptions in some monolingual enclaves, characterizes communities throughout the world (GARCÍA, 2009, p. 44).

Translanguaging se concentra nas múltiplas práticas discursivas usadas por falantes bilíngues e entende que todos os seus recursos estão sempre disponíveis e ativos. Cabe ao falante selecionar, de forma estratégica, os melhores recursos no seu repertório linguístico único para se comunicar, naquele contexto, de forma efetiva.

García e Wei (2014, p. 22) defendem que práticas translíngues são a norma em um mundo globalizado: “translanguaging takes as its starting point the language practices of bilingual people as the norm, and not the language of monolinguals, as described by traditional usage books and grammars”. No Brasil, que é predominantemente monolíngue, essa afirmação deve ser relativizada. Ela é válida apenas para alguns enclaves regionais e sociais no Brasil, como é o caso do contexto deste estudo: alunos de classe social elevada que têm a oportunidade de estudar em uma instituição multilíngue e que possuem contato com falantes de outras línguas através da internet e de viagens.

Em famílias bilíngues e multilíngues, práticas translíngues são facilmente observadas. No contexto familiar, não existem limitações externas, nenhuma regra social obrigando o falante a usar uma ou outra língua. Por isso, os recursos linguísticos são selecionados unicamente de acordo com o interlocutor e assunto.

Práticas translíngues acontecem em diversos lugares, presenciais e digitais. Li Wei (2011, p. 1234) os define como *translanguaging space*, um lugar “where the interaction of multilingual individuals breaks down the artificial dichotomies between the macro and the micro, the societal and the individual, and the social and the psycho in studies of bilingualism and multilingualism”. *Translanguaging space* permite que os indivíduos integrem espaços sociais e suas diferentes línguas, que, normalmente, são faladas de forma separada e em lugares diferentes. Wei explica, ainda, que

translanguaging

creates a social space for the multilingual user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance (WEI, 2011, p. 1223).

Para Wei (2011) , o processo de *translanguaging* é contínuo e tem o poder de criar novas identidades, valores e práticas. Ele mistura criatividade, seguindo ou quebrando normas de uso da língua, e criticidade, questionando e problematizando o uso da língua. O multilinguismo é uma fonte rica de criatividade e criticidade, pois está cercado de competições, conflitos, diferenças de ideologia e políticas. Principalmente no que tange a criatividade e a criticidade, *translanguaging space* pode ser relacionado ao conceito de *thirdspace* de Soja:

a space of extraordinary openness, a place of critical exchange where the geographical imagination can be expanded to encompass a multiplicity of perspectives that have heretofore been considered by the epistemological referees to be incompatible, uncombinable. It is a space where issues of race, class, and gender can be addressed simultaneously without privileging one over the other; where one can be Marxist and post-Marxist, materialist and idealist, structuralist and humanist, disciplined and transdisciplinary at the same time (SOJA, 1996, p. 1996).

Assim como em *thirdspace*, *translanguaging space* é mais do que um espaço em que ocorre a mistura de duas ou mais línguas: é um lugar em que se cria algo novo, abrindo novas possibilidades e construindo novos sentidos.

O conceito de criatividade linguística é essencial em uma perspectiva *translanguaging*. Para Chomsky (1966), criatividade linguística é a construção de uma infinidade de frases com um número finito de regras e estruturas linguísticas. Para ele, criatividade linguística é algo inato. Na perspectiva de sistema dinâmico (*Dynamic Systems Theory*), *translanguaging* é vista como um processo criativo ligado à agentividade dos seus falantes e no seu modo de se comunicar (GARCÍA; WEI, 2014). A capacidade de adaptação às situações de comunicação é uma habilidade indispensável em um mundo globalizado. É importante destacar que *translanguaging* não acontece somente em interações orais, *translanguaging* pode ocorrer também de forma escrita. Outro aspecto importante a ser considerado no âmbito da criatividade linguística é o fato de a comunicação ser multimodal na perspectiva *translanguaging*,

ou seja, elementos como gestos, objetivos, sinais, sons e outros modos de comunicação também são considerados.

Falantes multilíngues estão constantemente utilizando todos os seus recursos, inclusive multimodais, para dar significado, ou ressignificar, tudo ao seu redor. Essa ideia aproxima-se do conceito de *resemiotization* de Scollon e Scollon (2004). Dentro dessa perspectiva, certas ações, como translanguagem, seja na fala ou na escrita, transformam todo um ciclo de ações durante o qual cada ação é transformada (SCOLLON e SCOLLON, 2004). Iedema (2003) complementa que é necessária uma perspectiva diferenciada para analisar essa constante construção de sentido dentro das interações sociais. Essa perspectiva pode ser *translanguaging*.

Em busca de uma redefinição do entendimento de criatividade linguística, García e Wei (2014) citam os recentes estudos das ciências cognitivas (*cognitive science*). Eles demonstraram que os processos de interação humana, aliados aos processos cognitivos gerais (*domain-general cognitive processes*), moldam as estruturas e o conhecimento linguístico (GARCÍA; WEI, 2014). Todos esses processos, de interação humana e processos cognitivos, são integrados e fazem parte do processo que o grupo The Five Graces chamou de *complex adaptive system* (CAS):

Language as a CAS involves the following key features: The system consists of multiple agents (the speakers in the speech community) interacting with one another. The system is adaptive, that is, speakers' behaviour is based on their past interactions, and current and past interactions together feed forward into future behaviour. A speaker's behaviour is the consequence of competing factors ranging from perceptual constraints to social motivations. The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive mechanisms (THE FIVE GRACES, 2009, p. 1 e 2).

Baseado no CAS, Lee (2009 apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 31) desenvolveu a teoria do *Interactional Instinct*. *Interactional Instinct* é um “biologically based drive for human beings to attach, bond and affiliate with others. This instinct leads children to seek out verbal interaction with caregivers and allows them to become competent language speakers”. Sendo assim, a linguagem não é adquirida através de um *Language Acquisition Device* no cérebro, ela é um artefato cultural herdado e ao qual todas as crianças têm acesso. A linguagem nos torna, portanto, humanos e agentes sociais. Para García e Wei (2014), analisar a linguagem sob uma perspectiva CAS,

significa compreender a relação entre aquilo que tradicionalmente se chama de língua e outros sistemas de comunicação. Significa, também, reconhecer que o conhecimento de linguagem não pode ser separado do conhecimento social e relacional, que incluem história, contexto de uso e valores emocionais e simbólicos da construção social das línguas. *Translanguaging* pode contribuir muito para o estudo da linguística contemporânea, pois foca na realidade linguística e nos falantes como agentes sociais. Criatividade linguística deveria, portanto, ser entendida como “the language user’s ability to play with various linguistic features as well as the various spatial and temporal resonances of these features” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 32). Li Wei (2011) definiu a mesma habilidade como “the ability to choose between following and flouting the rules and norms of behaviour, including the use of language, and to push and break boundaries between the old and the new, the conventional and the original, and the acceptable and the challenging” (WEI, 2011, p. 94).

Além do *Interactional Instinct*, García e Wei (2014) afirmam que todos os seres humanos possuem um *Translanguaging Instinct*. Para justificar essa afirmação, eles citam estudos como o de Nicholas and Starks (2014). Nicholas e Starks usam o famoso ‘I ♥ NY’ para demonstrar a interconexão entre todos os tipos de signos. Apesar de “♥” ser um coração e, portanto, um substantivo, nenhum falante tem dificuldade em interpretar a frase como “I love NY”, utilizando o verbo *love* como ligação. Falantes utilizam naturalmente múltiplos recursos semióticos para ter sucesso na comunicação, o *Translanguaging Instinct*.

Segundo García e Wei (2014), a perspectiva *translanguaging* procura integrar aspectos como criatividade, interação e conhecimento humano à análise linguística. Com o foco dos estudos linguísticos voltado para práticas linguísticas fluídas adotadas por falantes reais, surge uma série de novos termos, além de *translanguaging*, que buscam capturar essa nova realidade (GARCÍA; WEI, 2014).

O conceito de *heteroglossia* de Bakhtin serve como guarda-chuva para os demais, incluindo *translanguaging*. Bailey (2007) afirma que *heteroglossia* permite uma análise focada na alternância de códigos oficialmente autorizados sem renegar “the diversity of socially indexical linguistic features within codes”. Ela complementa dizendo que

Heteroglossia can encompass socially meaningful forms in both bilingual and monolingual talk; it can account for the multiple meanings and readings of forms that are possible, depending on one's subject position; and it can connect historical power hierarchies to the meanings and valences of particular forms in the here-and-now (BAILEY, 2007, p. 267).

Crossing, termo criado por Ben Rampton (1997), é descrito como “the use of language practices of out-group members for purposes of temporary identity representation and to resist the authority of their teachers” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 37). Rampton (1997) realizou um estudo pioneiro em uma escola de Londres, demonstrando em que momentos variantes linguísticas são incorporadas a conversas cotidianas. O conceito de *crossing* pode ser associado ao conceito bakhtiniano de *stylization*, que é a “performance in which speakers produce an artistic image of another's language” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 37). Contudo, o *crossing* ainda carrega a ideia de alternância de entre línguas autônomas e independentes.

O termo *transidiomatic practice* foi cunhado por Jacquemet e se refere a

communicative practices of transnational groups that interact using different languages and communicative codes, simultaneously present in a range of communicative channels, both local and distant. Transidiomatic practices are the results of the co-presence of multilingual talk (exercised by de/reterritorialized speakers) and electronic media, in contexts heavily structured by social indexicalities and semiotic codes (JACQUEMET, 2005, p. 264-265).

O trabalho de Jacquemet (2005) destaca a complexa conectividade global que, apesar de não ser nova, foi intensificada pelos processos de desterritorialização possibilitados pelas novas tecnologias. Apesar de Jacquemet questionar conceitos tradicionais de língua, ele ainda considera cada língua como um sistema autônomo de estruturas que podem ser recombinadas.

Jørgensen (2008) fala em *polylingualism* ao se referir a práticas multilíngues. Para ele, a língua é socialmente construída e moldada através do comportamento humano e da relação com os outros:

speakers use features and not languages. Features may be ascribed to specific languages (or specific categories which are called languages). This may be an important quality of a feature, and one which speakers may know and use as they speak. But what the speaker uses is a feature (JØRGENSEN, 2008, p. 166).

Jørgensen complementa dizendo que *polylingualism* se refere ao uso simultâneo e à combinação de estruturas de diferentes repertórios linguísticos (*features from different sets*), principalmente por jovens em contextos urbanos modernos. Jørgensen “distinguishes polylingualism from multilingualism because polylingual behavior is a combination of features that are used side-by-side, whereas multilingualism refers to a combination of languages that should be separated” (JØRGENSEN, 2008, apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 38).

Otsuji and Pennycook (2010) se referem a práticas linguísticas fluídas como *metrolingualism*. Como em *translanguaging*, eles negam a noção de língua como sistema autônomo e independente:

Metrolingualism describes the ways in which people of different and mixed backgrounds use, play with and negotiate identities through language; it does not assume connections between language, culture, ethnicity, nationality or geography, but rather seeks to explore how such relations are produced, resisted, defied or rearranged. Its focus is not on language systems but on languages as emergent from contexts of interaction (OTSUJI; PENNYCOOK, 2010, p. 246).

Metrolingualism foca em práticas sociais urbanas e em construção. Ele não se expande para outros contextos como em *translanguaging*.

Higgins (2009) criou o conceito de *multivocality*. Para ele, *multivocality* é a “idea that multilingual utterances, because of their syncretic nature, convey all possible meanings simultaneously because they are, as Woolard (1998) suggests, bivalent” (HIGGINS, 2009, p. 7). *Multivocality* e *translanguaging* possuem em comum a ideia de multiplicidade de significados em expressões multilíngues.

Canagarajah (2011) utiliza o termo *codemeshing* para se referir à alternância entre repertórios linguísticos, principalmente na escrita e com fins retóricos. Ele descreve *codemeshing* como

a communicative device used for specific rhetorical and ideological purposes in which a multilingual speaker intentionally integrates local and academic discourse as a form of resistance, reappropriation and/or transformation of the academic discourse (MICHAEL-LUNA; CANAGARAJAH, 2007, p. 56).

Codemeshing se diferencia de *code-switching* por considerar que o falante possui um único e integrado sistema linguístico, assim como em *translanguaging*. Contudo, *codemeshing* é uma ferramenta de resistência e *translanguaging* é a norma

em contextos multilingues. Em 2013, Canagarajah utilizou o termo *translingual practice*:

The term translingual conceives of language relationships in more dynamic terms. The semiotic resources in one's repertoire or in society interact more closely, become part of an integrated resource, and enhance each other. The languages mesh in transformative ways, generating new meanings and grammars (CANAGARAJAH, 2013, p. 8).

Canagarajah (2013) resiste ao uso do termo *translanguaging*, pois afirma que sua definição é puramente cognitiva, uma espécie de *multicompetência cognitiva*. Contudo, a perspectiva *translanguaging* vai além da análise de aspectos cognitivos, ela considera, também, aspectos de interação humana.

Os estigmatizados termos *Spanglish* e *Singlish* se referem a forma fluida como comunidades não dominantes se comunicam. Singlish é o inglês coloquial falado em Singapura, com influências do Mandarim e do Chinês (RUBDY, 2005). Apesar de ser considerado uma variante “impura” ou “incorreta” do inglês, a maioria dos moradores de Singapura o vê de forma positiva, como um símbolo da cidade. Spanglish, na maioria das vezes, nem é considerado uma forma de inglês. Trata-se de uma mistura entre espanhol e inglês usada por latinos nos Estados Unidos. Muitos estudiosos latinos o consideram parte da identidade bicultural dos seus falantes. Apesar de considerar o uso das línguas fluído, os conceitos de Spanglish e Singlish ainda partem do pressuposto de que as línguas são perfeitamente divisíveis e que existe um “padrão” a ser considerado. Na perspectiva *translanguaging*, considera-se que as diferentes línguas aprendidas por um indivíduo integram um único e individualizado repertório linguístico na mente do falante, sem a necessidade da separação rígida entre elas.

O conceito de *translanguaging* aponta para um sistema em que os falantes fazem uso de múltiplos recursos semióticos de seus repertórios para otimizar a comunicação. *Translanguaging* é o ato de *linguaging*, ou seja, o ato de transitar entre línguas e ir além, criando e modificando nossa forma de se comunicar continuamente. *Translanguaging* é transdisciplinar e nos permite romper as barreiras das disciplinas tradicionais, resignificando relações sociais. Através dessa transdisciplinaridade é possível estudar as complexas interações multimodais como atos sociais e cognitivos, capazes de transformar os sistemas semióticos, as subjetividades dos falantes e as

estruturas sociopolíticas:

Translanguaging works by generating trans-systems of semiosis, and creating trans-spaces where new language practices, meaning-making multimodal practices, subjectivities and social structures are dynamically generated in response to the complex interactions of the 21st century (GARCÍA; WEI, 2014, p. 43).

Translanguaging é uma perspectiva que ajuda na compreensão das complexas interações multilíngues. Ela tem potencial, também, para transformar a educação bilíngue, conforme veremos na próxima seção.

2.4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Bolzan (2014, p. 4) diz que “educação bilíngue é aquela em que as línguas são meio de instrução para o trabalho do currículo acadêmico e que os alunos terão aula não das línguas, mas através das línguas”. García e Wei (2014) a definem de forma semelhante, afirmando que educação bilíngue (*bilingual education*) integra o ensino de conteúdos diversos ao ensino de línguas, ou seja, duas ou mais línguas são usadas como meio de instrução. Uma característica comum presente nas definições de educação bilíngue é que ela não existe se as duas línguas não forem usadas como meio de instrução (MOURA, 2009 e BOLZAN, 2014). Moura e Bolzan usam o termo *bilingual education* para se referir, também, ao que outros autores chamam de *trilingual and multilingual education*.

Wallace Lambert criou em 1974 os dois modelos clássicos de ensino bilíngue: *subtractive bilingualism* and *additive bilingualism*. García e Wei (2014) explicam esses modelos como a seguir:

Subtractive bilingualism was said to be what happens when schools take away the home language of the child who speaks a minoritized language and substitutes it with a majority language. Additive bilingualism, on the other hand, was said to refer to when a ‘second’ language is added whole to the child’s ‘first’ language (GARCÍA; WEI, 2014, p. 49).

O modelo de Lambert está presente em diversas definições que o seguiram. García (2009) amplia e modifica essa classificação e sugere para a educação bilíngue as seguintes categorias: subtrativa, aditiva e dinâmica. Na educação bilíngue

subtrativa, a língua minoritária é usada para inserir o indivíduo naquele contexto, mas ela é gradativamente retirada da escola devido ao seu baixo *status*. Nesse caso, o bilinguismo é visto como um problema. No ensino bilíngue aditivo, quando se adiciona uma língua ao repertório linguístico do falante, o bilinguismo é visto como um enriquecimento. Nesse caso, as duas línguas são valorizadas pela comunidade escolar. Existe, porém, uma clara separação entre essas duas línguas, que são ministradas em momentos distintos e por pessoas diferentes. Essas duas classificações foram desenvolvidas durante o século XX e representam as concepções de bilinguismo da época, mantendo o monolinguismo em cada uma das línguas (GARCÍA, 2009). Descreveremos a outra categoria mencionada logo a seguir.

No Brasil, comunidades bilíngues são exceção. Apesar disso, podemos citar o exemplo do bilinguismo inglês-português que é altamente incentivado (MAHER, 2007). Nesse caso, trata-se de um bilinguismo planejado e com fins principalmente acadêmicos. Contudo, esse tipo de ensino só é acessível a uma camada social específica.

A educação bilíngue pode, segundo Bolzan (2014), ser classificada de acordo com sua finalidade/função, sendo elas de transição, de manutenção e bilíngue de escolha. No contexto de imigração, por exemplo, a educação bilíngue pode fazer a transição/inserção do indivíduo na nova comunidade, ou seja, fazer com que ele se aproprie da língua majoritária (*transitional bilingual education*). Nesse contexto, a língua materna é temporariamente usada para facilitar a aquisição da língua dominante: “In some programs it is the emphasis on one language or the other that transitions, as more instruction occurs in the dominant language” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 49). Ela pode também contribuir para manter uma língua minoritária (*maintenance bilingual education*). Na *maintenance bilingual education*, o falante mantém sua língua materna e, ao mesmo tempo, adquire proficiência na língua dominante. Esse tipo de ensino normalmente acontece em comunidades que querem manter sua identidade bicultural. No último caso, na educação bilíngue de escolha, os falantes da língua majoritária optam por adicionar uma segunda língua a seu repertório linguístico. “Prestigious bilingual education uses an additive approach in teaching dominant language-majority children through the medium of two languages with power” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 50). Este estudo traz um exemplo de ensino bilíngue de escolha, conforme citado anteriormente. García e Wei (2014) falam ainda em

educação bilíngue de imersão (*immersion bilingual education*), outro tipo de bilinguismo aditivo em que:

after a short period of time in which language-majority children are taught in the additional language, the home language is increasingly used until more or less half of the instructional time is devoted to the home language and the other half to the additional language (GARCÍA; WEI, 2014, p. 50).

Todos os tipos de ensino bilíngue aditivo possuem em comum a característica de terem sido desenvolvidos para um grupo homogêneo de alunos (GARCÍA; WEI, 2014). Contudo, atualmente, com o crescente número de *contact zones*, ou seja, de interações entre falantes de diferentes origens, experiências, características e histórias, não é mais possível caracterizar um modelo de ensino como aditivo ou subtrativo. Difícilmente existirá um grupo com práticas linguísticas homogêneas. Nas últimas décadas do século XX, surgiram novas concepções que contemplam a complexidade do bilinguismo. García (2009) diz que práticas de linguagem heteroglóssicas começaram a competir com a crença monoglóssica e que *translanguaging* passa a ser reconhecida. Algumas escolas passam a compreender o caráter não competitivo entre as línguas e passam a trabalhar com o que García (2009) chama de competência estratégica multicultural, em que o falante usa toda sua habilidade linguística.

Nesse cenário, surge a última classificação de García (2009): educação bilíngue dinâmica. Ela pode ser subdividida em *recursive dynamic bilingualism* e *dynamic bilingualism*. A educação bilíngue dinâmica (*dynamic bilingualism*) reconhece práticas de linguagem híbridas de alunos oriundos de famílias com diferenças culturais e linguísticas. O bilinguismo passa a ser um recurso e promove identidades transculturais. Para García e Wei (2014, p. 51), *dynamic bilingualism* “refers to the multiple language interactions and other linguistic interrelationships that take place on different scales and spaces among multilingual speakers”. A educação bilíngue recursiva (*recursive dynamic bilingualism*) trata da revitalização de línguas minoritárias, considerando válidas as práticas de linguagem híbridas durante a redescoberta da língua ancestral: “Recursive dynamic bilingualism refers to the complex nature of the bilingualism of ethnolinguistic groups who have undergone substantial language shift as they attempt language revitalization” (GARCÍA; WEI,

2014, p. 50).

Atualmente a maioria dos programas de ensino bilíngue inclui alunos com diferentes e múltiplas práticas linguísticas: “Bilingual education types known as dual language, two-way bilingual education, two-way immersion, poly-directional bilingual education, bilingual immersion, deliberately include students with diverse language practices” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 51). Muitos grupos, inclusive países inteiros, têm investido em educação bilíngue com o objetivo de tornar suas populações fluentes em pelo menos três línguas diferentes: “In these places, *multiple multilingual education* uses three or more languages as media of instruction and in literacy instruction” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 51).

Apesar dos novos conceitos de bilinguismo recursivo e dinâmico, o antigo conceito de bilinguismo aditivo ainda domina a sala de aula: “Bilingualism continues to be seen by educational authorities that sponsor bilingual education as a set of ‘parallel monolingualisms” (HELLER, 1999, apud GARCÍA; WEI, 2014). A concepção clássica de bilinguismo fica evidente nas regras e/ou políticas adotadas pelas instituições de ensino. Regras que determinam qual língua deve ser falada em qual local, ou ainda, qual língua deve ser falada com determinado professor são exemplos disso. Os alunos são, quase sempre, orientados a falar uma ou outra língua:

Even in bilingual programs, students typically work either in their home language or in English (with language divisions occurring across subject matter or time of day); they are rarely encouraged to draw from the full repertoire of their linguistic toolkits, much less to use translation or codeswitching as part of their meaning-making processes (ORELLANA; REYNOLDS, 2008, apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 52).

Entretanto, essas regras institucionais são constantemente infringidas por alunos e professores (MENKEN; GARCÍA, 2010, apud GARCÍA; WEI, 2014). Na prática, tanto alunos quanto professores usam práticas linguísticas complexas, utilizando todo seu repertório linguístico, conforme defendido na perspectiva *translanguaging*, em que múltiplas práticas linguísticas são consideradas positivas e um recurso valioso, principalmente no aprendizado de uma nova língua.

Antes de falar sobre o impacto da perspectiva *translanguaging* em sala de aula, faremos uma breve retomada sobre os conceitos de bilinguismo nos principais métodos de ensino de língua estrangeira e de segunda língua.

Programas de ensino de língua estrangeira e segunda língua (*foreign or second language*) tem uma longa história de separação entre a língua materna e a língua-alvo. Nesses programas, os alunos são separados em níveis, mantendo assim o *input* compreensível para os aprendizes. Nesse modelo de ensino, cada língua tem o seu momento. Hora o foco é a língua-alvo, hora o foco é a língua materna: “From this perspective, code-switching between the so-called mother-tongue, ‘L1’ or ‘native’ language and the ‘foreign’ or ‘L2’ language is often seen as a sign of linguistic and cognitive deficiency” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 53).

Durante o século XX, utilizou-se muito o método direto para o ensino da língua estrangeira. Nesse método, utiliza-se somente a língua-alvo e a gramática é trabalhada de forma indutiva. O método direto replica a forma de aprender da língua materna. Na metade do século XX, surgiu o método áudio-lingual, baseado no behaviorismo, que pregava a repetição como forma de aprendizado. Mais tarde, com o método comunicativo, focava-se na interação na língua-alvo. Todos esses métodos eram contra o uso de tradução e pregavam o uso exclusivo da língua-alvo: “‘Foreign language’ study was centered on a nation-state ideology that perceived ‘other’ languages as alien, external and spoken only overseas. These languages were to be kept as distant as possible from the dominant one of the nation-state”(GARCÍA; WEI, 2014, p. 53).

Com a *worldwide ethnic revival* dos anos 1960, desenvolveu-se programas de ensino de segunda língua (*second language, L2*) para falantes de línguas minoritárias. Contudo, a divisão entre as línguas permanece: “A division was made between the students’ first language (L1) and their second language (L2), now the object of attention and learning (GARCÍA; WEI, 2014, p. 54). Nessa linha de pensamento, o aprendente de uma língua como segunda língua jamais poderia atingir o nível de um falante nativo, pensamento ligado ao mito de que existe uma “posse genética” da língua:

our native' language, which is 'our birthright,' is seen as endangered by the presence of an other who is perceived as a biological contaminant and thus a threat to the matrix of nation, ethnicity and language. Such ethnolinguistic prejudice continually lurks behind the apparently innocent kinship metaphors employed to describe the authority of the speaker who acquired the language in question as his or her first language. These are metaphors of nativity and maternity found in the locutions 'native speaker,' mother tongue,' 'native language,' langue maternelle, locuteur natif, Muttersprache, Muttersprachler, lingua maternal, modersprake, and so on (BONFIGLIO, 2010, p. 1).

Programas de ensino de segunda língua também minimizam e ignoram a língua materna dos falantes.

A concepção de segunda língua também se faz presente em programas de imersão bilíngue em que as línguas continuam sendo totalmente separadas. Jacobson e Faltis (1990) falam sobre a separação das línguas no ensino de inglês como segunda língua nos EUA:

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 is argued, cross-contamination, thus making it easier for the child to acquire a new linguistic system as he/she internalizes a given lesson. (JACOBSON; FALTIS, 1990, p. 4)

Esse sistema de ensino também pode ser chamado de *dual immersion*. Nesses programas, o uso das línguas é dividido em períodos, sem momentos para *translanguaging*. Ainda fala-se em L1 e L2 revelando que existe uma forte ideologia monoglóssica em sua concepção. Em outras palavras, pode se dizer que bilinguismo é visto como monolinguismos paralelos (*parallel monolingualism*) (HELLER, 1999).

Como anteriormente citado, a política de separação das línguas não reflete a realidade. Sem conseguir evitar o uso de sua língua materna, muitas crianças falantes de línguas minoritárias sofreram punições na escola, inclusive fisicamente. García e Wei (2014) citam como exemplo crianças galesas nas escolas do século XX e crianças africanas no período colonial, que eram obrigadas a falar somente francês ou inglês. Atualmente, a repressão ocorre de outras formas, como por exemplo através de notas baixas ou com pressão psicológica, fazendo com que os alunos se sintam inadequados e/ou falhando na escola.

Annamalai descreve como ocorre uma aula na Índia em que o inglês é a única língua de instrução:

The teachers, who are not very proficient in English, prepare questions and answers in advance and dictate them to the students, who commit them to memory by copying them many times. There is no classroom interaction in which students express themselves and ask questions on the subjects taught because of 'silencing by English', the way the teacher makes use of the students' inability in English in order to keep them quiet in the class, i.e. by not permitting questions in the students' language (ANNAMALAI, 2005 p. 27).

No Brasil, também se vive uma realidade pautada no monolinguismo. Políticas linguísticas como a vivida durante o Estado Novo, regime ditatorial que perdurou de 1937 a 1945 buscaram acabar com línguas minoritárias em todo país. Mesmo no ensino de línguas de prestígio, como o inglês, percebe-se uma forte orientação monolíngue, ou seja, procura-se dar a aula toda na língua-alvo, sem permitir contribuições e inferências de outros idiomas.

Silêncio, memorização e rotinas linguísticas estritas são consequências de um sistema educacional que ignora uma realidade multilíngue e heteroglóssica. Apesar da busca incessante por salas de aula monolíngue, muitos estudiosos se referem ao *code-switching* como norma no ensino de línguas. *Code-switching* é considerado uma "prática segura" que permite utilizar a língua na qual os alunos têm maior domínio como ferramenta para o aprendizado de outra. (MARTIN, 2005). Professores, muitas vezes obrigados a utilizar uma determinada língua em suas aulas, recorrem ao uso da língua materna ao perceber que seus alunos não estão aprendendo: "Teachers in post-colonial situations, teaching through the former colonial language and desperate because students are not learning, often use the students' home language practices to ensure the students' understandings of the content" (GARCÍA; WEI, 2014, p. 57). Nesse contexto, *code-switching* é utilizado como ferramenta para garantir o aprendizado. Além disso, ele é utilizado com frequência para explicar o significado de palavras novas, para manter a disciplina e ordem e para coordenar atividades (BUNYI, 2005). Apesar das abundantes evidências empíricas da natural mudança entre línguas, essas práticas não são consideradas legítimas: *code-switching* "becomes a pragmatic response to the local classroom context, but is rarely institutionally endorsed or pedagogically underpinned" (CREESE; BLACKLEDGE, 2010, p. 105).

Em 2002, Lemke questionou se os métodos de ensino não tornavam o desenvolvimento de falantes multilíngues mais difícil, dada a sua forte influência da

ideologia monoglóssica: “Could it be that all our current pedagogical methods in fact make multilingual development more difficult than it need be, simply because we bow to dominant political and ideological pressures to keep “languages” pure and separate” (LEMKE, 2002, p. 85)? Muitos estudiosos têm respondido de forma afirmativa a esse questionamento. Gumperz e Cook-Gumperz (2005) defendem que as escolas deveriam criar espaços em que os alunos possam utilizar todo seu repertório linguístico. Anton e DiCamilla (1998) demonstraram que o uso da língua materna pode facilitar o uso de uma segunda língua. Em 1990, Jakobson desenvolveu nos Estados Unidos uma abordagem de ensino multilíngue, ‘*the concurrent approach.*’, que era contra a separação rígida entre as línguas: “Although the concurrent approach went against the separation of languages, it contained within it traditional conceptualizations of language and of language teaching” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 58) . Ele defendia que o *code-switching* deveria ser usado de forma estratégica. Apesar de não ter sido legitimada, essa abordagem questionou pela primeira o método monoglóssico que leva a separação das línguas. A partir disso, novas abordagens surgiram.

Em 2003, Fu escreveu pela primeira vez sobre seu *bilingual process approach* usado para ensinar inglês a estudantes chineses:

I believe thinking (reasoning and imagination) and the ability to organize ideas are equally, or even more, important than language skills in learning to write. If we let our students express themselves and present their ideas in their primary language, we give them opportunities to continue the development of their thinking. With this development uninterrupted, they are able to write well in a second language once they develop proficiency in it (FU, 2003, p. 74).

Cummins (2007) defende as estratégias de ensino multilíngue (*bilingual instructional strategies*) como forma de “promoting identities of competence among language learners from socially marginalized groups, thereby enabling them to engage more confidently with literacy and other academic work in both languages” (CUMMINS, 2007, p. 238). Apesar de não citar *translanguaging*, ele cita três estratégias que poderiam ser usadas no ensino multilíngue:

(a) systematic attention to cognate relationships across languages; (b) creation of student-authored dual language books by means of translation from the initial language of writing to the L2; other multimedia and multilingual projects can also be implemented (e.g., creation of IMovies, PowerPoint presentations, etc.); (c) sister class projects where students from different language backgrounds collaborate using two or more languages (CUMMINS, 2007, p 588).

Manyack (2004) demonstra os benefícios de estratégias de tradução no ensino inglês para latinos. A tradução se mostrou uma estratégia consistente no desenvolvimento da língua inglesa. Macaro (2006) listou cinco momentos em que os professores deveriam poder utilizar o *code-switching*:

1 Building personal relationship with learners. 2 Giving complex procedural instructions for carrying out an activity. 3 Controlling pupils' behavior. 4 Translating and checking understanding in order to speed things up because of time pressures. 5 Teaching grammar explicitly (MACARO, 2006, p. 69).

Apesar das diferentes abordagens, todas essas linhas teóricas defendem práticas de linguagem mais flexíveis em sala de aula. *Translanguaging* vai ao encontro desse pensamento e traz perspectivas totalmente novas para o ensino multilíngue.

2.5 TRANSLANGUAGING E EDUCAÇÃO

Conforme citado anteriormente, *translanguaging* foi usado pela primeira vez por Cen Williams em um contexto de ensino bilíngue galês-inglês e se referia a alternância de línguas. Williams (2002, apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 64) definiu o termo como “using one language to reinforce the other in order to increase understanding and in order to augment the pupil’s activity in both languages”. *Translanguaging* é uma teoria pedagógica que envolve o aprendizado de duas línguas através de um processo cognitivo profundo:

The process of translanguaging uses various cognitive processing skills in listening and reading, the assimilation and accommodation of information, choosing and selecting from the brain storage to communicate in speaking and writing. Thus, translanguaging requires a deeper understanding than just translating as it moves from finding parallel words to processing and relaying meaning and understanding (LEWIS; JONES; BAKER, 2012, p. 644).

O processo de *translanguaging* envolve diversas habilidades cognitivas e tem,

portanto, vários benefícios. Colin Baker (2001) aponta quatro vantagens do uso de *translanguaging* na educação:

1 It may promote a deeper and fuller understanding of the subject matter. 2 It may help the development of the weaker language. 3 It may facilitate home-school links and cooperation. 4 It may help the integration of fluent speakers with early learners (BAKER, 2001 apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 64) .

Translanguaging proporciona mais que uma prática segura que garante o entendimento da matéria, ela proporciona um processo cognitivo profundo que ajuda a manter e desenvolver o bilinguismo. Ler em uma língua e escrever em outra, exige um entendimento profundo do conteúdo. *Translanguaging* pode promover, em especial, o desenvolvimento da língua em que o nível de proficiência é mais baixo. Além disso, pode auxiliar na integração dos alunos no contexto escolar.

Neurolinguistas têm estudado *translanguaging* usando *event related potentials* (ERPs) que demonstram esforços de integração semântica no cérebro (JONES; BAKER, 2012). Jones e Baker (2012) defendem que o aprendizado que ocorre em momentos *translanguaging* é mais efetivo que aquele que ocorre em momentos monolíngues. Codificar conceitos em uma língua e associá-los a outra permite uma melhor fixação do que foi aprendido.

García afirma que o uso de *translanguaging* na educação vai além do uso de *code-switching* e tradução, pois ela se refere ao processo “by which bilingual students perform bilingually in the myriad multimodal ways of classrooms – reading, writing, taking notes, discussing, signing, etc” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 65). Ela defende que *translanguaging* é parte de um exercício metadiscursivo importante no século 21: “Translanguaging is not only a way to ‘scaffold instruction, to make sense of learning and language; rather, translanguaging is part of the metadiscursive regime that students in the twenty-first century must perform” (GARCÍA, 2011, p. 65). O falante bilíngue não aprende uma nova língua de forma separada, ele integra novas estruturas e práticas ao seu repertório:

Emergent bilinguals do not acquire a separate additional language, but develop and integrate new language practices into a complex dynamic bilingual repertoire in which translanguaging is both the supportive context and the communicative web itself (GARCÍA, 2009, apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 66.).

Translanguaging em sala de aula deve ser visto como um processo discursivo complexo em que alunos e professores utilizam todo o seu repertório linguístico para desenvolver novas e complexas práticas: “discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 66).

Blackledge and Creese (2010) demonstram, em seus estudos realizados no Reino Unido, como práticas *translanguaging*, que eles chamam de *flexible bilingual pedagogy*, são utilizadas por professores para transmitir ideias e promover *transfer* entre as diferentes línguas.

Creativity e *Criticality* são dois conceitos de extrema importância para a perspectiva *translanguaging* na educação. Conforme descrito anteriormente, criatividade “is the ability to choose between following and flouting the rules and norms of behavior, including the use of language” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 67). Isso significa romper barreiras entre o velho e o novo, o convencional e o original, o aceitável e o desafiador. Críticidade é a habilidade de “use available evidence appropriately, systematically and insightfully to inform considered views of cultural, social, political and linguistic phenomena, to question and problematize received wisdom, and to express views adequately through reasoned responses to situations” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 67). Esses dois conceitos estão intrinsecamente ligados. *Translanguaging*, como processo socioeducacional, permite aos estudantes construir e modificar constantemente suas identidades e valores, respondendo de forma crítica e criativa às condições presentes e históricas. *Translanguaging* nas escolas não só permite o uso do repertório linguístico completo dos alunos, mas também traz legitimidade a essas práticas. Ela é uma ferramenta de transformação para os alunos, professores e para educação bilíngue de forma geral.

Translanguaging na educação significa encorajar o uso simultâneo das línguas: “translanguaging in education encourages bilingual performances that in so doing enable students to move simultaneously along the continuum of two socially constructed languages according to standards of the community and the home, as well as those of school” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 69). A utilização de todo repertório linguístico de forma simultânea é uma maneira de desenvolver a consciência crítica

do mundo e no mundo (FREIRE, 1974), caracterizando-se, portanto, como uma prática transformadora.

Práticas translíngues têm sido usadas para romper o ensino monolíngue e diferentes práticas de linguagem estão sendo incorporadas nessas salas de aula. Adotar uma perspectiva *translanguaging* significa admitir que mesmo que a aula aconteça em uma única língua, todas as práticas linguísticas de todos os alunos e do professor seriam potenciais recursos de aprendizagem:

All teachers in all classrooms would understand that their students' linguistic repertoires never completely match their own or each others', and that having students use all their language practices would be beneficial for learning, for deep cognitive engagement and for development and expansion of new language practices, including standard ones used for academic purposes (GARCÍA; WEI, 2014, p. 71).

Todos recursos linguísticos empregados a favor do aprendizado, essa é a realidade em uma sala de aula *translanguaging*. Práticas, antes vistas como infrações, legitimadas.

Uma perspectiva *translanguaging* permite que todas as línguas sejam aceitas e reconhecidas em sala de aula. Dessa forma, as práticas de linguagem dos alunos seriam positivamente influenciadas de forma geral, fazendo com que até mesmo línguas não utilizadas na sala de aula se desenvolvam. Os benefícios cognitivos ajudariam inclusive no desenvolvimento da língua dominante e de práticas linguísticas acadêmicas. Em um ambiente flexível, os alunos podem utilizar e expandir todo seu repertório linguístico. Com a desterritorialização das línguas e as frequentes interações nas *contact zones*, práticas translíngues são tão importantes quanto práticas com fins acadêmicos.

Um argumento frequentemente utilizado para separação das línguas no ensino multilíngue é a proteção da língua minoritária. Essa argumentação vai ao encontro do conceito de *diglossia* de Joshua A. Fishman: 'socially patterned bilingualism can exist as a stabilized phenomenon only if there is functional differentiation between two languages' (FISHMAN; COOPER; MA, 1971, p. 560). *Translanguaging* adota uma posição transglóssica (*transglossic*) que defende que a língua precisa ser sustentada (*language sustainability*) e não somente mantida (*language maintenance*). García e Wei (2014) explicam esse conceito:

The concept of sustainability contains in its core the grappling with social, economic and environmental conditions by which systems remain diverse and productive over time. That is, the concept of sustainability is dynamic and future-oriented, rather than static and past-oriented. Language sustainability refers to renewing past language practices to meet the needs of the present while not compromising those of future generations. Thus, the sustainability of languaging is a new copy of the past, a dynamic relocalization in space and time, a fertile performative mimesis that brings us to a creative emergence, a new and generative becoming (GARCÍA; WEI, 2014, p. 72).

As complexas práticas de bilinguismo devem ser sustentadas de forma a conciliar os meios social e acadêmico. As exigências no aprendizado de línguas são atualmente maiores e mais complexas. A ênfase deve estar no pensamento crítico e na compreensão profunda: “If languaging and knowing are constitutive, as we said before, then schools must pay attention from the beginning to getting students to use all their language practices to think critically and act on the world” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 73). Isso pode acontecer através de *translanguaging*, que pode colocar todas as línguas do aluno e suas práticas linguísticas a favor da construção de sentido. Mesmo que a escola valorize práticas linguísticas acadêmicas (*standard academic*), elas não podem ser desenvolvidas sem a ajuda de outras práticas que a criança tenha em casa ou na comunidade (GARCÍA; WEI, 2014).

Translanguaging oferece uma perspectiva não competitiva entre as línguas. A maioria dos educadores não foi convencida por Cummins (1981, p. 23) quando ele afirmou que “one can better inflate the L2 balloon by blowing into the L1 balloon”, defendendo que é possível desenvolver proficiência em uma língua através de outra. *Translanguaging* oferece uma oportunidade de compreender que as línguas não competem entre si, pois o falante seleciona seus recursos livremente dentro de todo seu repertório. Desenvolver um aspecto do repertório linguístico significa desenvolver todo ele.

García e Wei (2014) fazem uma importante ressalva ao defender práticas translíngues:

we agree that bilingual education programs must also build spaces where certain language practices or others are sometimes expected. This is what dominant society and government schools and their assessment mechanisms continue to require, and thus, it is important to give students an opportunity to engage in these practices (GARCÍA; WEI, 2014, p. 74).

Incorporar práticas *translanguaging* em sala de aula não significa que outras práticas devam ser excluídas. García (2009) fala, inclusive, que deve se preservar um lugar em uma língua não concorra com a outra: “While it is important to put the minority language alongside the majority language, thus ensuring for it a place in powerful domains, it is important to preserve a space, although not a rigid or static place, in which the minority language does not compete with the majority language”. (GARCÍA, 2009, p. 301). Além dos espaços em que as línguas são praticadas de forma separada, a escola deve criar espaços de *translanguaging*, *translanguaging spaces* (WEI, 2011), em que os alunos possam agir linguisticamente de forma criativa e crítica, sendo encorajados pelos seus professores. A Educação multilíngue deve ajudar a desenvolver consciência crítica no sentido freiriano, oferecendo ferramentas para que o falante se movimente entre as línguas e as estruturas de poder com o intuito de transformar seu futuro. Freire (1973) destaca a importância de dominar a língua dominante para poder modificar o mundo. Nesses espaços de *translanguaging* os falantes podem desenvolver todo seu repertório de forma cognitiva além de desenvolver uma consciência metalinguística sofisticada, que os permite gerenciar esses repertórios linguísticos expandidos: “in these translanguaging spaces linguistically diverse students are able to co-construct their language expertise, recognize each other as resources, and act on their knowing and doing” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 75).

2.6 TRANSLANGUAGING E O APRENDIZADO

Desenvolver novas práticas de linguagem é mais desafiante que aprender um novo conteúdo. A. L. Becker disse que aprender novas formas de comunicação significa aprender ‘a new way of being in the world’ (BECKER, 1995, p. 277). Se a língua nos constitui, aprender uma nova língua significa uma nova forma de ser, saber e fazer: “If language constitutes us, then adding to a linguistic and semiotic repertoire means that we acquire not only new ways of speaking and acting, of languaging, but also of being, of knowing and of doing” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 79).

Novas práticas linguísticas só podem emergir das práticas antigas, sem competir ou ameaçar as antigas. Para aprender uma língua “it is not enough simply to listen and take in forms or to output new forms. It is important to engage and interact

socially and cognitively in the learning process in ways that produce and extend the students' languaging and meaning-making" (GARCÍA; WEI, 2014, p. 79). *Translanguaging* é importante para mediar e construir as identidades dos falantes e também para realizar atividades cognitivas complexas.

Alunos vivenciam na escola sucesso, fracasso e frustração através de um processo social que guia o comportamento e o pensamento. Através de *translanguaging* eles participam de forma significativa do processo de aprendizagem e desenvolvem suas identidades bilíngues, inclusive acadêmicas (PALMER, 2008).

Translanguaging permite a integração das práticas de linguagem na pessoa do falante. O falante não aprende mais uma segunda língua, ele adiciona novo *languaging* ao seu repertório único de recursos linguísticos. O foco não está mais na língua e nem no local, o repertório construído por ele é único: "The language practices then don't belong to the school or to the home; the languaging is that of the learner, his or her own being, knowing and doing, as it emerges through social interaction" (GARCÍA; WEI, 2014, p. 80).

2.7 A PEDAGOGIA TRANSLANGUAGING

O conceito de *translanguaging*, proposto por Williams (2012), abrange duas formas distintas: *translanguaging* natural e *translanguaging* oficial. O primeiro refere-se às ações espontâneas dos estudantes para aprender, onde eles utilizam diferentes línguas individualmente ou em pequenos grupos para compreender melhor o conteúdo. Por outro lado, *translanguaging* oficial é conduzido e planejado pelo professor, que toma a iniciativa de empregar essa abordagem durante as aulas, seja com indivíduos ou com grupos de estudantes, com o objetivo de promover maior interação entre as línguas presentes na sala e incentivar os alunos a utilizar todas as suas habilidades linguísticas para uma comunicação mais rica e eficaz.

Lewis, Jones e Baker (2012) também distinguem *translanguaging* dirigido pelo aluno do *translanguaging* dirigido pelo professor. *Translanguaging* dirigido pelo professor envolve atividades planejadas e estruturadas por ele como uma pedagogia transformadora. A abordagem *translanguaging* como pedagogia visa aproveitar de forma flexível as práticas linguísticas dos alunos bilíngues para desenvolver novas compreensões e novas práticas linguísticas, incluindo aquelas consideradas como

práticas acadêmicas padrão (GARCÍA; WEI, 2014). Nessa abordagem, os professores

use translanguaging strategically as a scaffolding approach to ensure that emergent bilinguals at the beginning points of the bilingual continuum engage with rigorous content, access difficult texts and produce new language practices and new knowledge (GARCÍA; WEI, 2014, p. 92).

No entanto, de acordo com García e Wei (2014), *translanguaging* também é uma pedagogia transformadora capaz de evocar subjetividades bilíngues e sustentar performances bilíngues que vão além da lógica binária de duas línguas autônomas. Nesse contexto, *translanguaging* como pedagogia implica em alavancar deliberadamente e simultaneamente o repertório de práticas dos alunos, buscando utilizar suas habilidades como pontos fortes. Os professores desempenham o papel de facilitadores, estabelecendo instruções baseadas em projetos e grupos colaborativos que maximizam *translanguaging* para a aprendizagem.

É importante ressaltar que a abordagem *translanguaging* no ensino é sempre usada em prol de uma instrução rigorosa e maximização das interações, visando expandir o repertório linguístico e de construção de significado dos alunos, incluindo práticas consideradas como linguagem acadêmica (GARCÍA; WEI, 2014). No entanto, é preciso evitar que essa abordagem seja valorizada apenas como uma forma de garantir que os alunos aprendam conteúdos e linguagem acadêmica.

Para adotar *translanguaging* no ensino, é necessário um gesto crítico de práticas linguísticas, buscando desenvolver um alto grau de consciência linguística e social (BUSCH, 2011). Além disso, o professor que utiliza *translanguaging* como pedagogia participa ativamente como aluno, adotando uma postura de aprendizagem e acolhendo a diversidade de vozes e perspectivas presentes na sala de aula. Dessa forma, *translanguaging* como pedagogia pode ser uma ferramenta poderosa para promover um ensino mais inclusivo, dinâmico e enriquecedor, valorizando a diversidade linguística e cultural dos alunos.

No livro *Translanguaging*, García e Wei (2014) apresentam sete objetivos com os quais a pedagogia *translanguaging* pode ser utilizada:

TABLE 7.1 *Teaching to learn content and language through translanguaging*

Why? GOAL	What? POSSIBLE STRATEGIES
1 Differentiate and adapt	Translation
2 Build background knowledge	Collaborative dialogue Collaborative grouping Reading multilingual texts Multilingual listening/Visual resources Project learning Thematic units Research
3 Deepen understanding, develop and extend new knowledge, critical thinking	All of the above + Inner speech Multilingual writing
4 Cross-linguistic transfer and metalinguistic awareness	Word walls Sentence starters Cognates Comparing multilingual texts Multilingual vocabulary inquiry Multilingual syntax/Morphology inquiry
5 Cross-linguistic flexibility	Alternating languages and media Translating Translanguaging in writing Translanguaging in speaking
6 Identity investment and positionality	All of the above
7 Interrogate linguistic inequality	All of the above

(GARCÍA; WEI, 2014, p. 120)

1. **Diferenciação e adaptação do ensino:** A pedagogia *translanguaging* pode ser empregada para diferenciar o nível dos alunos e adaptar o ensino de acordo com os diferentes tipos de estudantes, sejam eles bilíngues, monolíngues ou

bilíngues emergentes. Isso pode ser feito, por exemplo, com o uso de tradução.

2. **Construção de uma base de conhecimento (*background knowledge*):** Outra finalidade da pedagogia *translanguaging* é construir uma base de conhecimento prévio para que os alunos possam atribuir significado ao conteúdo ensinado no momento e às formas de linguagem utilizadas. Para atingir este objetivo, propõe-se atividades como diálogos colaborativos, leitura de textos multilíngues, pesquisa e aprendizagem por projetos.
3. **Aprofundar a compreensão, desenvolver e expandir novos conhecimentos, pensamento crítico:** *Translanguaging* também é utilizado para aprofundar a compreensão, estimular o engajamento sociopolítico, desenvolver e expandir novos conhecimentos, bem como cultivar o pensamento crítico e a consciência crítica. Para isso, sugere-se atividades como *inner speech* (fala interna) e escrita de textos multilíngues.
4. **Transferência interlinguística e consciência metalinguística:** Ela também tem como objetivo desenvolver a consciência metalinguística entre as línguas, fortalecendo a capacidade dos alunos para enfrentar as exigências comunicativas da situação socioeducacional. Exemplos de atividades que promovem esse objetivo são: *word walls*, *sentence starters* e o trabalho com cognatos.
5. **Flexibilidade interlinguística:** O uso de *translanguaging* visa promover a flexibilidade interlinguística, possibilitando que os alunos utilizem práticas linguísticas com competência. Esse objetivo pode ser alcançado, por exemplo, com o uso de práticas translíngues na fala e na escrita.
6. **Investimento identitário e posicionamento:** *Translanguaging* pode ser empregado para estimular a identificação dos alunos com o conteúdo, ou seja, para envolvê-los emocionalmente na aprendizagem.

7. **Questionar a desigualdade linguística e romper hierarquias linguísticas e estruturas sociais:** Uma finalidade crítica é questionar a desigualdade linguística, desestabilizar hierarquias linguísticas e estruturas sociais existentes.

3 METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma pesquisa interpretativista e qualitativa, de cunho etnográfico, que discute práticas de linguagem reais no contexto escolar. Para Hymes (1996 apud Cardoso 2015), as principais características dessa metodologia de pesquisa são a participação e a observação. Ele diz, ainda, que a validade do conhecimento gerado através desse tipo de pesquisa depende do conhecimento dos sentidos que os participantes do contexto analisado dão às suas experiências. Cardoso (2015) chama a atenção para a importância de o pesquisador reconhecer a sua subjetividade e afirma que, segundo a perspectiva etnográfica, as observações e descrições de campo nunca são livres de inferências e interpretações do pesquisador. Sou professor de Alemão há 11 anos, com formação em Letras Português/Alemão. Minha perspectiva é, portanto, marcada pela minha experiência como docente e como falante multilíngue, falante de português, alemão, inglês e francês.

Neste capítulo, apresentarei pressupostos metodológicos da etnografia, o contexto e os participantes do estudo, além do processo de coleta e análise de dados.

3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA ETNOGRAFIA

A etnografia é uma metodologia amplamente estabelecida na área da antropologia, tradicionalmente utilizada para investigar e compreender culturas diversas. Atualmente, essa abordagem tem sido cada vez mais adotada para analisar contextos escolares, proporcionando uma compreensão aprofundada da cultura escolar e permitindo a construção de conhecimentos sensíveis à visão dos participantes sobre suas próprias experiências. De acordo com Hymes (1996), as principais características da etnografia são a participação ativa e a observação minuciosa. Esse autor ressalta que a validade do conhecimento gerado por meio da etnografia depende da compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes ao contexto analisado. Essa compreensão é alcançada através da participação e da observação, buscando apreender as visões e entendimentos implícitos e articulados dos participantes nos processos e atividades sob investigação, com o intuito de representá-los com precisão ao relatá-los.

É importante considerar algumas questões cruciais relacionadas ao papel do

pesquisador e à sua forma de observar o fenômeno em estudo. Diversos autores enfatizam a importância de o pesquisador reconhecer a sua subjetividade e as ideologias que o influenciam (HOLLIDAY, 2011; BYRD CLARK, 2009; RAMPTON, 2006; RAJAGOPALAN, 2003). Segundo Rajagopalan (2003, p. 127), "todo olhar é um olhar a partir de algum lugar sócio-historicamente marcado, e como tal atravessado por conotações (político-) ideológicas". Nessa perspectiva, a etnografia reconhece que as observações e descrições do campo nunca são isentas de inferências e interpretações por parte do pesquisador. Como afirma Rampton (2006), o próprio ato de relatar os resultados da pesquisa introduz valores e pressupostos que são extrínsecos ao contexto descrito. Esses valores, interesses e pressupostos estão presentes desde o início, nas questões e argumentos que motivaram a pesquisa.

A conscientização acerca do papel do pesquisador e da sua posição ideológica é fundamental para uma etnografia responsável e reflexiva. Ao adotar uma postura crítica em relação ao seu próprio olhar, o pesquisador pode mitigar viés e assegurar que suas análises sejam cuidadosamente embasadas nas perspectivas e experiências dos participantes. A etnografia, quando conduzida de forma cuidadosa e reflexiva, possibilita uma compreensão mais abrangente e inclusiva dos contextos sociais e educacionais, permitindo que vozes antes marginalizadas sejam ouvidas e valorizadas. Ao abordar as limitações inerentes à natureza subjetiva da pesquisa etnográfica, os pesquisadores contribuem para a construção de conhecimentos mais autênticos e culturalmente relevantes, promovendo assim uma educação mais inclusiva e significativa.

De acordo com Rampton (2006, p. 386), a pesquisa é fundamentada em crenças axiomáticas sobre o mundo social em estudo, bem como em interpretações institucionalizadas pelas disciplinas que o abrangem, utilizando ferramentas e procedimentos fornecidos por essas mesmas disciplinas.

No contexto das investigações etnográficas, ocorre uma troca de ideias e o estabelecimento de uma conexão solidária entre o pesquisador e a comunidade investigada. Esse processo conduz todos os envolvidos a uma reflexão mais profunda sobre suas experiências. Lucena (2015) ressalta que essa reflexão, construída na relação colaborativa entre o pesquisador e os participantes, resulta não apenas na descoberta de dados, mas na criação conjunta desses dados. O pesquisador participante contribui com questionamentos e problematizações que, por vezes, não

havam sido considerados previamente pela comunidade escolar. Segundo a autora:

Questionamos, dentro de uma dinâmica de atuação etnográfica e de ação colaborativa, as oportunidades de pesquisadores e participantes desenvolverem reflexões críticas próprias sobre suas vidas diárias. Só assim entendemos que se pode construir uma representação mais fiel dessas atuações, à medida que a interpretação é feita a partir de movimentos colaborativos, no tempo e no espaço, divididos entre pesquisadores e participantes (LUCENA, 2015, p. 81).

Essa abordagem colaborativa e reflexiva na pesquisa etnográfica possibilita uma construção mais autêntica e rica de conhecimentos, ao considerar as perspectivas e experiências dos participantes como elementos fundamentais para a interpretação e representação do contexto estudado. A relação solidária entre pesquisador e comunidade investigada amplia a compreensão e a sensibilidade para nuances e aspectos significativos do ambiente escolar, contribuindo para uma análise mais profunda e contextualizada.

De acordo com Rampton (2006), é essencial que o pesquisador reconheça a parcialidade de suas interpretações (HYMES, 1996). No entanto, suas habilidades culturais e de interpretação são fundamentais para compreender as complexidades das atividades contextuais dos participantes da pesquisa. O pesquisador etnográfico, conforme mencionado por Erickson (1984), assume o compromisso de se envolver com os participantes e adquirir profundo conhecimento do contexto analisado.

O papel do observador participante é fundamental nesse contexto. Ao adotar uma perspectiva teórica específica, o pesquisador vivencia os acontecimentos de forma imersiva, buscando interpretar os enunciados com uma lente analítica (RODRIGUES, 2012, p. 50). Essa abordagem enriquecedora permite uma exploração mais profunda do cenário de pesquisa e, ao mesmo tempo, estimula a reflexão crítica de todos os participantes, valorizando suas vozes e experiências no processo de representação.

Em pesquisas etnográficas realizadas em ambientes escolares, o objeto de estudo muitas vezes é familiar ao pesquisador, especialmente se este for um professor com experiência prévia no ambiente educacional. Nesse contexto, é fundamental que o pesquisador adote uma postura de estranhamento em relação ao que é familiar, questionando por que os participantes se comportam de determinada forma e não de outra diante das ações que ocorrem no ambiente específico. Além

disso, é importante problematizar visões naturalizadas e simplistas das práticas sociais dos sujeitos da pesquisa (FRITZEN, 2012). Como lembra Erickson, devemos estar cientes do estranhamento e da natureza arbitrária dos comportamentos cotidianos que, como membros do contexto, tendemos a tomar como óbvios (ERICKSON, 1984, p. 59). Essa postura crítica e reflexiva do pesquisador é essencial para uma análise aprofundada e significativa do cenário escolar, permitindo que sejam identificados aspectos não percebidos à primeira vista e que as vozes dos participantes sejam autenticamente representadas.

A postura do pesquisador é essencial para a condução de uma pesquisa etnográfica significativa e reflexiva. É importante que o pesquisador esteja ciente das implicações de seu papel e dos conhecimentos que produz ao descrever e compreender as ações sociais dos participantes no contexto estudado (FRITZEN, 2012, p. 68). A perspectiva êmica é fundamental para construir uma compreensão das ações sociais sob o olhar dos participantes e, a partir dessa compreensão, refletir sobre as implicações políticas, históricas, educacionais e de poder dessas ações, bem como suas relações com os contextos sociais mais amplos.

O pesquisador etnográfico também deve analisar criticamente a relação entre discursos e processos que ocorrem no nível macro da sociedade e a maneira como esses mesmos discursos e processos são construídos por meio das práticas discursivas das pessoas no cotidiano, de maneira complexa. Ao examinar como os discursos no nível macro e micro se sobrepõem em determinados contextos, especialmente através das interações e performances, é possível observar como as pessoas aderem, negociam, contestam e desafiam os discursos sobre linguagem, poder e representação.

3.2 CONTEXTO DO ESTUDO

Neste subcapítulo, será apresentada a instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada. O foco do relato serão os programas que envolvem o ensino de línguas adicionais: ensino de alemão, programas bilíngues e o International Baccalaureate (IB).

3.2.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Essa pesquisa foi realizada em uma escola privada de grande porte no norte de Santa Catarina, que oferece ensino do jardim de infância ao ensino superior. Seu público é formado principalmente por alunos de classe média alta no ensino básico e por alunos de classe média e baixa no ensino superior. A grande maioria dos alunos é brasileira, mas a instituição recebe também alunos de outras nacionalidades, como alemães, ingleses e americanos. Para eles, é oferecido um acompanhamento especial, de acordo com suas necessidades e país de origem.

Os professores são em sua grande maioria brasileiros, formados em Letras Alemão-Português ou Inglês-Português e/ou Pedagogia. É possível encontrar alguns estrangeiros no corpo docente (um professor americano, uma professora australiana e dois alemães).

A instituição tem grande tradição no ensino de línguas. No jardim de infância, os alunos têm contato com a língua alemã e com a língua inglesa. A partir do 1º ano, eles optam entre o inglês e o alemão e têm três horas/aulas semanais em uma dessas línguas. A partir do 6º ano, os alunos têm a opção de frequentar aulas extras com o intuito de se preparar para provas de proficiência, tanto em inglês quanto em alemão. A escola prepara os alunos para as provas de Cambridge e possui convênio com o governo alemão, oferecendo assim todas as provas do *Deutsches Sprachdiplom (DSD)* na escola e sem custos (níveis A1 até C1). No ensino médio, os alunos podem, ainda, optar pela língua espanhola e fazer as provas do instituto Cervantes. De forma paralela, são oferecidos programas optativos, como o ensino bilíngue alemão-português ou inglês-português no ensino fundamental e o programa IB - International Baccalaureate no Ensino Médio. Os alunos do ensino bilíngue estudam duas línguas, uma no regular e outra no bilingue. Em 2019, o Colégio iniciou um novo programa, chamado Primary Programme (PYP). No Primary Programme, as práticas de letramento acontecem de forma simultânea nos três idiomas: inglês, alemão e português e os alunos permanecem de forma integral na escola. Observa-se um aumento no interesse pelo ensino integral e por esses programas adicionais. Outra tendência observada é a maior procura por exames de proficiência e o desejo de estudar em outros países. Com o intuito de enriquecer a experiência cultural e linguística dos alunos, a escola mantém um programa de intercâmbios. Atualmente são oferecidos intercâmbios com a Alemanha, Inglaterra, Canadá e Austrália. Através desses programas, os alunos têm a oportunidade de hospedar alunos estrangeiros e

ter experiências em diferentes países.

Em 2017, a instituição foi reconhecida pelo conselho estadual de educação como escola internacional, devido a sua grande oferta na área de idiomas, às certificações oferecidas e ao número de professores e alunos estrangeiros.

3.2.2 ENSINO DE ALEMÃO NO SUL DO BRASIL - ESCOLAS DSD

Neste subcapítulo, apresentarei o programa DSD (Deutsches Sprachdiplom), programa oferecido pela Alemanha e que visa certificar o nível linguístico de alunos em todo mundo. Esse programa pauta o ensino de alemão na instituição.

O ensino da língua alemã no exterior é parte importante da política externa da Alemanha, que investe recursos financeiros e de pessoal para mantê-lo. Esses investimentos ocorrem, principalmente, através do incentivo a escolas no exterior, exames de proficiência gratuitos e envio de profissionais para atuarem nessas instituições. Em primeira linha, a Alemanha mantém escolas alemãs (DAS-Schulen) espalhadas pelo globo. Atualmente, são 140 instituições, sendo 4 delas no Brasil (Pasch). Todas elas recebem professores alemães para todas as disciplinas, seguem o currículo alemão e, ao final do Ensino Médio (Gymnasium), oferecem o Abitur. Além das escolas alemãs, escolas que seguem o currículo nacional, mas oferecem a língua alemã, também são apoiadas. Nas Deutsch-Profil-Schulen (escolas com perfil alemão) ensina-se o alemão, além de uma ou mais disciplinas ministradas na língua. No momento, existem 27 instituições reconhecidas como Deutsch-Profil-Schulen. As demais instituições que oferecem o ensino de língua alemã podem ser classificadas em duas categorias: Fit-Schulen, que são acompanhadas pelo instituto Goethe, ou DSD-Schulen, acompanhadas pela ZfA. Segundo dados oficiais, são 657 Fit-Schulen e 1064 DSD-Schulen pelo mundo. No Brasil, são 19 escolas DSD. Essas escolas são agrupadas em regiões e cada região é acompanhada por um coordenador (Fachberater) enviado pela Alemanha. Os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul formam uma região, que conta com oito escolas (2020). Como esta pesquisa foi realizada em uma dessas escolas DSD, essa categoria será detalhada abaixo.

Em primeiro lugar, é preciso compreender o que são os exames do DSD. Eles são divididos em dois: DSD I, nível A2/B1, e DSD II, nível B2/C1. Eles só podem ser realizados em contexto escolar e são gratuitos. Eles se orientam pelo Quadro Europeu

Comum de Referência para Línguas (QECR) e testam as quatro habilidades: compreensão textual e auditiva, produção oral e escrita. Todas as provas são desenvolvidas e corrigidas na Alemanha, seguindo um rigoroso padrão de qualidade. O exame de DSD I permite ao aluno ingressar no *Studienkolleg* na Alemanha, um curso preparatório para o ensino superior alemão. Alunos aprovados no exame DSD II podem ingressar diretamente em qualquer instituição de ensino superior no país.

As escolas que recebem a certificação de DSD-Schulen são escolas com excelência na área de alemão e que se comprometem a preparar seus alunos para os exames. Além disso, é preciso cumprir uma carga horária mínima para cada um dos exames e garantir uma boa taxa de aprovação, normalmente entre 65% e 75%. No Brasil, temos uma redução das escolas DSD. Escolas que não entregam bons resultados são cortadas do programa. Até 2018, 21 escolas na região sul, SC e RS, faziam parte do programa, após 2019, somente 8.

Além do apoio financeiro e com os exames, os professores que atuam nesse programa são constantemente treinados. Através do Fachberater, a Alemanha oferece diversos cursos e faz um *Kalibrierung* anual com todos os profissionais envolvidos. *Kalibrierung* é uma espécie de treino para que todos os avaliadores sigam os mesmos critérios e sejam igualmente exigentes. São oferecidas, também, bolsas para cursos na Alemanha, em que os professores têm a possibilidade de conhecer mais sobre o desenvolvimento dos exames. Seguindo a tendência, também a ZfA, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ou Agência Central para as Escolas no Exterior, oferece uma modalidade de curso online para professores: “DSD GOLD (Globales Online-Lernen DaF) ist eine nach dem Blended-Learning-Prinzip konzipierte Fortbildungsmaßnahme für DaF-Lehrkräfte im DSD-Programm weltweit.” (ZfA).

Um dos grandes desafios que o programa enfrenta é a falta de professores. De acordo com Soethe e Chaves (2019), atualmente existem 650 professores atuantes na rede privada para um total de 8,61 milhões de alunos. Para enfrentar a falta de profissionais e qualificar os professores brasileiros, escolas com um número significativo de candidatos para os exames de DSD, podem solicitar à Alemanha um Bundesprogrammlehrkraft (BPLK, ou professor enviado). Esses profissionais são enviados e financiados pela Alemanha e atuam nos preparatórios de exames e para qualificar os demais professores.

3.2.3 O PROGRAMA INTERNATIONAL BACCALAUREATE (IB)

Na seção que se segue, apresentamos o programa IB. Fundado em 1968, o IB tem se destacado mundialmente como uma abordagem inovadora e rigorosa de educação internacional, oferecendo programas educacionais para estudantes de 3 a 19 anos de idade. O objetivo central é desenvolver jovens intelectualmente curiosos, socialmente conscientes e globalmente engajados, preparando-os para se tornarem cidadãos responsáveis e bem-sucedidos em um mundo cada vez mais complexo e interconectado. Ao longo das últimas décadas, o IB tem sido adotado por escolas em mais de 150 países, abrangendo uma rede diversificada de instituições de ensino comprometidas com a excelência educacional e a formação integral de seus alunos. O programa é fundamentado em um conjunto de princípios e valores que permeiam todas as suas etapas educacionais. A filosofia do IB destaca a importância do desenvolvimento de habilidades cognitivas, habilidades sociais e emocionais, bem como a busca pelo conhecimento de maneira interdisciplinar. O programa incentiva os alunos a se tornarem pensadores críticos, comunicadores eficazes e cidadãos ativos, focando em valores como respeito, compaixão e compreensão cultural. Ele é composto por três etapas distintas: *Primary Years Programme (PYP)*: projetado para estudantes de 3 a 12 anos, o PYP enfatiza uma abordagem holística de aprendizado, focando no desenvolvimento das habilidades fundamentais em todas as áreas do conhecimento. O programa estimula a curiosidade natural das crianças e promove a aprendizagem ativa, por meio de projetos, investigações e experiências significativas; *o Middle Years Programme (MYP)*: voltado para estudantes de 11 a 16 anos, o MYP oferece um currículo abrangente e equilibrado, que abarca diversas disciplinas acadêmicas, além de desenvolver habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a pesquisa e o trabalho em equipe. O programa também enfatiza a importância de aprender sobre diferentes culturas e perspectivas globais; *o Diploma Programme (DP)*: dirigido a estudantes de 16 a 19 anos, o DP é a etapa final do IB e é reconhecido internacionalmente como um dos programas mais desafiadores do ensino médio. Os alunos selecionam seis disciplinas de estudo, incluindo línguas, ciências, humanidades, matemática e artes, e também completam três componentes centrais: Teoria do Conhecimento (TdC), Monografia e Criatividade, Atividade e Serviço (CAS - Creativity, Activity, Service).

Na instituição analisada, a última parte do programa, o DP, já é aplicada há 8 anos. Já o PYP, está em seu quinto ano (até o *Year 3*) e é apresentado como ensino integral:

Proposta imersiva em turno integral, com currículo trilingue integrado, para uma educação internacional. Os alunos convivem com a Literatura brasileira, inglesa, americana e alemã e aprendem as três línguas por meio de jogos, brincadeiras, atividades cooperativas e de conteúdos transdisciplinares que ajudam a desenvolver diferentes competências: a criatividade por meio das artes e da música, a curiosidade pelo estímulo à capacidade investigativa e ao pensamento crítico; a expressão e a coordenação corporal: além da linguagem matemática (raciocínio lógico). Processo que é promovido pelo trabalho com projetos transdisciplinares focados na resolução de problemas e na intervenção para transformar o mundo, visando à paz (PPP, 2022, p. 56)

Apesar de grande parte do PYP ser em inglês, seus alunos têm 4h de alemão por semana dentro da grade. O PYP e o MYP devem ser expandidos nos próximos anos. O plano da instituição é a adição de uma série por ano, ou seja, em 2024, deverá ser oferecido o *Year 4*.

3.2.4 PROGRAMAS BILÍNGUES

Na instituição é possível escolher entre dois programas bilíngues, English Bilingual Programme e German Bilingual Programme, um deles em inglês e outro em alemão. Esses programas acontecem no contraturno e possuem cargas horárias entre 8h e 12h semanais. De acordo com o PPP,

Os pilares de ensino e aprendizagem do English Bilingual Programme são o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da competência transcultural, utilizando o inglês em contextos autênticos e relevantes. Além disso, o aprendizado de conteúdos curriculares na Língua Inglesa e a vivência autêntica diária do idioma proporcionam as bases para que o aluno tenha melhores condições de participar do processo seletivo do Bacharelado Internacional no Ensino Médio (PPP, 2022, p. 57).

O German Bilingual Programme é apresentado como um programa de imersão na Língua Alemã:

pensado para alunos que desejam não somente adquirir fluência no idioma, como também vivenciar aspectos culturais ligados aos países aos quais a língua corresponde. O objetivo desse programa é a construção de um espaço de vivência e aprendizagem por meio de atividades lúdicas. Com essas

perspectivas, as aprendizagens focam as seguintes áreas do conhecimento: Ciências, Linguagem, Literatura, Esporte e Artes (PPP, 2022, p. 57).

Em ambos os programas, as línguas adicionais são meios de instrução. Eles podem ser classificados como programas de ensino bilíngue de escolha, ou ainda como *immersion bilingual education* (GARCÍA; WEI, 2014).

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

Percebe-se que a formação continuada é um tópico importante para a instituição. No PPP, existe uma seção exclusiva voltada para o tema:

No contexto atual, em que as metodologias ativas pedem uma reconfiguração do espaço da sala de aula, da transformação do papel do professor de transmissor de conhecimento para um mediador dos processos de ensino e aprendizagem, quando o foco está na aprendizagem por habilidades e competências e há um constante incentivo ao protagonismo estudantil, torna-se essencial a projeção e criação de um programa de formação continuada para os docentes (PPP, 2022, p. 48)

Todo programa de capacitação é elaborado por um grupo de trabalho (GT). São oferecidas diferentes trilhas, ou seja, cursos sobre diferentes temáticas, e os docentes personalizam seu próprio plano. Além disso, a instituição oferece programas de pós-graduação gratuitos e *in loco*. Todos os docentes são convidados a participar. Já foram oferecidos três cursos, uma especialização em ensino bilíngue e duas em metodologias inovadoras.

3.4 DESCRIÇÃO DE MÉTODOS

Este estudo tem como propósito analisar as práticas linguísticas dos alunos e professores em uma escola multilíngue, com a presença dos idiomas alemão, português e inglês, além de investigar a presença de práticas translíngues. Para alcançá-lo, foram usados os seguintes instrumentos de produção de dados:

- Documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)..
- Documentos oficiais da escola pesquisada: projeto político pedagógico

(PPP).

- Questionário com perguntas fechadas e abertas para professores.

3.4.1 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo cinco professoras, cujas identidades foram preservadas com nomes fictícios. A seguir, elas serão apresentadas individualmente:

Amanda é graduada em Letras Português/Alemão pelo Instituto de Educação Ivoti (ISEI) e possui especialização em Metodologias de Ensino. Há seis anos, atua na área de língua alemã e ensino bilíngue na instituição, com foco no Ensino Fundamental I, até o 3º ano. Além disso, é professora do 5º ano no German Bilingual Programme e também coordenadora das áreas de língua alemã e inglesa no Ensino Fundamental I.

Cristina possui formação em magistério e Letras Inglês, com especialização em Metodologias de Ensino. Há mais de dez anos, atua na área de língua inglesa, estando há três anos na instituição. Seu foco de atuação abrange o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, onde leciona e coordena a área de língua inglesa. Ela também prepara alunos para os exames de proficiência em Inglês da Universidade de Cambridge.

Beatriz é graduada em Letras Português/Alemão e possui especialização em Metodologias de Ensino. Atua há seis anos na área de língua alemã e ensino bilíngue na instituição, onde trabalha com o Ensino Fundamental II, atendendo turmas do 4º ao 9º ano. Beatriz também é professora do 7º ano no German Bilingual Programme e assume a coordenação da área de língua alemã do 4º ao 6º ano.

Denise tem formação em Direito, com mestrado em Economia e especialização em bilinguismo. Há mais de oito anos, atua na área de língua alemã, coordenando o German Bilingual Programme no Ensino Fundamental II e preparando alunos para os exames de proficiência em alemão, DSD.

Juliana é graduada em Letras Português/Alemão e possui Mestrado em Linguística Aplicada pela Unisinos. Atua há 11 anos na área de língua alemã e ensino bilíngue, estando há 1 ano na instituição. Seu foco de atuação engloba o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Assim como suas colegas, também faz parte do corpo docente do German Bilingual Programme, sendo professora do 9º ano. Juliana

ainda é coordenadora do Centro de Idiomas da instituição, preparando alunos para os exames de proficiência em alemão, DSD.

As cinco professoras foram selecionadas para o estudo devido às suas posições de liderança dentro da área de idiomas da instituição. Sua escolha se deve ao fato de que qualquer mudança metodológica e de paradigma tem maior chance de ser bem recebida e implementada por elas, dada a sua influência e responsabilidade no contexto educacional.

3.4.2 COLETA DE DADOS

Este estudo empregou uma abordagem de pesquisa qualitativa, permitindo uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e das políticas educacionais adotadas pela instituição em análise. A combinação de diferentes métodos de coleta de dados enriqueceu a pesquisa, oferecendo múltiplas perspectivas sobre o tema em questão.

A análise documental foi o primeiro método de coleta de dados utilizado nesta pesquisa. Realizou-se uma investigação minuciosa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino em foco. A análise desses documentos proporcionou uma compreensão abrangente das diretrizes curriculares e pedagógicas propostas pelos órgãos reguladores e da sua relação com a prática educativa da escola.

Para complementar a coleta de dados, aplicou-se um questionário aos docentes da instituição (Apêndice A). O questionário continha perguntas abertas e fechadas, abordando temas relevantes sobre as práticas pedagógicas adotadas e a percepção dos professores em relação às diretrizes curriculares. A opção por utilizar perguntas abertas possibilitou que os docentes expressassem suas percepções e reflexões de forma mais ampla e detalhada.

A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2023. Inicialmente, foi feita a análise dos documentos institucionais (BNCC, QECR e PPP).

Para o questionário, foi criado um formulário digital no *Google Forms*, garantindo a facilidade e a acessibilidade na coleta das respostas dos docentes. Os

participantes foram contatados por meio de e-mails institucionais e receberam instruções detalhadas sobre o preenchimento do questionário e o envio das respostas.

3.4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE, SELEÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Os documentos (BNCC, QECR e PPP) institucionais foram submetidos a uma análise minuciosa em busca de termos e conceitos relacionados a *translanguaging*. Para isso, utilizou-se uma abordagem de leitura crítica, identificando palavras-chave e passagens que indicassem o incentivo ou a incorporação de *translanguaging* nas diretrizes curriculares e pedagógicas.

Os termos encontrados foram agrupados e relacionados ao tema, permitindo uma categorização dos conceitos presentes nos documentos. A coleta de dados por meio do formulário google proporcionou uma quantidade significativa de respostas dos docentes da instituição. A ferramenta possibilitou a tabulação automática dos dados, facilitando o processo de organização e compilação das informações. A tabela completa com os resultados do formulário encontra-se disponível no apêndice C. Nela, são apresentados todos os dados obtidos a partir das perguntas abertas e fechadas, abrangendo as perspectivas dos professores sobre a prática pedagógica adotada na escola e sua relação com as diretrizes curriculares e políticas educacionais. Dada a quantidade de respostas obtidas no formulário google, optou-se por selecionar apenas trechos relevantes para a análise neste estudo. Os trechos selecionados foram aqueles que apresentaram informações mais detalhadas e esclarecedoras sobre a percepção dos docentes em relação à prática *translanguaging*, bem como a maneira como ela é compreendida e vivenciada no contexto escolar. A seleção dos trechos relevantes permitiu uma análise mais aprofundada e significativa dos dados coletados, focando nas perspectivas e experiências dos docentes em relação ao uso das línguas em sala de aula. Essa abordagem possibilitou destacar as principais percepções e reflexões dos professores sobre a prática pedagógica e a relação com as diretrizes presentes nos documentos institucionais.

4 TRANSLANGUAGING NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, será realizada uma análise de três documentos importantes no contexto do ensino de línguas: o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Os três documentos são relevantes na instituição de ensino investigada. O objetivo é identificar as relações e o possível alinhamento com a abordagem *translanguaging*. A análise desses documentos permitirá uma compreensão mais aprofundada das diretrizes e princípios que norteiam o ensino de línguas, especialmente no que se refere ao uso estratégico e significativo das diversas línguas presentes no contexto educacional.

4.1 QUADRO EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (QECR)¹

Conforme mencionado anteriormente, o colégio B aplica os exames de proficiência da Cambridge e DSD, em inglês e alemão, respectivamente. Ambos seguem os princípios e diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Dessa forma, esse documento é extremamente relevante no contexto escolar, um dos pilares na construção do currículo e do ensino.

Após a leitura do documento, constatou-se que o termo *translanguaging* não é mencionado explicitamente. No entanto, ele reconhece a competência plurilingue, que envolve o uso de múltiplas línguas em contextos diversos e a capacidade de se comunicar efetivamente nessas línguas. Além disso, o QECR e *translanguaging* compartilham princípios como, por exemplo, a valorização do multilinguismo e a comunicação autêntica, conforme veremos a seguir.

4.1.1 ABORDAGEM COMUNICATIVA E CONTEXTO AUTÊNTICO DE COMUNICAÇÃO

A abordagem comunicativa é um dos princípios tanto em *translanguaging*

¹ Analisou-se a versão original do QECR de 2001. A atualização publicada em 2020 ainda é pouco utilizada na instituição.

como no QECR. Ambas as perspectivas enfatizam a importância da competência comunicativa do indivíduo em situações reais de uso da língua (GARCÍA, 2009; CONSELHO DA EUROPA, 2001). Na abordagem *translanguaging*, a comunicação efetiva é o objetivo central da linguagem, incentivando a interação e a negociação de significados entre os falantes, independentemente das línguas utilizadas (GARCÍA, 2009). Além disso, toda teoria é baseada na análise e compreensão de situações reais de comunicação, entendendo a fala como um ato social. Da mesma forma, o QECR foca na comunicação: “Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando conseqüentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 218). Além disso, tanto o QECR quanto a abordagem *translanguaging* valorizam o uso autêntico das línguas, incentivando os alunos a se comunicarem de forma real e significativa. O QECR enfatiza esse contexto para o desenvolvimento das habilidades linguísticas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Por sua vez, *translanguaging* destaca a importância da autenticidade e do uso integrado das línguas, evitando a separação artificial entre línguas. (GARCÍA, 2009). Para García (2009), o uso integrado das línguas em um contexto multilíngue é o padrão, a comunicação autêntica, aquilo que acontece na realidade. A separação entre línguas só faz sentido, se ela cumprir um propósito dentro da situação de comunicação:

Translanguaging involves using the full linguistic repertoire of bilinguals, but in ways that keep the languages separate. This may mean using one language for certain purposes and another language for different purposes, or using both languages in specific contexts, without mixing them (GARCÍA, 2009, p. 140).

Em grande parte dos contextos comunicativos multilíngues, essa separação rígida entre línguas não é autêntica.

4.1.2 VALORIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS CULTURAIS, SOCIAIS E LINGUÍSTICAS

Outro ponto de convergência entre o QECR e *translanguaging* é a valorização das diferentes competências linguísticas e culturais dos indivíduos. O QECR

reconhece a importância das diferentes habilidades, como compreensão oral, escrita, expressão oral e escrita, além de competências sociais e interculturais relacionadas à língua (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Ele enfatiza a importância do conhecimento cultural e intercultural como parte da competência comunicativa: Aprender outra língua, desenvolve competências linguísticas e culturais: “As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 73).

Translanguaging envolve o uso de diferentes línguas para comunicar aspectos culturais e identitários de maneira mais autêntica e significativa e valoriza a mobilização de todas as habilidades linguísticas disponíveis para facilitar a comunicação e a compreensão entre os falantes (GARCÍA, 2009). A abordagem translíngue reconhece que as pessoas são frequentemente multilíngues e têm uma variedade de conhecimentos linguísticos e culturais à sua disposição. Os falantes são incentivados a utilizar suas competências linguísticas, culturais e sociais de forma integrada para alcançar uma comunicação mais eficaz e autêntica. Essas competências e conhecimentos sociais e culturais são uma marca identitária do falante multilíngue. Dentro do conceito de bilinguismo dinâmico, o bilinguismo é um recurso que promove identidades transculturais (GARCÍA; WEI, 2014). Para Wei (2014), o processo de *translanguaging* tem o poder de criar novas identidades.

Posto isso, *translanguaging* reconhece que a cultura está intrinsecamente ligada à linguagem e que as práticas linguísticas são influenciadas pelo contexto cultural em que ocorrem: "In the 21st century, language and culture are viewed not as isolated entities, but as intertwined inextricably in what we have come to call translingual and transcultural competence." (GARCÍA, 2019, p. 7). Portanto, ao utilizar diferentes habilidades linguísticas, os falantes também estão enriquecendo suas expressões culturais e sua compreensão mútua.

Como vimos, o reconhecimento e valorização de habilidades linguísticas, culturais e sociais é outro ponto comum entre a abordagem *translanguaging* e o QEER.

4.1.3 INCENTIVO AO PLURI- E MULTILINGUISMO

Um terceiro ponto comum, é o incentivo ao pluri- e multilinguismo. O QECR fala em plurilinguismo e busca promovê-lo, incentivando os indivíduos a aprenderem e utilizarem várias línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Isso é um dos princípios do QECR:

O primeiro é que a discussão sobre currículos deveria inserir-se no objectivo geral de promoção do plurilinguismo e da diversidade linguística. Este facto implica que o ensino/aprendizagem de qualquer língua deveria, também, ser pensado conjuntamente com a formação noutras línguas do sistema educativo e com os percursos que os aprendentes poderão ir escolhendo na sua tentativa de desenvolver uma competência linguística diversificada (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 231).

Apesar de não falar explicitamente sobre o aprendizado de outras línguas, *translanguaging* visa valorizar todo conhecimento linguístico que o falante traz consigo. Esse conhecimento pode ser referente a alguma língua que o aluno fale em caso ou que tenha aprendido em algum outro contexto. Esse reconhecimento e essa valorização geram uma manutenção, e muitas vezes um desenvolvimento, de todo esse conhecimento linguístico já adquirido.

O conceito de plurilinguismo do QECR possui similaridades com a abordagem *translanguaging*. Uma delas é o fato de considerarem todos os instrumentos linguísticos na comunicação:

Na ausência de um mediador, esses indivíduos podem, de qualquer forma, estabelecer um certo grau de comunicação se acionarem todos os seus instrumentos linguísticos, fazendo experiências com formas alternativas de expressão em diferentes línguas ou dialectos, explorando formas paralinguísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.) e simplificando radicalmente o seu uso da língua. (QECR, p. 24)

Em *translanguaging*, também considera-se recursos não linguísticos como importantes na comunicação. Norris (2004) afirmou que comunicações multilingues bem sucedidas são sempre auxiliadas por “multimodalities— gestures, objects, visual cues, touch, tone, sounds and other modes of communication besides words (NORRIS, 2004 apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 28).

Apesar do foco no plurilinguismo, O QECR também cita o multilinguismo, diferenciando os termos. Multilinguismo é “entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (CONSELHO DA EUROPA, 2001 p. 23), o que pode ser alcançado através

de uma oferta maior de línguas adicionais na escola. Já o plurilinguismo fala em construção de uma competência comunicativa, em que o falante se utiliza de todo seu conhecimento e experiência para se comunicar e se fazer entender:

A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (QECR, p. 23)

Plurilinguismo é, portanto, o conceito do QECR que mais se aproxima de *translanguaging*. De forma similar, *translanguaging* busca transcender as fronteiras rígidas entre as línguas, encorajando a prática fluida e integrada das línguas disponíveis pelos falantes (García, 2009): "Translanguaging involves a fluid language practices that mobilize all of the resources that bi/multilinguals have at their disposal" (GARCÍA, 2009, p. 140). Ao afirmar que "línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados", o QECR dá outro passo em direção à teoria *translanguaging*, cujo pilar é, como já mencionado, a ideia de um repertório linguístico único:

The term translingual conceives of language relationships in more dynamic terms. The semiotic resources in one's repertoire or in society interact more closely, become part of an integrated resource, and enhance each other. The languages mesh in transformative ways, generating new meanings and grammars. (CANAGARAJAH, 2013, p. 8)

Percebe-se assim uma valorização do pluri- e multilinguismo em ambas as abordagens. *Translanguaging* destaca a capacidade dos falantes de mobilizar suas habilidades linguísticas em diferentes contextos para facilitar a comunicação e a compreensão mútua. Da mesma forma, o QECR busca promover a aprendizagem e o ensino de diversas línguas, respeitando a diversidade linguística. (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

4.1.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Um último ponto comum entre *translanguaging* e o QECR é a proposta de práticas pedagógicas inovadoras para o ensino de línguas. O QECR busca promover metodologias ativas e comunicativas que coloquem o aprendiz no centro do processo de aprendizagem (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Da mesma forma, a teoria *translanguaging* incentiva uma abordagem mais natural e contextualizada no uso das línguas em sala de aula, reconhecendo a riqueza e a complexidade das habilidades linguísticas dos indivíduos (GARCÍA, 2009). Para o QECR, a finalidade do ensino de línguas adicionais “passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 24). Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 24). Em *translanguaging*, destaca-se ainda a integração de práticas linguísticas trazidas de casa com novas práticas aprendidas na escola, tudo em prol de uma comunicação bem sucedida e assertiva:

Translanguaging offers a way to do this by transgressing educational structures and practices, offering not just a navigational space that crosses discursive boundaries, but a space in which competing language practices, as well as knowledge and doing, emerging from both home and school are brought together (GARCÍA; WEI, 2014, p. 68).

Integrar práticas trazidas de casa significa, também, colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, valorizando seus conhecimentos e buscando desenvolvê-los.

Portanto, embora o termo *translanguaging* não apareça explicitamente no QECR, muitos dos conceitos e valores que ele representa estão em linha com a perspectiva plurilingue e intercultural do QECR.

4.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Assim como no QECR, o conceito de *translanguaging* não é mencionado explicitamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira. Percebe-se, no entanto, um alinhamento em alguns princípios e valores que a BNCC defende em

relação à educação linguística e ao desenvolvimento da competência comunicativa em diferentes línguas e variedades linguísticas. Neste subcapítulo, veremos os principais pontos de convergência entre eles.

4.2.1 VALORIZAÇÃO DO MULTILINGUISMO E DE VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Tanto *translanguaging* quanto a BNCC valorizam o multilinguismo e reconhecem a importância das diversas línguas presentes na sociedade e na vida dos estudantes:

Valorizar e utilizar as línguas maternas, as línguas indígenas e as línguas de sinais, bem como reconhecer e valorizar as práticas culturais e linguísticas dos estudantes, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento, o pleno desenvolvimento de sua identidade social, cultural e linguística e o exercício da cidadania (BNCC, 2017, p. 435).

A BNCC também considera o multilinguismo como uma característica da realidade brasileira. Como disse García (2009), o multilinguismo é o padrão em um mundo globalizado. Reconhecer essa diversidade linguística e valorizar o conhecimento prévio dos estudantes, é de extrema importância para a abordagem *translanguaging*. Significa reconhecer que essa diversidade faz parte do repertório linguístico do falante. Em *translanguaging*, vai-se ainda mais longe, demonstra-se que ao desenvolver uma língua, ou parte dela, estamos desenvolvendo todas, pois todas estão interconectadas. Neste mesmo trecho, a BNCC reconhece a intrínseca ligação entre língua, cultura e identidade, o que também está em consonância com *translanguaging*. A utilização de todo repertório linguístico permite que ele construa e molde sua identidade constantemente.

4.2.2 DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A BNCC busca incentivar os estudantes a desenvolverem competências comunicativas em diferentes línguas, apesar de ainda mantê-las bem separadas. Ela estabelece que os estudantes devem ser capazes de se comunicar oralmente e por escrito em pelo menos uma língua adicional, além da primeira língua. Como já visto anteriormente, o foco em *translanguaging* também está na comunicação efetiva e no

uso real da língua.

Tanto a BNCC quanto a teoria *translanguaging* adotam uma abordagem comunicativa para o ensino e aprendizagem de línguas, enfatizando a importância da competência comunicativa do indivíduo em situações reais de uso da língua, incentivando a interação e a negociação de significados entre os falantes. Ambas as abordagens valorizam o uso autêntico das línguas, incentivando os estudantes a se comunicarem de forma real e significativa.

4.2.3 RESPEITO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

A BNCC também reconhece a importância do desenvolvimento da competência comunicativa em variedades linguísticas, valorizando e respeitando a diversidade linguística e cultural como um patrimônio a ser preservado:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BNCC, 2017, p. 81)

A BNCC enfatiza a importância de combater a discriminação linguística e promover o respeito pela diversidade linguística e cultural: “Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (BNCC, 2017, p. 70). Esse entendimento da BNCC,

favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BNCC, 2017, p. 240).

Ao adotar uma perspectiva intercultural, a BNCC valoriza e promove a diversidade linguística e cultural dos estudantes, reconhecendo que diferentes modos de ver e analisar o mundo são construídos através da linguagem. No ensino de língua inglesa, a BNCC propõe um eixo chamado de dimensão intercultural:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais (BNCC, 2017, p. 245).

Nesse trecho, ela reconhece inclusive os diversos repertórios linguísticos, assim como é proposto em *translanguaging*, que reconhece a riqueza do repertório linguístico de cada indivíduo. Ambas as abordagens têm em comum a ideia de que a linguagem não é estática, mas sim uma prática social dinâmica que reflete e molda as identidades e experiências dos falantes.

Assim como a teoria *translanguaging*, a BNCC enfatiza a importância de trabalhar com as línguas presentes no repertório dos estudantes, considerando suas experiências e conhecimentos linguísticos. Ambas valorizam a diversidade linguística e cultural dos estudantes, buscando promover o respeito à pluralidade cultural e linguística.

4.2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A BNCC reconhece a importância da Educação Linguística para o desenvolvimento integral dos estudantes e estabelece competências e habilidades essenciais para a comunicação efetiva em diferentes contextos e situações. A Educação Linguística deve englobar tanto a língua materna quanto outras línguas estrangeiras, proporcionando aos estudantes o domínio das habilidades comunicativas fundamentais para participar plenamente da vida social, política e cultural. Ambas as abordagens convergem para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, respeitando e valorizando a diversidade linguística e cultural dos estudantes, permitindo-lhes uma experiência educacional mais rica e significativa.

Embora o termo *translanguaging* não seja mencionado explicitamente na BNCC, a perspectiva intercultural está em sintonia com os princípios e valores que o conceito de *translanguaging* representa. O desenvolvimento da competência comunicativa em diferentes línguas e variedades linguísticas é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes da diversidade linguística e cultural presente na sociedade. Ambas as abordagens têm o objetivo de promover o ensino e

aprendizagem de línguas de forma mais inclusiva, abrangente e significativa, valorizando as múltiplas línguas e culturas presentes na sociedade contemporânea.

4.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO (PPP)

Também no PPP da instituição o termo *translanguaging* não é mencionado. Apesar disso, foi possível identificar três termos que estão intimamente relacionados a essa abordagem: transculturalidade, transdisciplinaridade e linguagens múltiplas. Neste subcapítulo, procederemos uma análise dessa relação, buscando compreender como esses conceitos se entrelaçam e se alinham com os princípios de *translanguaging* no contexto educacional.

4.3.1 TRANSCULTURALIDADE

A instituição, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2022, destaca a importância da competência transcultural, afirmando que

mais do que reconhecer e aceitar a existência das múltiplas culturas, a escola busca compreender e instigar o desenvolvimento da competência transcultural, o que significa, analisar questões globais, considerando as perspectivas de outras culturas, seus valores, sua história e seus padrões de comportamento, exercitando a habilidade de colocar-se no lugar do outro" (PPP, 2022, p.16).

Conforme afirmaram García e Wei (2014), a transculturalidade está intimamente relacionada a *translanguaging*: "For us, the trans- prefix relates to the concept of *transculturación* coined in the 1940s by the Cuban anthropologist Fernando Ortiz" (GARCÍA; WEI, 2014, p. 21). Ortiz (1940) definiu *transculturación* como um processo complexo, em que uma nova realidade emerge. Da mesma forma, *translanguaging* intenta demonstrar como são complexas as práticas linguísticas entre pessoas com diferentes histórias e entendimentos:

Rather, translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states (GARCÍA; WEI, 2014, p. 21)

Translanguaging vai além das fronteiras linguísticas tradicionais e reconhece as trocas linguísticas complexas que ocorrem entre indivíduos com históricos linguísticos e culturais diversos. Ao adotar práticas de *translanguaging*, os indivíduos conseguem romper as restrições de identidades linguísticas pré-determinadas e, em vez disso, explorar a riqueza e a diversidade de seus repertórios linguísticos. Essa perspectiva enfatiza a ideia de que a linguagem não é estática ou limitada a uma única identidade pré-definida, mas sim um recurso dinâmico e fluido que pode ser utilizado de várias maneiras. *Translanguaging* permite a exploração e a liberação de histórias, compreensões e nuances culturais que podem ter sido suprimidas dentro de fronteiras linguísticas rígidas.

Além disso, a escola destaca que como cidadão global, é necessário ter uma atitude crítica e respeitosa em relação às necessidades do outro, tendo o diálogo como premissa para o estímulo da sinergia entre as diversidades culturais, artísticas e sociais. Segundo o PPP, "Os recursos tecnológicos aproximam os alunos de outras culturas, todavia, é a competência transcultural que dará humanidade às relações interpessoais no mundo globalizado" (PPP, 2022, p.16). Essas ideias estão alinhadas com a transculturalidade e *translanguaging*, conceitos que enfatizam a valorização da diversidade cultural e linguística, do diálogo intercultural e da promoção de relações mais igualitárias e justas entre diferentes grupos sociais e culturais. Tanto a transculturalidade quanto *translanguaging* têm sido amplamente discutidas em debates sobre educação linguística e intercultural, e têm contribuído para a ampliação do repertório linguístico e cultural de diferentes comunidades.

4.3.2 TRANSDISCIPLINARIDADE

A transdisciplinaridade é um conceito fundamental na busca por uma compreensão mais ampla e profunda dos problemas contemporâneos. Ao transcender as fronteiras disciplinares, a transdisciplinaridade reconhece a complexidade e a interconexão dos problemas e valoriza a colaboração e a troca de saberes entre diferentes disciplinas para a construção de soluções mais integradas e eficazes. Segundo o PPP do colégio (2022), na transdisciplinaridade, a construção do conhecimento vai além dos conteúdos de determinado componente curricular e se aplica à resolução de problemas reais, o que permite assimilar e modificar suas

representações, percebendo a interligação de tudo no universo. Para Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade está presente entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.

A transdisciplinaridade tem sido amplamente estudada em diversas áreas do conhecimento e aplicada em diferentes contextos, promovendo a superação das fronteiras disciplinares e a busca por uma compreensão mais ampla e profunda dos problemas contemporâneos. O PPP (2022) destaca que essa concepção leva a uma nova perspectiva formativa, valorizando a diversidade e ampliando o conhecimento para a vida, possibilitando a integração e a cooperação entre sujeitos.

Em conjunto com a transdisciplinaridade, a prática *translanguaging* também é importante na promoção de diálogos e trocas entre diferentes saberes e culturas. Com o uso fluido e integrado de diferentes línguas em contextos de comunicação, ela permite que os falantes mobilizem todas as suas competências linguísticas e culturais para promover uma maior abertura para o diálogo intercultural e a construção de relações mais igualitárias e justas entre diferentes grupos sociais e culturais. Ao estudar fenômenos sociais, culturais ou linguísticos complexos que atravessam várias disciplinas, o conceito de *translanguaging* pode ser útil para compreender a forma como os indivíduos utilizam sua diversidade linguística para se comunicar e interagir nesses contextos complexos.

Portanto, transdisciplinaridade e *translanguaging* valorizam a integração e a colaboração como formas essenciais para a construção de soluções mais integradas e eficazes para os problemas enfrentados pela sociedade. Esses conceitos têm contribuído para a ampliação do repertório linguístico e cultural de diferentes comunidades, bem como para a construção de uma compreensão mais profunda e abrangente dos problemas enfrentados pela sociedade.

4.3.3 LINGUAGENS MÚLTIPLAS

O uso integrado e fluido de diferentes línguas e modos de comunicação em um mesmo contexto comunicativo é o que se entende por linguagens múltiplas. De acordo com Li Wei (2018), essa prática implica o uso de uma ou mais línguas em uma situação de comunicação, incluindo a habilidade de alternar ou combinar línguas e modos de comunicação conforme a necessidade e preferência dos interlocutores. A

abordagem de linguagens múltiplas destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural presente em uma determinada comunidade ou contexto, bem como a possibilidade de utilização dessas diferentes linguagens e variedades linguísticas em diferentes situações de comunicação.

Translanguaging, por sua vez, está diretamente relacionado ao conceito de linguagens múltiplas. Segundo García e Li (2014), *translanguaging* é uma prática que incentiva e promove a mobilização e integração das diferentes competências linguísticas dos indivíduos, independentemente de sua origem ou primeira língua, em situações comunicativas diversas. Por meio dessa prática, os indivíduos podem utilizar diferentes línguas e variedades linguísticas de forma integrada, fluída e dinâmica, a fim de estabelecer pontes entre diferentes culturas e promover o diálogo intercultural. Dessa forma, a prática do *translanguaging* está alinhada à abordagem das linguagens múltiplas (GARCÍA; WEI, 2014). Nesse sentido, é “essencial que os professores compreendam o movimento entre sentido e linguagem, a partir das experiências de mundo de cada criança, a fim de promover aprendizagens significativas” (PPP, 2022, p. 53). Além disso, os professores devem “considerar as diferentes manifestações e expressões culturais dos alunos, observando o gestual, a emoção, o corpo e a cognição, permitindo compreender o mundo e produzir mundos, expressando e compartilhando suas produções pessoais, num contexto histórico de vida coletiva” (PPP, 2022, p. 53). Sob esse contexto, a escola deve compreender que todas as expressões e manifestações da cultura humana integram experiências no cotidiano escolar, e que, de forma positiva, coerente e afetiva, dinamizam o processo de aprendizagem, interagindo na emoção, corpo e cognição. Assim, sugere-se o trabalho com projetos educacionais e atividades diferenciadas que contemplem as diferentes linguagens, a fim de despertar habilidades ainda inatas, que auxiliarão nas futuras escolhas de vida (PPP, 2022, p. 53).

Após a análise dos diferentes documentos que pautam o ensino de línguas na instituição, conclui-se que a abordagem *translanguaging* ainda não foi incorporada a nenhum deles. Apesar disso, levantou-se alguns princípios comuns. A valorização do multilinguismo, o foco na comunicação autêntica e a perspectiva intercultural foram os mais relevantes.

Destaca-se a proximidade dos termos utilizados no PPP com a teoria *translanguaging*, como transculturalidade e transdisciplinaridade. Como visto no

capítulo 2, eles estão intimamente relacionados.

5 TRANSLANGUAGING NA INSTITUIÇÃO E EM SALA DE AULA

Neste capítulo, apresentarei a análise do questionário respondido pelas professoras. O objetivo é apresentar um panorama de como e se *translanguaging* está presente na instituição, em sala de aula e nas práticas docentes.

5.1 TRANSLANGUAGING SPACE

Neste subcapítulo, analisarei a existência (ou não) de espaços em que práticas translíngues são comuns dentro do ambiente escolar. Conforme visto no capítulo dois, *translanguaging space* se refere a lugares onde

the interaction of multilingual individuals 'breaks down the artificial dichotomies between the macro and the micro, the societal and the individual, and the social and the psycho in studies of bilingualism and multilingualism (WEI, 2011, p. 1234).

Constatou-se que, no ambiente escolar mencionado, há a presença de espaços translíngues que promovem a utilização de diferentes línguas. “A *translanguaging space* allows multilingual individuals to integrate social spaces (and thus ‘language codes’) that have been formerly practiced separately in different places (GARCÍA; WEI, 2014, p. 24). Desde a chegada, é evidente a presença de múltiplas línguas na instituição, visto que as placas de sinalização são trilíngues, contendo informações em alemão, inglês e português (Sala 01, Raum 1, Room 1). Além disso, a instituição possui parcerias com instituições estrangeiras, como Cambridge e escola PASCH/DSD, o que demonstra o compromisso com o ensino de línguas adicionais.

A dinâmica translíngue fica, também, evidente na sala dos professores da instituição, onde é comum ouvir três línguas, português, inglês e alemão, sendo utilizadas simultaneamente pelos educadores. Alguns professores conversam em português, outros em alemão e, em algumas situações, há alternância entre as línguas, demonstrando a fluência em duas ou mais. Esse ambiente translíngue na sala dos professores evidencia o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística presente na escola, bem como o uso estratégico das diferentes línguas como recursos comunicativos. Demonstra, também, a flexibilidade e a fluência dos professores em utilizar as línguas disponíveis de forma eficaz para se comunicarem

entre si. Para Li Wei (2011), práticas translíngues criam um espaço social para o falante multilíngue, reunindo diferentes dimensões de sua história pessoal, experiência e ambiente, suas atitudes, crenças e ideologias, bem como suas capacidades cognitivas e físicas em uma performance coordenada e significativa (WEI, 2011). Esse contexto translíngue na sala dos professores reforça o compromisso da instituição em promover uma educação linguística inclusiva e colaborativa, onde a diversidade linguística é valorizada e integrada de forma autêntica.

Apesar da prática *translanguaging* na sala dos professores, ao serem questionados sobre a língua falada em sala de aula, todos prontamente respondem que a língua utilizada em sala de aula é a língua adicional. No entanto, quando instigados, reconhecem que o português pode ser utilizado em algumas ocasiões. Isso demonstra que, assim como disseram Menken e García (2010), o objetivo de se falar somente a língua adicional em sala de aula nem sempre é alcançado: “despite language education policies that strictly separate languages, students and teachers constantly violate this principle” (MENKEN; GARCÍA, 2010, apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 52).

Outro ambiente em que se observa práticas translíngues é o restaurante. Lá, os alunos que participam do turno integral ou dos programas bilíngues interagem com seus professores e em suas respectivas turmas. Normalmente, cada turma utiliza uma grande mesa. Durante o almoço, os alunos do *German Bilingual Programme* se comunicam em alemão com o professor e entre si, alternando, com o português. Quando se dirigem a funcionários, que são monolíngues, falam somente português. Da mesma forma, os alunos do *English Bilingual Programme* se comunicam em inglês e português entre si e com o professor, mas recorrem somente ao português ao interagir com os funcionários. Essa dinâmica de seleção de recursos linguísticos é explicada dentro de *translanguaging* e é inerente ao falante multilíngue, dentro do conceito de bilinguismo dinâmico e de uma visão heteroglóssica. Como afirmam García e Wei (2014), não existem duas línguas que sejam cognitivamente ativadas ou desativadas conforme a situação social e contextual exige, mas sim uma única matriz que está sempre ativada. Os falantes selecionam seus recursos de acordo com a situação comunicativa e o interlocutor.

Juliana, uma das professoras entrevistadas, ao mencionar o restaurante,

destaca a possibilidade de os alunos praticarem a língua adicional em um ambiente translíngue, onde as interações ocorrem em alemão, português e inglês. Esse contexto translíngue no restaurante escolar permite que os alunos apliquem o conhecimento adquirido em diferentes línguas e desenvolvam suas habilidades comunicativas nas três línguas. Além disso, a experiência no ambiente translíngue do restaurante valoriza a diversidade linguística presente na escola.

Essas práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas presentes na instituição promovem o respeito pela pluralidade linguística e cultural, incentivando os estudantes a desenvolverem competências comunicativas em múltiplas línguas. Ela valoriza o multilinguismo e a comunicação autêntica, alinhando-se aos princípios de *translanguaging*. A compreensão dessas práticas é relevante para o aprimoramento de abordagens inclusivas e eficazes no ensino e aprendizagem de línguas, possibilitando o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes da diversidade linguística e cultural presente na sociedade. Ao possibilitar ambientes translíngues, a instituição demonstra seu compromisso com uma educação linguística mais inclusiva e abrangente, respeitando a complexidade das habilidades linguísticas dos estudantes e valorizando as diversas línguas presentes no contexto educacional (GARCÍA; WEI, 2014). Essa abordagem também está alinhada ao reconhecimento da importância do multilinguismo e da interação entre diferentes línguas e culturas na formação dos estudantes como cidadãos globais e culturalmente conscientes (GARCÍA; WEI, 2014).

Além desses espaços, Amanda, outra professora entrevistada, destaca a realização de apresentações multilíngues no Ensino Fundamental I (EFI): “Com alunos menores, EFI, temos apresentações que são planejadas de forma bilíngue ou até trlíngue” (AMANDA, 2023). Essas apresentações planejadas de forma a envolver dois ou até mesmo três idiomas refletem a valorização e o incentivo ao uso de diferentes línguas como parte do processo de aprendizagem. Essa prática cria um ambiente em que os alunos podem se expressar em mais de uma língua, compartilhando o conhecimento adquirido em diferentes idiomas. Essas apresentações translíngues contribuem para a ampliação das habilidades linguísticas e para o enriquecimento do aprendizado dos alunos.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar da presença desses espaços translíngues na escola, percebe-se que eles ainda são limitados. Apenas duas das

cinco professoras reconhecem a sala de aula como um espaço translíngue, onde os alunos têm a oportunidade de compartilhar o que aprenderam em outros idiomas e estabelecer relações com o idioma em que estão imersos no momento: “é na própria sala de aula, quando os alunos contam algo que aprenderam em outro idioma e se estabelecem relações no idioma que estão vivenciando naquele momento” (AMANDA, 2023). Essa constatação sugere que há espaço para o desenvolvimento e a expansão dos espaços translíngues na prática educacional, visando uma maior valorização e aproveitamento da diversidade linguística presente na escola.

Em suma, os espaços translíngues mencionados no contexto escolar, como o restaurante escolar, a sala dos professores e as apresentações bilíngues/trilíngues, promovem a utilização de diferentes línguas e proporcionam aos alunos a oportunidade de se expressarem e desenvolverem suas habilidades em vários idiomas. No entanto, é necessário um maior reconhecimento e fomento dos espaços translíngues na sala de aula para ampliar a valorização da diversidade linguística. Beatriz, por exemplo, não se recorda de espaços físicos na escola, mas cita a experiência de intercâmbio linguístico: “Espaços físicos específicos não. Utilizamos a sala de aula ou alunos realizam algum intercâmbio ou curso imersivo (BEATRIZ, 2023)”. Durante um intercâmbio linguístico, *translanguaging* desempenha um papel essencial nas interações entre os participantes multilíngues, que são expostos a uma variedade de línguas e culturas, o que cria uma oportunidade única para a aplicação de práticas translíngues. Eles podem alternar entre as línguas que dominam para facilitar a comunicação e a compreensão mútua e têm a oportunidade de integrar suas línguas e culturas de maneira autêntica e significativa. García e Wei (2014) argumentam que essa abordagem encoraja uma reflexão mais crítica sobre o papel das línguas na construção da identidade e na comunicação intercultural. Em um estudo sobre intercâmbios universitários, García e Wei (2014) afirmam que *translanguaging* permite que os estudantes usem suas primeiras línguas como recursos para acessar o novo idioma e construir significado em suas interações. Durante um intercâmbio linguístico, os participantes também podem experimentar práticas translíngues criativas, como a criação de novos termos e expressões que combinam elementos de diferentes línguas. Essa criatividade linguística permite que os participantes se expressem de forma única e original, mostrando o potencial e a fluidez de suas habilidades multilíngues (GARCÍA; WEI, 2014). Criatividade

linguística, que Wei (2011) descreveu como a capacidade de escolher entre seguir ou desafiar as regras e normas de comportamento, incluindo o uso da linguagem, e ultrapassar os limites entre o antigo e o novo, o convencional e o original, o aceitável e o desafiador, é outro termo central dentro de *translanguaging*. García e Wei (2014) argumentam que essa abordagem encoraja uma reflexão mais crítica sobre o papel das línguas na construção da identidade e na comunicação intercultural.

Em resumo, *translanguaging* durante um intercâmbio linguístico oferece uma abordagem flexível e inclusiva para a comunicação e o aprendizado de línguas. Ao permitir que os participantes usem suas línguas de forma estratégica e significativa, promove uma compreensão mais profunda e autêntica do novo idioma, além de valorizar a diversidade linguística e cultural dos participantes.

5.2 MULTILINGUISMO EM SALA DE AULA

Após a apresentação dos espaços translíngues presentes na instituição, debruçaremos-nos sobre o espaço mais relevante em uma escola, a sala de aula. Neste subcapítulo, detalharei o papel da primeira língua e da língua adicional em sala de aula no ensino de línguas e no ensino bilíngue.

A professora Amanda demonstrou uma postura flexível em relação ao uso da primeira língua pelos alunos. Ela incentiva os estudantes a utilizarem a língua adicional sempre que possível, mas também acolhe e responde individualmente quando os alunos precisam expressar dúvidas ou sentimentos em sua primeira língua: “Quando estão com alguma dúvida ou sentimento a ser expresso, acolho e respondo de forma mais individual” (AMANDA, 2023). Essa atitude reflete a compreensão da importância de práticas translíngues como uma ferramenta para facilitar a comunicação emocional e efetiva entre os alunos e professores, permitindo que mobilizem seus recursos linguísticos de forma autêntica (GARCÍA; WEI, 2014). O fortalecimento de vínculo através da primeira língua também é citado por Denise: “O uso da língua materna em sala é para fortalecer o vínculo emocional, quando os alunos precisam desabafar, por exemplo” (DENISE, 2023). Macaro (2006), ao citar momentos em que professor e alunos deveriam poder falar a primeira língua, cita o fortalecimento de vínculo entre eles.

A resposta de Cristina revela uma postura de incentivo constante ao uso da

língua adicional, especialmente em níveis mais avançados de proficiência: “Oriento sempre a tentar se comunicar na língua adicional, especialmente a partir do nível B1” (CRISTINA, 2023). Ela orienta os alunos a se comunicarem em inglês, mas também oferece auxílio durante o processo de aprendizado. Beatriz busca reduzir o uso da primeira língua em sala de aula, empregando estratégias de gamificação para incentivar o uso frequente da língua adicional. No entanto, ela reconhece que, em certas situações, os alunos podem se sentir mais confortáveis e eficientes ao se expressarem em sua língua materna, como ao tratar de dúvidas específicas: “Contudo, há casos que eles conseguem se expressar melhor na língua materna, como em dúvidas” (BEATRIZ, 2023). As ações de Cristina e Beatriz também estão em sintonia com o conceito de *translanguaging*, que reconhece a importância de permitir que os alunos utilizem suas línguas de forma inter-relacionada, promovendo uma comunicação mais eficaz e autêntica (GARCÍA; WEI, 2014).

A resposta de Denise evidencia uma abordagem direcionada ao desenvolvimento da competência comunicativa na língua adicional. Ela busca limitar o uso da primeira língua quando percebe que os alunos têm habilidades para se expressar em alemão: “Quando sei que os alunos já conseguiriam falar ou expressar-se em alemão, não permito o português” (DENISE, 2023). Além disso, Denise promove uma prática colaborativa, solicitando que os alunos auxiliem na transformação do que foi dito em português para alemão. Esse tipo de abordagem também está alinhada ao conceito de *translanguaging*, que reconhece a interação e a interdependência entre as línguas na construção do conhecimento. Como nos mostra a teoria, competências podem ser desenvolvidas em uma língua e transferidas para outra.

Juliana adota uma postura de encorajamento aos alunos para que tentem se expressar na língua adicional, fornecendo ajuda quando necessário: “Peço para que o aluno tente expressar o que quer na língua adicional e forneço ajuda, quando necessário” (JULIANA, 2023). Essa abordagem reflete a compreensão de *translanguaging* como uma prática pedagógica que valoriza a tentativa dos alunos de se comunicarem na língua adicional, ao mesmo tempo que permite o suporte da língua materna quando a comunicação se torna mais desafiadora (GARCÍA; WEI, 2014).

Resumidamente, a língua adicional foi citada por todas as professoras como principal meio de comunicação em sala de aula, o que faz sentido, afinal se trabalha

com o método de imersão na instituição e com o foco nas quatro habilidades linguísticas: “A língua adicional é o centro de toda prática pedagógica. A intenção é criar um ambiente imersivo, no qual o aluno possa praticar e se desenvolver nas quatro habilidades linguísticas de forma natural e intuitiva” (CRISTINA, 2023). Percebe-se uma grande preocupação, por parte das professoras, em desenvolver a habilidade oral. De acordo com elas, no momento da aula, a língua adicional precisa ser exercitada, pois esse pode ser o único momento em que isso acontece, principalmente no ensino de alemão. Percebe-se que ainda existe uma separação bem clara entre a primeira língua e a língua adicional em sala de aula. Todas apontaram que a regra é falar a língua adicional. Contudo, a primeira língua pode ser utilizada em alguns casos específicos, como na explicação de aspectos gramaticais e regras de conduta:

A língua materna pode ser usada na sala de aula em situações específicas, como por exemplo, na comparação de aspectos gramaticais ou na explicação de determinadas regras de conduta, em momentos que precisamos nos certificar que todos os alunos compreenderam determinados combinados (JULIANA, 2023)

Macaro (2006) também cita explicações gramaticais como um momento em que o professor deveria poder falar a primeira língua. Em suma, o uso da primeira língua é justificado quando se quer assegurar o entendimento de algum assunto: “Uso para explicações complexas (conteúdos complexos na própria língua materna), para chamar a atenção dos alunos (comportamento) e palavras-chave para exemplificar algo, quando percebo que não foi entendido (AMANDA, 2023).

Percebe-se que o nível linguístico dos alunos também é um fator determinante para que se permita ou não o uso da primeira língua. Em níveis mais baixos, A1 e A2, a primeira língua é vista como um recurso, que, mais tarde, vai deixando de ter importância:

Em níveis A1 e A2 a língua materna é utilizada com a prática do code-switching, levando em conta o custo-benefício de uma explicação ou uso do termo na língua alvo. A partir do B1, a língua alvo predomina, porém em situações específicas de orientações e recados a língua materna também é utilizada (CRISTINA, 2023).

O papel do nível linguístico em práticas translíngues é explicado por García e

Wei (2014). Eles explicam que essas práticas são mais relevantes nos estágios iniciais do continuum bilíngue, pois permitem que assuntos mais complexos sejam tratados na nova língua. Assim, os alunos podem acessar conteúdos e textos mais difíceis e produzir novas práticas de linguagem e conhecimento.

Apesar de conhecer o conceito de *translanguaging*, Cristina ainda utiliza em seu discurso *code-switching*. O *code-switching* é um fenômeno linguístico conhecido e reconhecido por todas as entrevistadas, que o definem como a alternância entre códigos, ou seja, a troca entre idiomas em uma mesma fala: “o processo de alternância de códigos, ou seja, o que foi definido como a alternância entre uma língua pertencente a um sistema gramatical e outra” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 12). Amanda, por exemplo, expressa a compreensão de *code-switching* como uma estratégia de acordo com o que se deseja expressar, utilizando diferentes idiomas para enriquecer a comunicação: “Entendo como a alternância de idioma, de acordo com o que se quer expressar” (AMANDA, 2023). Juliana, por sua vez, destaca dois aspectos importantes na definição do termo. Ela enfatiza que essa alternância entre códigos linguísticos depende do contexto em que o falante se encontra, o que pode incluir a mudança entre variantes dialetais e a forma padrão do idioma:

Code-switching é o ato de alternar o uso das línguas conforme o contexto em que se está. Como, por exemplo, quando se está em uma região onde uma variante dialetal é falada, o falante por vezes fala a variante padrão e, em algumas situações, muda para o dialeto, principalmente quando se quer expressar sentimentos ou fatos pessoais, escolhe-se a língua 'mais afetiva' (JULIANA, 2023).

GARCÍA e WEI (2014) destacam que o conceito de *code-switching* já foi amplamente discutido na literatura e, talvez por isso, ele seja largamente conhecido e utilizado. Mesmo assim, ele costuma carregar uma conotação negativa: “*Code-switching* behavior is often stigmatized, although recent research has questioned this deficit orientation” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 12). Como vimos no segundo capítulo, *code-switching* se diferencia de *translanguaging*. Enquanto o primeiro implica em uma visão monoglóssica de bilinguismo, tratando a alternância de idiomas como se fosse uma mudança de chave, o segundo é fruto de visão heteroglóssica de bilinguismo, entendendo que todas as línguas fazem parte de um sistema interconectado e que está sempre ativo.

É interessante notar que, apesar da tentativa de descrever *code-switching*, as definições fornecidas pelas entrevistadas estão em consonância com a abordagem *translanguaging*. A diferença está na perspectiva usada para analisar o fenômeno. O exemplo citado por Amanda, em que ela inicia a fala em alemão, utiliza uma palavra que é melhor expressa em inglês e finaliza em português, demonstra como os falantes podem utilizar todo o seu repertório linguístico para serem mais efetivos na comunicação (AMANDA, 2023). Esse tipo de prática é uma característica central da abordagem *translanguaging*, o uso de todo repertório linguístico em prol da comunicação efetiva.

Além do uso da primeira língua e da língua adicional estudada, percebeu-se que, por vezes, os alunos utilizam até mesmo outras línguas adicionais em sala de aula. É o caso do uso do inglês na aula de alemão. Todas as entrevistadas que ensinam alemão afirmaram que é comum o uso do inglês em suas aulas. O uso do inglês em uma aula de alemão para falantes de português pode estar relacionado à abordagem *translanguaging*, proporcionando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. Essa prática permite aos alunos explorar e utilizar diversas línguas presentes em sala de aula de forma estratégica e significativa. Ao permitir o uso do inglês em momentos apropriados, os alunos podem obter benefícios adicionais para o aprendizado do alemão. Isso pode ser observado quando eles têm dificuldades em compreender conceitos complexos, expressar ideias de forma mais completa e alcançar uma compreensão mais profunda do conteúdo. A abordagem *translanguaging*, nesse sentido, reconhece o valor do uso de múltiplas línguas para a construção de significado e compreensão (GARCÍA; WEI, 2014).

Outra vantagem do uso do inglês na aula de alemão é a facilitação da negociação de significados entre o professor e os alunos. Quando um aluno encontra dificuldades em compreender uma palavra ou expressão em alemão, o professor pode utilizar o inglês para explicar o significado, permitindo ao aluno uma melhor compreensão do conteúdo. Isso reforça o princípio de *translanguaging* de que as línguas dos alunos são recursos valiosos para a construção de conhecimento (GARCÍA, 2009). Além disso, o inglês, como uma língua amplamente difundida e falada globalmente, pode servir como uma ponte para conectar o conhecimento prévio dos alunos com o novo conhecimento em alemão. Os alunos podem estabelecer conexões entre o que já sabem em inglês e o que estão aprendendo em alemão,

tornando a aprendizagem mais significativa e relevante.

O uso do inglês em momentos apropriados também pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia linguística dos alunos. Ao permitir que eles tomem decisões sobre quando e como utilizar suas línguas de forma estratégica, os alunos desenvolvem suas habilidades de compreensão e expressão em alemão de maneira mais eficaz. Essa abordagem está alinhada com o conceito de *translanguaging*, que busca promover a competência comunicativa em múltiplas línguas e incentivar os alunos a se tornarem comunicadores mais proficientes e confiantes (GARCÍA; WEI, 2014). Ao permitir o uso do inglês, a primeira língua ou outras línguas que dominam, a aula se torna mais inclusiva, pois os alunos podem se sentir mais confiantes e confortáveis em expressar suas ideias usando as línguas com as quais se sentem mais à vontade. Essa valorização das línguas dos alunos como recursos para aprendizagem é outra premissa central da abordagem *translanguaging* (GARCÍA, 2009).

Em resumo, o uso do inglês em uma aula de alemão para falantes de português está em consonância com a abordagem *translanguaging*, proporcionando uma aprendizagem mais autêntica e inclusiva. Ao permitir que os alunos usem suas línguas de forma estratégica e significativa, a abordagem *translanguaging* contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas mais abrangentes e para uma compreensão mais profunda do conteúdo em alemão. Isso promove um ambiente de aprendizagem rico e diversificado, no qual a diversidade linguística dos alunos é valorizada e utilizada como um recurso para o sucesso acadêmico (GARCÍA, 2009; GARCÍA; WEI, 2014).

Já nesta etapa da análise, focando no papel da primeira língua e das línguas adicionais em sala de aula, foi possível constatar o uso de práticas translíngues em sala de aula. Beatriz, apesar de não citar *translanguaging* em sua resposta sobre o uso da primeira língua, demonstra ter consciência de que ela faz parte do repertório linguístico dos alunos e de que não é possível bloqueá-la temporariamente: “A língua materna não pode ser evitada em sala de aula completamente, pois é o que os alunos dominam e como se comunicam no dia a dia (BEATRIZ, 2023). Denise também utiliza estratégias que podem ser consideradas práticas translíngues: “[utilizo a primeira língua] para alguma explicação gramatical, em que os relembro o que já sabem da regra em português ou em inglês e introduzo a regra em alemão” (DENISE,

2023).

No capítulo dois, mencionamos uma lista feita por Macaro (2006) de cinco momentos em que os professores deveriam poder falar a primeira língua, ou fazer *code-switching*:

1 Building personal relationship with learners. 2 Giving complex procedural instructions for carrying out an activity. 3 Controlling pupils' behavior. 4 Translating and checking understanding in order to speed things up because of time pressures. 5 Teaching grammar explicitly (MACARO, 2006, p. 69).

Interessantemente, todos esses momentos foram citados, de uma forma ou outra, pelas professoras como momentos em que elas permitem ou fazem uso da primeira língua.

No próximo subcapítulo, aprofundaremos a análise das práticas translíngues presentes em sala de aula, além de explorar o conhecimento dos docentes sobre elas.

5.3 PRÁTICAS TRANSLÍNGUES EM SALA DE AULA

Todas as entrevistadas afirmaram ter conhecimento prévio do conceito de *translanguaging*. Dentre elas, quatro se familiarizaram com o termo durante uma pós-graduação em bilinguismo recente e Juliana, durante seu mestrado. As definições dadas pelas participantes destacam aspectos relevantes do conceito de *translanguaging*, sendo o primeiro deles o fim da separação rígida entre as línguas e o reconhecimento de que os falantes possuem um repertório linguístico único. Como Beatriz mencionou: "Ele [o aluno] não separa os idiomas que sabe em caixinhas, mas todos eles fazem parte do repertório linguístico dele" (BEATRIZ, 2023). Em *translanguaging*, as línguas não devem ser vistas como entidades separadas, mas sim como parte de um repertório linguístico dinâmico e interconectado. Segundo García e Wei (2014), o uso de diferentes línguas em contextos diversos pode favorecer o aprendizado de outras línguas, além de proporcionar uma maior valorização das línguas minoritárias e das diferentes formas de falar. A ideia de que os idiomas não devem ser separados em caixinhas e sim vistos como parte de um repertório linguístico único é um dos pilares da teoria *translanguaging*.

A ênfase na comunicação é outro aspecto mencionado por todas as entrevistadas. Ou seja, falantes multilíngues utilizam todo o seu repertório para se comunicar, conforme explicou Beatriz: "A translíngua é o processo em que o

falante utiliza todo o seu conhecimento linguístico para se comunicar" (BEATRIZ, 2023). Nesse processo, o mais importante é se fazer entender, como enfatizou Denise: "*Translanguaging* não é somente troca de palavras, mas é usar todo o repertório linguístico de duas ou mais línguas para conseguir comunicar-se e dar sentido e amparo no aprendizado da língua adicional" (DENISE, 2023).

Juliana também destacou outros aspectos importantes para a teoria *translanguaging*, como o fato de cada repertório linguístico ser único e valorizado, já que o aluno traz consigo conhecimento de sua comunidade linguística: "*Translanguaging* é um termo que se refere ao fato de um falante bilíngue utilizar de seu repertório linguístico, que é único, para comunicar" (JULIANA, 2023). Além disso, o contexto linguístico é crucial, como ela explicou: "Portanto, se o aluno estiver falando em alemão, faltar-lhe um termo e, para suprir essa lacuna, usar o inglês (língua que o interlocutor também domina), ele faz o uso da translanguagem" (JULIANA, 2023). De acordo com a abordagem *translanguaging*, o falante multilíngue seleciona seus recursos linguísticos de acordo com seu interlocutor, utilizando livremente diferentes línguas quando o interlocutor também é multilíngue. Tudo para que a comunicação seja eficaz. No entanto, isso não acontece quando o interlocutor é monolíngue. A alternância entre línguas, que em muitas perspectivas é vista como ruim, é uma prática valorizada em *translanguaging*, que reconhece a complexidade e a diversidade do repertório linguístico dos falantes multilíngues. Para embasar suas afirmações, Juliana citou Ofélia García, uma das principais teóricas sobre o tema.

Para García e Wei, *translanguaging* busca traduzir a complexidade do uso dos repertórios linguísticos de falantes multilíngues, conferindo-lhes o poder de construir novos sentidos e práticas linguísticas inovadoras:

Rather translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states (GARCÍA; WEI, 2014, p. 21).

Cristina também reconhece essa habilidade em sua definição de *translanguaging*: "É a capacidade de construir sentidos e compreender contextos em mais de uma língua." - (CRISTINA, 2023).

Essa perspectiva enfatiza que *translanguaging* vai além de simplesmente

alternar códigos ou emprestar palavras de uma língua para outra. Envolve um processo mais profundo de navegar entre as línguas, utilizando recursos linguísticos de diferentes origens para criar novas formas de comunicação e compreensão. *Translanguaging*, como descrito por García, Wei e Cristina, desafia identidades linguísticas fixas e abraça a fluidez e a riqueza do multilinguismo, permitindo que os indivíduos se expressem de forma mais autêntica e se engajem significativamente com diversos contextos culturais.

Todas as entrevistadas admitem que práticas translíngues fazem parte da sala de aula. Para ilustrar essa presença, elas citaram alguns exemplos, que serão detalhados abaixo.

Um exemplo é o já citado uso de inglês em aulas de alemão, ou seja, a utilização de uma língua adicional para suprir a falta de vocabulário em outra. Conforme mencionou Amanda, é comum alunos que estudam mais de uma língua adicional utilizarem ambas em frases, como em "The lion and the Giraffe live in *Wald*" (AMANDA, 2023). Nessa frase em inglês, o aluno utilizou a palavra *Wald*, termo em alemão para floresta. O mesmo acontece em frases em alemão: "quando os alunos não sabem uma palavra no alemão e usam o inglês para ajudar a explicar" (BRUNA, 2023).

Outra forma de *translanguaging* citada é o uso incorreto de uma palavra em inglês no alemão, como o uso do "also" do inglês para o alemão, empregando-o com o significado de "também", que no alemão seria "auch" (JULIANA, 2023). Há pouco tempo, esse exemplo seria considerado um caso de interferência linguística, um desvio da norma culta resultante da familiaridade do falante com outra língua (WEINRICH, 1953), e utilizado para ilustrar uma desvantagem do multilinguismo. Com a lente *translanguaging*, é possível compreender melhor esse processo, afinal o aluno está ampliando o seu repertório único de forma significativa aprendendo duas línguas adicionais. Nesses casos, é importante que o professor entenda a origem do uso equivocado da palavra e deixe os alunos cientes disso.

Denise cita ainda como exemplo possíveis paralelos entre a gramática da primeira língua e da língua adicional. Ela explica que isso é possível "em casos de aprendizado de uma regra gramatical, em que se usa o conhecimento adquirido na L1 para dar sentido à L2 (DENISE, 2023)". É importante reconhecer e valorizar o conhecimento linguístico que os alunos trazem consigo, o que pode acelerar e

enriquecer o processo de aprendizado de línguas adicionais.

Em suma, *translanguaging* é uma prática comum em sala de aula e pode ocorrer de diversas formas, desde o uso de duas línguas adicionais para suprir lacunas em uma terceira língua, até o transfer de habilidades e competências entre as diferentes línguas. Durante as aulas de idiomas, por exemplo, os participantes podem recorrer ao *translanguaging* para superar barreiras linguísticas e alcançar uma compreensão mais profunda do conteúdo. Os estudantes podem utilizar sua primeira língua para explicar conceitos complexos, fazer perguntas e esclarecer dúvidas. Nesse sentido, García e Wei (2014) destacam que *translanguaging* não é apenas uma estratégia de sobrevivência linguística, mas também uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades comunicativas em múltiplas línguas. Além disso, *translanguaging* também desafia a ideia de que as línguas devem ser rigidamente separadas e ensinadas de forma compartimentalizada.

As entrevistadas também foram questionadas sobre a utilização de práticas translíngues em sala de aula e relataram as ter utilizado, às vezes de forma consciente e outras vezes não. Duas formas comuns de uso incluem a conexão entre regras gramaticais semelhantes em diferentes línguas e a exploração de vocabulário por meio de paralelos com outras línguas. Por exemplo, a professora Amanda fez referência à similaridade entre regras gramaticais em diferentes línguas para ajudar os alunos a compreender melhor o conteúdo: “Quando o conteúdo tem alguma regra que é igual ou similar em outro idioma (inglês ou português) busco realizar essa aproximação das línguas, para que os alunos compreendam melhor” (AMANDA, 2023). A professora Juliana também usa paralelos entre diferentes línguas para orientar os alunos sobre as diferenças e semelhanças entre elas: “Com frequência, é possível perceber a transferência de padrões gramaticais do inglês para o alemão, como por exemplo, o uso de advérbios na segunda posição na frase. Nesse momento, gosto de chamar a atenção dos alunos para que façam as devidas distinções entre as línguas” (JULIANA, 2023). Ao chamar a atenção dos alunos para as distinções entre as línguas, elas permitem que os alunos usem seus conhecimentos prévios e habilidades linguísticas em várias línguas para facilitar a compreensão de novos conteúdos. Isso é um exemplo claro de como práticas translíngues podem ajudar no processo de aprendizado e compreensão de novas línguas.

O uso involuntário de termos de outras línguas durante a explicação de

conteúdos gramaticais ou de vocabulário também pode ser considerado uma forma de *translanguaging*, como mencionado pela professora Cristina: “Em explicações gramaticais e de vocabulário, algumas vezes de forma involuntária” (CRISTINA, 2023).

Outro exemplo de como *translanguaging* é usado em sala de aula é dado pela professora Denise, que permite que os alunos realizem pesquisas em uma língua e relatem em outra:

Normalmente o faço quando trabalho com alguma pesquisa de um tema novo ou quando inicio um tema não visto pelos alunos. Já fiz uso também quando o objetivo era desenvolver um projeto em quais alunos trouxessem seus questionamentos e, paulatinamente os alunos foram adquirindo o vocabulário e estruturas na língua alvo (DENISE, 2023).

Essa prática ajuda os alunos a usar diferentes línguas para obter informações e desenvolver habilidades linguísticas, enquanto gradualmente adquirem vocabulário e estruturas na língua adicional. Este exemplo remete ao início do uso de *translanguaging*, como descrito por Cen Williams em 1994, em que alunos no País de Galês liam em inglês e respondiam em galês ou vice-versa (GARCÍA; WEI, 2014). Essa é uma atividade que permite aos alunos usar todas as línguas disponíveis para promover a aprendizagem e a comunicação.

Nesses relatos, percebemos a presença tanto de *translanguaging* natural quanto *translanguaging* oficial em sala de aula (WILLIAMS, 2012). O uso de frases com palavras na primeira língua e na língua adicional exemplifica *translanguaging* natural, que surge de forma espontânea nos alunos e tem o objetivo de tornar a comunicação efetiva. Contudo, também vemos muitos exemplos de *translanguaging* oficial, aquele guiado de forma intencional pelo professor. Paralelos feitos pelos professores entre regras gramaticais nas diferentes línguas são bons exemplos disso.

As entrevistadas já puderam identificar algumas vantagens na abordagem *translanguaging*. Elas foram unânimes ao afirmar que ela pode acelerar o processo de aprendizagem dos alunos, pois eles conseguem aprender e fixar mais rapidamente regras gramaticais e conceitos mais complexos: “Percebo que os alunos conseguem aprender e fixar mais rapidamente regras gramaticais. Quando há alguma explicação de conteúdo ou atividade mais complexa, percebo que ganho tempo na aula e que assim consigo realizar durante mais tempo aquele jogo ou a atividade” (AMANDA,

2023). Ao utilizar diferentes línguas na sala de aula, os alunos podem associar termos e conceitos mais facilmente, o que pode levar a uma compreensão e fixação mais rápida do conteúdo. Além disso, ao promover o uso de diferentes línguas na sala de aula, o professor pode criar um ambiente mais inclusivo e encorajar os alunos a usar sua primeira língua como um recurso valioso em seu processo de aprendizado. *Translanguaging* pode, portanto, ser uma ferramenta eficaz para aprimorar a compreensão e o aprendizado dos alunos. Ela pode facilitar a compreensão de vocabulários e estruturas, permitindo que os alunos estabeleçam relações entre idiomas e aprendam mais facilmente palavras e estruturas: “Os alunos conseguem estabelecer relações entre os idiomas, facilitando, muitas vezes, a compreensão e o aprendizado de palavras e estruturas” (BEATRIZ, 2023). Para Cristina, é possível que esses processos “facilitem a associação e internalização de termos quando há uma referência na língua materna” (CRISTINA, 2023). O uso da primeira língua como referência e suporte para a aquisição de novos termos em outra língua é uma das estratégias de *translanguaging* e pode, de fato, ajudar na associação e internalização de novos termos e conceitos. Além disso, *translanguaging* promove a valorização das línguas e culturas dos alunos, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso da diversidade linguística e cultural.

Juliana vai além e diz que “o uso de *translanguaging* pode contribuir muito para que o aprendiz alcance maiores níveis de consciência linguística e possa observar que determinados fenômenos acontecem somente em uma língua” (JULIANA, 2023). Ela fala ainda que essa é uma oportunidade de acabar com o mito que usar diferentes línguas é errado: “Além disso, pode-se aproveitar esse momento para reforçar que o fato de se usar as diferentes línguas para comunicar é algo positivo e não deve ser encarado como um erro, algo ruim”. (JULIANA, 2023). Ao reforçar que usar diferentes línguas para se comunicar é algo positivo, os alunos são encorajados a valorizar suas habilidades multilíngues e a usá-las para apoiar sua aprendizagem. Isso é especialmente importante para alunos que falam uma língua minoritária ou que estão aprendendo uma língua adicional, pois isso pode ajudá-los a se sentir mais confiantes e a se envolver mais ativamente no processo de aprendizagem.

O mito apontado por Juliana permeia a fala de todas as outras entrevistadas. A maioria delas se mostra preocupada com a “mistura” ou “confusão” entre as línguas: “Acredito que a maior dificuldade, especialmente em níveis mais básicos, seja não

confundir os alunos com diferentes termos em diferentes línguas” (CRISTINA, 2023). *Translanguaging* envolve o uso criativo e estratégico de várias línguas no processo de aprendizagem. Em um contexto de ensino, os professores precisam estar cientes da necessidade de oferecer clareza e consistência em termos de terminologia e linguagem para evitar confundir os alunos. No entanto, *translanguaging* também sugere que a mistura de idiomas pode ser benéfica para o processo de aprendizagem e pode ajudar a aumentar a compreensão e a retenção de informações. Portanto, é importante encontrar um equilíbrio entre a oferta de clareza e consistência na terminologia e permitir que os alunos usem suas várias línguas para enriquecer sua compreensão e aprendizagem. Denise expressa a preocupação de que esses usos possam se tornar vícios de linguagem: “Mas também percebo que é preciso cuidado para não acabar tornando-se um vício ou uma muleta” (DENISE, 2023).

A afirmação sugere que o uso misto de idiomas pode ser visto como uma dificuldade ou conflito por alguns pais, mas na verdade, é um processo natural de acomodação e assimilação de diferentes idiomas. No entanto, a segunda parte da afirmação sugere que é importante ter cuidado para não tornar o uso misto de idiomas em um vício ou muleta. Isso pode ser entendido como uma preocupação com a dependência excessiva do uso misto de idiomas, em vez de desenvolver habilidades em cada idioma individualmente. Isso também pode estar relacionado ao conceito de *translanguaging* responsável, que enfatiza a importância de equilibrar o uso de diferentes idiomas e desenvolver habilidades linguísticas em cada um deles.

Amanda, apesar de entender que a mistura de idiomas é parte de um processo de construção natural em falantes multilíngues, também expressa preocupação com o entendimento dos pais dos alunos: A única questão que percebo neste momento é a mistura de idiomas e que os pais veem isso como conflito e dificuldade em aprender um idioma, quando na verdade a criança está acomodando aquele vocabulário e conhecimento (AMANDA, 2023).

Na percepção dos pais, a mistura de idiomas pode representar um conflito e uma dificuldade para a criança aprender uma língua. Na abordagem *translanguaging*, a mistura de idiomas é vista como uma habilidade positiva e natural, em vez de uma dificuldade. As crianças que são encorajadas a usar todas as línguas que conhecem, em vez de serem forçadas a se limitar a uma língua única, podem desenvolver uma compreensão mais profunda das línguas e uma capacidade mais forte de se

comunicar em diferentes contextos linguísticos.

No segundo capítulo, vimos quatro vantagens do uso de *translanguaging* na educação:

1 It may promote a deeper and fuller understanding of the subject matter. 2 It may help the development of the weaker language. 3 It may facilitate home–school links and cooperation. 4 It may help the integration of fluent speakers with early learners (BAKER, 2001 apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 64) .

A vantagem mais reconhecida pelas entrevistas foi a primeira, promover uma compreensão mais profunda e abrangente dos conteúdos. Como vimos nos exemplos, ela é constantemente citada como vantagem de práticas translíngues, normalmente associada à fixação de regras gramaticais ou conteúdo. De forma indireta, a segunda vantagem, desenvolver a língua mais fraca, também está presente na fala das entrevistadas. As práticas translíngues são sempre vistas como uma maneira de impulsionar o aprendizado da língua adicional.

Vimos, neste capítulo, que práticas translíngues já estão presentes nas salas de aula de instituição, tanto de forma natural quanto oficial. Seu principal objetivo é expandir e aprofundar o conhecimento linguístico dos alunos. Contudo, as atividades realizadas pelos professores como forma de *translanguaging* oficial, ou seja, intencional e planejado, ainda são limitadas. Como visto no segundo capítulo, existe uma variedade de atividades que podem ser propostas em atividades translíngues (GARCÍA, WEI, 2014). Constata-se, portanto, que ainda existe um grande potencial em sala de aula a ser explorado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito investigar as práticas translíngues presentes em uma instituição privada de ensino básico. Para alcançar esse objetivo, foram analisados os espaços translíngues existentes, tanto dentro como fora da sala de aula, bem como as concepções dos docentes e os documentos oficiais da instituição. A abordagem *translanguaging* tem suscitado reflexões relevantes no ensino de línguas no Brasil e no exterior, e este trabalho buscou demonstrar como essas reflexões já estão impactando o ambiente educacional, os alunos e os professores.

Ao analisar documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, verificou-se que o termo *translanguaging* não está presente. Entretanto, encontram-se diversos pontos de convergência entre esses documentos e a teoria. Destaca-se, por exemplo, a valorização do multilinguismo e o enfoque na comunicação autêntica. Esses aspectos sugerem que, no futuro, tais documentos poderão incorporar perspectivas *translanguaging*, uma vez que já vêm adotando abordagens mais flexíveis e inclusivas, como as propostas por essa teoria. Contudo, é essencial que esses documentos sejam continuamente revistos e atualizados para acompanhar a evolução das práticas educacionais.

Observou-se a existência de espaços translíngues na instituição investigada, que estão claramente delimitados. As práticas translíngues são frequentemente observadas em ambientes como o restaurante, a sala dos professores e em apresentações. Em sala de aula, também se constatou a presença de *translanguaging* natural e oficial. Contudo, as atividades envolvendo práticas translíngues ainda podem ser melhor desenvolvidas e exploradas.

Ainda há uma resistência por parte dos docentes e da coordenação em incorporar conscientemente essas práticas em sala de aula. Esse receio está relacionado à preocupação de que os alunos possam não praticar o suficiente a língua adicional e à opinião da comunidade escolar, principalmente os pais. No entanto, conforme apontado por García (2009), o objetivo da pedagogia *translanguaging* não é simplesmente eliminar as fronteiras entre as línguas, mas sim utilizar essa abordagem com um propósito pedagógico específico. Ao negligenciar o potencial

pedagógico de *translanguaging*, perde-se uma valiosa oportunidade de enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos.

As entrevistas com os docentes revelaram que eles têm conhecimento sobre o tema *translanguaging* e também identificam o seu uso em sala de aula. Apesar disso, ainda existem muitas dúvidas em relação aos resultados e à efetividade dessa abordagem. Muitos estudos já foram realizados para identificar práticas translíngues em sala de aula e valorizar o uso fluente das línguas, porém há uma lacuna de pesquisas sobre o uso consciente desses recursos pelos docentes. Conforme afirmou Canagarajah (2011), ainda temos um longo caminho a percorrer para desenvolver uma taxonomia de estratégias *translanguaging* e teorizar sobre essas práticas. É preciso desenvolver mais estudos que auxiliem os professores na aplicação dessa pedagogia.

É importante reconhecer as limitações deste trabalho. Ele analisou uma realidade específica, que pode não ser representativa do contexto educacional em todo o país, pois focou em uma escola privada de grande porte. Além disso, as professoras entrevistadas tiveram a oportunidade de participar de formações continuadas constantes, o que pode não ser a realidade da maioria dos docentes em outras instituições.

Apesar das limitações, este estudo oferece contribuições significativas para o entendimento e a promoção das práticas translíngues na educação. Ao destacar a presença dessas práticas na instituição investigada e apresentar as reflexões dos docentes sobre o assunto, abre-se espaço para um maior debate e aprofundamento sobre o uso consciente e estratégico de *translanguaging* em sala de aula. Essa abordagem tem o potencial de transformar o ensino de idiomas, valorizando a diversidade linguística e cultural dos alunos, bem como promovendo uma comunicação autêntica e enriquecedora no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Lenin and Philosophy and Other Essays**. New York: Monthly Review Press, 1972.
- ANNAMALAI, E. **Nation-Building in a Globalized World: Language Choice and Education in India**. In: LIN, A. M. Y.; MARTIN, P. W. (Ed.). **Decolonisation, Globalisation. Language in Education Policy and Practice**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005.
- BAILEY, B. **Heteroglossia and Boundaries**. In: HELLER, M. (Ed.). **Bilingualism: A Social Approach**. Basingstoke, UK: Palgrave, pp. 257–276, 2007.
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- BECKER, A. L. **Beyond Translation: Essays toward a Modern Philosophy**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995.
- BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Multilingualism: A critical perspective**. Continuum International Publishing Group, 2010.
- BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Edinburgo: Edinburgh University Press, 2003.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. (Trabalho original publicado em 1933.)
- BOLZAN, D. B. **Os desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores**. Web Revista Linguagem Educação, Campo Grande, n. 7, novembro de 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/issue/download/78/84>. Acesso em: 02 abril de 2018.
- BONFIGLIO, T. H. **Mother Tongues and Nations. The Invention of the Native Speaker**. New York: Mouton de Gruyter, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF,

2017.

BUNYI, G. **Language Practices in Kenya**. In: LIN, A. M.; MARTIN, P. W. (Ed.). **Decolonisation, Globalisation**. Language-in-Education Policy and Practice. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005, pp. 31–152.

BYRD CLARK, J. **Multilingualism, citizenship and identity: voices of youth and symbolic investments in an urban, globalized world**. Londres: Continnum, 2009.

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. **Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil**. In: KOCH, I.; MORAES, J.; LEITE, Y. (Eds.). **Gramática do português falado**, vol. 6. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 465-494.

CANAGARAJAH, S. **Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging**. The Modern Language Journal, vol. 95, p. 401-417, 2011.

_____. **The Ecology of Global English**. International Multilingual Research Journal, v. 1, n. 2, p. 89–100, 2007.

_____. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. Londres e Nova York: Taylor & Francis Group, 2013.

CARDOSO, A. C. **“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 em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., vol. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

CENOZ, J.; GORTER, D. **Focus on multilingualism: A study of trilingual writing**. The Modern Language Journal, v. 95, n. 3, p. 356-369, 2011.

CHAMBERS, J. K. **Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and Its Social**

Significance. Oxford: Blackwell Publishing, 2009.

CHOMSKY, N. **'Bare Phrase'** in H. Campos and P. Kempshinsky (eds) **Evolution and Revolution in Linguistic Theory: Essays in Honor of Carlos P. Otero** .

Washington: Georgetown University Press, 1995, pp. 51–109.

_____. **Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought.** New York: Harper & Row, 1966.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa.** Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em:

http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 24/10/2018.

COOK, V. J. **Multi-Competence** in C. Chappelle (ed.) **The Encyclopedia of Applied Linguistics** (Oxford: Wiley-Blackwell), 2012.

CUMMINS, J. **Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question, and Some Other Matters.**

Working Papers on Bilingualism, 19, 121–129, 1979.

_____. **Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms.** The Canadian Journal of Applied Linguistics, v. 10, n. 2, p. 221–240, 2007.

ECKERT, P. **Linguistic Variation as Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High.** Oxford: Blackwell Publishing, 2000.

ERICKSON, F. **What makes school ethnography 'ethnographic'?** Anthropology and education quarterly, vol.15, p. 51-56, 1984.

FISHMAN, J. A., COOPER, R. L. and MA, R. **Bilingualism in the Barrio.** Bloomington. Indiana University Press, 1971.

FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed.** New York: Continuum, 1974.

FRITZEN, M. P. **O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas**

reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem.

Blumenau: Edifurb, 2012.

FU, D. **An Island of English.** Teaching ESL in Chinatown. Portsmouth, NH:

Heinemann, 2003.

GARCÍA, O.; MAKAR, C.; STARCEVIC, M.; TERRY, A. **Translanguaging of Latino Kindergarteners.** In: POTOWSKI, K.; ROTHMAN, J. (Eds.). **Bilingual Youth:**

Spanish in English Speaking Societies. Amsterdam: John Benjamins, 2011, pp. 33–55.

GARCÍA, O.; SYLVAN, C. E. **Pedagogies and practices in multilingual**

classrooms: Singularities in pluralities. The Modern Language Journal, v. 95, n.

3, p. 385-400, 2011.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.**

Nova York: Palgrave MacMillan, 2014.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective.**

Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

_____. **Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past.** International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, v. 14, n. 2, p. 133–153, 2011.

_____. **From Language Garden to Sustainable Linguaging: Bilingual Education in a Global World. Perspectives.** A Publication of the National Association for Bilingual Education, v. 34, n. 5, p. 5–10, set./out. 2011.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

_____. **'Stuying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues'** in BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism.** Malden, MA: Blackwell, 2004, pp. 32–63.

GUMPERZ, J.; COOK-GUMPERZ, J. **Making Space for Bilingual Communicative**

Practice. *Intercultural Pragmatics*, v. 2, n. 1, p. 1–23, 2005.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAUGEN, E. **Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide.** Alabama: University of Alabama Press, 1956.

HELLER, M. **Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography.** London: Longman, 1999.

_____. 'Bilingualism as Ideology and Practice' in HELLER, M. (Ed.). **Bilingualism: A Social Approach.** Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2007, pp. 1–22.

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

HOLLIDAY, A. **Intercultural communication and ideology.** Londres: Sage, 2011.

HYMES, D. **Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice.** Londres: Taylor & Francis, 1996.

IEDEMA, R. 'Multimodality, Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as Multi-Semiotic Practice'. *Visual Communication*, v. 2, n. 1, p. 29–57, 2003.

JACOBSON, R.; FALTIS, C. (Eds.). **Language Distribution Issues in Bilingual Schooling.** Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1990.

JACQUEMET, M. 'Transidiomatic Practices: Language and Power in the Age of Globalization'. *Language and Communication*, v. 25, p. 257–277, 2005.

JØRGENSEN, J. N. 'Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents'. *International Journal of Multilingualism*, v. 5, n. 3, p. 161–176, 2008.

KERSWILL, P.; WILLIAMS, A. **Creating a New Town koine: Children and Language Change in Milton Keynes.** *Language in Society*, v. 31, n. 1, p. 65-115, 2002.

KRAMSCH, C.; WHITESIDE, A. **Language Ecology in Multilingual Settings: Towards a Theory of Symbolic Competence**. *Applied Linguistics*, v. 29, n. 4, p. 645–671, 2008.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

LEMKER, J. Language Development and Identity: **Multiple Timescales in the Social Ecology of Learning**. In: KRAMSCH, C. (Ed.). **Language Acquisition and Language Socialization**. London: Continuum, 2002, pp. 68–87.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. **Translanguaging: Developing its Conceptualisation and Contextualisation**. *Educational Research and Evaluation*, v. 18, n. 7, p. 655–670, 2012.

LUCENA, M. I. P. **Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada**. *DELTA*, n. 31 Especial, p. 67-95, 2015. No prelo.

MACARO, E. **Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy**. In: LLURDA, E. *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer, 2006, pp. 63–84.

MACNAMARA, J. **Bilingualism in the modern world**. *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 2, p. 1-7, abril de 1967.

MAHAR, T. M. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Eds.). **Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers**. New York: Routledge, 2010.

MICHAEL-LUNA, S.; CANAGARAJAH, A. S. **Multilingual Academic Literacies: Pedagogical Foundations for Code Meshing in Primary and Higher Education.** *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 55–77, 2007.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking.** Princeton: Princeton University Press, 2000.

MOURA, S. de A. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NICHOLAS, H.; STARKS, D. **Language Education and Applied Linguistics: Multiplicity as a Framework for Bridging the Two Fields.** New York: Routledge, 2014.

ORELLANA, M. F.; REYNOLDS, J. **Cultural Modeling: Leveraging Bilingual Skills for School Paraphrasing Tasks.** *Reading Research Quarterly*, v. 43, n. 1, p. 48–65, 2008.

OTSUJI, E.; PENNYCOOK, A. **Metrolingualism: Fixity, Fluidity and Language in Flux.** *International Journal of Multilingualism*, v. 7, n. 3, p. 240–254, 2010.

PALMER, D. **Diversity Up Close: Building Alternative Discourses in the Dual Immersion Classroom.** In: FORTUNE, T.; TEDICK, D. (Eds.). **Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education.** London: Multilingual Matters, 2008, pp. 97–116.

PENNYCOOK, A. **Language as a Local Practice.** London and New York: Routledge, 2010.

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

RAMPTON, B. **Language in late modernity: interaction in an urban school.** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

_____. **Second language research in late modernity: a response to Firth and Wagner.** *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 329–333, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RODRIGUES, N. C. **A abordagem etnográfica na pesquisa em linguística aplicada: reflexões de uma trajetória**. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

RUBDY, R. **Remaking Singapore for the New Age: Official Ideology and the Realities of Practice in Language-in-Education**. In: LIN, A. M. Y.; MARTIN, P. W. (Eds.). **Decolonisation, Globalization. Language-in-Education Policy and Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005, pp. 55–73.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antônio Chelini et al. 25a edição. São Paulo: Cultrix, 1996.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. **Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet**. New York: Routledge, 2004.

SHOHAMY, E. **Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches**. London: Routledge, 2006.

SOETHE, P. A.; CHAVES, G. L. R. **Förderung der deutschen Sprache in Brasilien**. In: AMMON, U.; SCHMIDT, G. (Orgs.). **Förderung der deutschen Sprache weltweit**. 2019. Ebook. Capítulo p. 887-910.

SOJA, E. W. **Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places**. Malden, MA and Oxford: Blackwell, 1996.

SOLLORS, W. **Multilingualism in the United States: A Less Well-Known Source of Vitality in American Culture as an Issue of Social Justice and of Historical Memory**. *Nanzan Review of American Studies*, v. 31, p. 59–75, 2009.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. **Task-Based Second Language Learning: The Uses of the First Language**. *Language Teaching Research*, v. 4, n. 3, p. 251–274, 2000.

TRUDGILL, P. **Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society**. London: Penguin Books, 1974.

VOERKEL, J. P.; HUANG, Z. **Plurizentrik und DACH-Bezug bei Lehrwerken in brasilianischen Deutschstudiengängen: eine Bilanz**. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 23, n. 41, p. 24-50, set.-dez. 2020.

WEI, L. **Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain**. *Journal of Pragmatics*, v. 43, n. 5, p. 1222-1235, 2011.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NO ENSINO MULTILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO- INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO

Jeferson Rodrigo Kern (UFPR)

Caro professor,

Sou mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e venho através deste convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada "PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NO ENSINO MULTILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO-INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO". Esta pesquisa tem por objetivo compreender as práticas de linguagem em uma instituição de ensino privada, com ensino trilingue português-alemão-inglês, e sua relação com o conceito de *translanguaging*.

A geração de dados para a pesquisa será feita por meio de análise documental e entrevistas com você e outros professores. Sua participação é muito importante. Esta pesquisa faz-se relevante pelo aumento da oferta de escolas bilíngues no Brasil e por haver poucos estudos brasileiros nessa área. Ressalto que todos os dados serão utilizados sem identificá-lo.

Em caso de dúvidas, estou à disposição.

Jeferson Rodrigo Kern – pesquisador - E-mail: jeferson.kern@ielusc.br

Prof. Dr. Thiago Mariano – Orientador - E-mail: thivima@gmail.com

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos e compreendo todas as implicações da participação nesta pesquisa, e firmo através deste que estou de acordo com o que foi acima mencionado, assim como também expresso aqui minha livre vontade em participar da pesquisa intitulada "PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NO ENSINO MULTILÍNGUE PORTUGUÊS-ALEMÃO-INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO".

De acordo (Assinatura)

Joinville, ____ de _____ de 2023.

Jeferson Rodrigo Kern

APÊNDICE B

Questionário para professores

1. Qual a sua formação e quantos anos de experiência você tem?
2. Em qual faixa etária/ano você atua?
3. Qual o papel da primeira língua em sua sala de aula?
4. Qual o papel da língua adicional em sua sala de aula?
5. Além da língua adicional que você ensina e da primeira língua, outras línguas são utilizadas em sua sala de aula?
6. Qual a sua reação quando os alunos utilizam a língua materna em sala de aula?
7. Em sua escola, existem espaços em que as diferentes línguas podem ser práticas ao mesmo tempo?
8. Você já ouviu falar do termo *code-switching*?
9. Se sim, poderia descrever brevemente o que é?
10. Você já ouviu falar do termo *translanguaging*?
11. Se sim, poderia descrever brevemente o que é?
12. Você identifica “translanguaging” em sua sala de aula ou escola? Poderia citar um exemplo?
13. Você já incorporou “translanguaging” em sua prática de ensino? Se sim, poderia descrever como?
14. Quais são os benefícios de incorporar “translanguaging” em sua prática de ensino?
15. Quais são as possíveis desvantagens ou desafios em incorporar o translanguaging em sua prática de ensino?
16. Você acredita que “translanguaging” pode ajudar na inclusão e na valorização da diversidade linguística e cultural em sala de aula? Por quê?

APÊNDICE C

Respostas do questionário aplicado com professores

Qual a sua formação?

Amanda	Letras Alemão/Português
Cristina	Letras Inglês/Português
Beatriz	Letras Alemão/Português
Denise	Direito, mestrado em economia, pós em bilinguismo
Juliana	Letras Alemão/Português

Quantos anos de experiência você tem? (atuando como professor)

Amanda	5 - 6 anos de experiência
Cristina	mais de 10
Beatriz	5 - 6 anos de experiência
Denise	7 - 8 anos de experiência
Juliana	mais de 10

Em qual faixa etária/ano você atua?

Amanda	Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II
Cristina	Ensino Fundamental II, Ensino Médio
Beatriz	Ensino Fundamental II
Denise	Ensino Fundamental II
Juliana	Ensino Fundamental II, Ensino Médio

Qual o papel da língua materna em sua sala de aula? (por exemplo, não pode ser usada, pode ser usada em casos específicos)

Amanda	Não pode ser usado, somente para situações específicas.
--------	---

Cristina	Em níveis A1 e A2 a língua materna é utilizada com a prática do code-switching, levando em conta o custo-benefício de uma explicação ou uso do termo na língua alvo. A partir do B1, a língua alvo predomina, porém em situações específicas de orientações e recados a língua materna também é utilizada.
Beatriz	A língua materna não pode ser evitada em sala de aula completamente, pois é o que os alunos dominam e como se comunicam no dia a dia. Procuro pedir aos alunos que a usem o menos possível para praticarem o idioma alvo a ser estudado no momento. Em casos específicos, ela é usada.
Denise	A regra é falar alemão em sala, mas na maioria das vezes, os alunos conversam entre si em português.
Juliana	A língua materna pode ser usada na sala de aula em situações específicas, como por exemplo, na comparação de aspectos gramaticais ou na explicação de determinadas regras de conduta, em momentos que precisamos nos certificar que todos os alunos compreenderam determinados combinados.

Qual o papel da língua alvo em sua sala de aula?

Amanda	Uso para explicações complexas (conteúdos complexos na própria língua materna), para chamar a atenção dos alunos (comportamento) e palavras-chave para exemplificar algo, quando percebo que não foi entendido.
Cristina	A língua alvo é o centro de toda prática pedagógica. A intenção é criar um ambiente imersivo, no qual o aluno possa praticar e se desenvolver nas quatro habilidades linguísticas de forma natural e intuitiva.
Beatriz	Procura-se estimular ao máximo o uso da língua alvo em sala. Ele é muito importante para o desenvolvimento da oralidade. Seja em formato de coral, individual ou em pares.
Denise	O uso da língua materna em sala é para fortalecer o vínculo emocional (quando os alunos precisam desabafar, p.e.) ou para alguma explicação gramatical, em que os relembro o que já sabem da regra em português ou em inglês e introduzo a regra em alemão.
Juliana	A língua-alvo é o principal meio de comunicação durante a aula, por esse motivo tem-se o objetivo de proporcionar o maior número de interações na língua-alvo para que ela seja exercitada.

Além da língua alvo e da língua materna, outras línguas são utilizadas em sua sala de aula?

Amanda	Sim, inglês
Cristina	Não
Beatriz	Sim, inglês
Denise	Sim, inglês

Juliana	Sim, inglês
---------	-------------

Qual a sua reação quando os alunos utilizam a língua materna em sala de aula?

Amanda	Depende da situação. Quando falam algo que sabem na língua adicional, incentivo para que usem a língua adicional. Quando estão com alguma dúvida ou sentimento a ser expresso, acolho e respondo de forma mais individual.
Cristina	Oriento sempre a tentarem se comunicar na língua alvo, especialmente a partir do nível B1. Solicito que ao menos tentem se comunicar em inglês e auxílio no processo.
Beatriz	Procuro sempre instigá-los a utilizarem menos a língua materna. Procuro estratégias de gameificação para que eles a utilizem menos em sala. Contudo, há casos que eles conseguem se expressar melhor na língua materna, como em dúvidas etc.
Denise	Depende. Quando sei que os alunos já conseguiriam falar ou expressar-se em alemão, não permito o português. Por vezes peço aos alunos que ajudem a transformar o que foi dito em português, em alemão e construímos juntos.
Juliana	Peço para que o aluno tente expressar o que quer na língua-alvo e forneço ajuda, quando necessário.

Em sua escola, existem espaços em que as diferentes línguas podem ser práticas ao mesmo tempo? Se sim, cite exemplos.

Amanda	Sim. Com alunos menores, EFI, temos apresentações que são planejadas de forma Bilíngue ou até trilingue. Nas salas de professores, os professores se comunicam em inglês ou alemão ou até mesmo os dois ao mesmo tempo. E na própria sala de aula, quando os alunos contam algo que aprenderam em outro idioma e se estabelecem relações no idioma que estão vivenciando naquele momento.
Cristina	Em conversas com professores de idiomas ou em apresentações artísticas por parte dos alunos.
Beatriz	Espaços físicos específicos não. Utilizamos a sala de aula ou alunos realizam algum intercâmbio ou curso imersivo.
Denise	Não consigo lembrar-me se há.
Juliana	Sim, é possível perceber no ambiente escolar que os alunos podem praticar a sua língua-alvo, como por exemplo, no restaurante escolar, momento em que as interações acontecem em alemão, português e inglês.

Você já ouviu falar do termo "code switching"?

Amanda	Sim
Cristina	Sim
Beatriz	Sim
Denise	Sim
Juliana	Sim

Se sim, poderia descrever brevemente o que é?

Amanda	Entendo como a alternância de idioma, de acordo com o que se quer expressar. Ex, inicio falando em alemão, então vem uma palavra que é melhor descreve o que quero dizer em inglês, e finalizo em português.
Cristina	É a alternância entre a língua materna e a língua alvo em uma mesma fala.
Beatriz	É quando se utiliza de dois ou mais idiomas "ao mesmo tempo" para comunicar-se.
Denise	O code-switching é utilizado na comunicação oral em que, em uma frase por exemplo, algumas palavras são na L1 e outras na L2.
Juliana	Code switching é o ato de alternar o uso das línguas conforme o contexto em que se está. Como por exemplo, quando se está em uma região onde uma variante dialetal é falada, o falante por vezes fala a variante padrão e , em algumas situações, muda para o dialeto, principalmente quando se quer expressar sentimentos ou fatos pessoais escolhe-se a língua "mais afetiva."

Você já ouviu falar do termo "translanguaging"?

Amanda	Sim
Cristina	Sim
Beatriz	Sim
Denise	Sim
Juliana	Sim

Se sim, poderia descrever brevemente o que é e onde conheceu o conceito?

Amanda	Conheci este conceito na escola onde trabalho e na extensão da pós que participei. A translanguagem ocorre quando os alunos utilizam todo seu repertório para construir sua fala/texto, estes por sua vez, são bilíngues ou
--------	---

	trilíngues.
Cristina	Conheci o conceito nas aulas da pós-graduação/extensão em bilinguismo.
Beatriz	A translanguagem é o processo em que o falante utiliza todo o seu conhecimento linguístico para se comunicar. Ele não separa os idiomas que sabe em caixinhas, mas todos eles fazem parte do repertório linguístico dele.
Denise	O Translanguaging não é somente troca de palavras, mas é usar todo o repertório linguístico de duas ou mais línguas para conseguir comunicar-se e dar sentido e amparo no aprendizado da língua adicional.
Juliana	Translanguaging é um termo que se refere ao fato de um falante bilíngue utilizar de seu repertório linguístico, que é um único, para comunicar. Portanto, se o aluno estiver falando em alemão, lhe faltar um termo e , para suprir essa lacuna, usar o inglês, (língua que o interlocutor também domina), ele faz o uso da translanguagem. (Ofélia García). Estudei esses conceitos durante o mestrado.

Você identifica “translanguaging” em sua sala de aula ou escola? Poderia citar um exemplo?

Amanda	Sim. Alunos que aprendem duas línguas adicionais usam ambos idiomas para escrever uma frase. Ex: The lion and the Giraffe live in Wald.
Cristina	É a capacidade de falantes bilíngues ou multilíngues transitarem entre dois ou mais idiomas, utilizando-se da gramática correta ao longo desse trânsito. É a capacidade de construir sentidos e compreender contextos em mais de uma língua.
Beatriz	Sim, quando os alunos não sabem uma palavra no alemão e usam o inglês para ajudar a explicar, por exemplo.
Denise	Sim. Em casos de aprendizado de uma regra gramatical, em que se usa o conhecimento adquirido na L1 para dar sentido à L2.
Juliana	O uso do “also” do inglês para o alemão, empregando-o com o significado de “também “ que no alemão seria “auch.”

Você já incorporou “translanguaging” em sua prática de ensino? Se sim, poderia descrever como?

Amanda	Sim, usei a translanguagem para assimilar vocabulário e também para comparação de regras gramaticais. Quando o conteúdo tem alguma regra que é igual ou similar em outro idioma (inglês ou português) busco realizar essa aproximação das línguas, para que os alunos compreendam melhor.
Cristina	Sim. Em explicações gramaticais e de vocabulário, algumas vezes de forma involuntária.

Beatriz	Geralmente para explicar alguma construção gramatical ou dar exemplos de significado de palavras. Geralmente entre alemão e inglês.
Denise	Normalmente o faço quando trabalho com alguma pesquisa de um tema novo ou quando início um tema não visto pelos alunos. Já fiz uso também quando o objetivo era desenvolver um projeto em quais alunos trouxessem seus questionamentos e, paulatinamente os alunos foram adquirindo o vocabulário e estruturas na língua alvo.
Juliana	Gosto muito de analisar as frases dos alunos, para compreender qual a lógica do pensamento usado. Com frequência, é possível perceber a transferência de padrões gramaticais do inglês para o alemão, como por exemplo, o uso de advérbios na segunda posição na frase. Nesse momento, gosto de chamar a atenção dos alunos para que façam as devidas distinções entre as línguas.

Você já consegue identificar benefícios e desvantagens/dificuldades no uso de “translanguaging” em sua prática de ensino? Se sim, comente.

Amanda	Percebo que os alunos conseguem aprender e fixar mais rapidamente regras gramaticais. Quando há alguma explicação de conteúdo ou atividade mais complexa, percebo que ganho tempo na aula e que assim consigo realizar durante mais tempo aquele jogo ou a atividade. A única questão que percebo neste momento é a mistura de idiomas e que os pais veem isso como conflito e dificuldade em aprender um idioma, quando na verdade a criança está acomodando aquele vocabulário e conhecimento.
Cristina	Acredito que a maior dificuldade, especialmente em níveis mais básicos, seja não confundir os alunos com diferentes termos em diferentes línguas. Por outro lado, talvez facilite a associação e internalização de termos quando há uma referência na língua materna.
Beatriz	Os alunos conseguem estabelecer relações entre os idiomas, facilitando, muitas vezes, a compreensão e o aprendizado de palavras e estruturas. Contudo, às vezes isso também pode confundir, caso o aluno não perceba que está falando
Denise	Vejo que há muitas vantagens nos anos iniciais, ou quando se é introduzido a uma nova língua ou, como falei acima, quando da introdução de novos temas. Mas também percebo que preciso cuidado para não acabar tornando-se um vício ou uma muleta.
Juliana	Como mencionado anteriormente, penso que o uso do translanguaging pode contribuir muito para que o aprendiz alcance maiores níveis de consciência linguística e possa observar que determinados fenômenos acontecem somente em uma língua. Além disso, pode -se aproveitar esse momento para reforçar que o fato de se usar as diferentes línguas para comunicar é algo positivo e não deve ser encarado como um erro, algo ruim.