



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 19, n.8, art. 14, p. 289-308, ago. 2022

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2022.19.8.14>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



MIAR



A Pedagogia Translanguaging como Recurso Facilitador Interacional entre Professor e Aluno em Sala de Aula de Língua Adicional

Translanguaging Pedagogy as an Interactive Facilitator Between Teacher and Student an an Additional Language Classroom

Girlane Cardoso da Silva

Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão

gislaynesilva@hotmail.com

Maricélia de Lemos Cruz

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Professora adjunta na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA- Campus Santa Inês

E-mail: polo.santaines@hotmail.com

Endereço: Girlane Cardoso da Silva

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Av. Unisinos,
950 - Cristo Rei, São Leopoldo - RS, 93022-750

Endereço: Maricélia de Lemos Cruz

R. Quatro, 276-412 - Vila Militar, Santa Inês - MA,
65300-000, Brasil

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar
Rodrigues**

Artigo recebido em 02/05/2022. Última versão
recebida em 19/05/2022. Aprovado em 20/05/2022.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

As interações linguísticas entre monolíngues e bilíngues têm gerado muitas reflexões sobre como integrar o ensino de língua adicional de maneira que ambos possam compartilhar todo o seu repertório linguístico. Nesse pressuposto, este artigo tem como objetivo analisar o processo dinâmico da *translanguaging* e quais repertórios (línguas nomeadas) mais aparecem na interação do aluno para construir uma comunicação com o professor e os colegas de sala de aula. De acordo com García *et al* (2017), a *translanguaging* ajuda os bilíngues ou emergentes bilíngues a demonstrarem suas competências com a língua adicional, ou seja, qual repertório esses estudantes irão utilizar como recurso para mostrar o que sabem dessa língua. O segundo objetivo deste artigo tende a refletir sobre a influência da língua portuguesa no aprendizado de língua adicional¹ na perspectiva da pedagogia *translanguaging*. O *locus* da pesquisa é uma escola de idiomas internacionalmente conhecida, situada no interior do Maranhão. O caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento deste artigo foi o qualitativo. Os resultados mostram que a *translanguaging* encoraja os emergentes bilíngues a se comunicarem de maneira mais confiante com os bilíngues. Assim, concluímos que os repertórios linguísticos tanto dos emergentes bilíngues quanto dos bilíngues se adequam às suas necessidades no momento da interação em sala de aula.

Palavras-chave: Pedagogia translanguaging. Repertório. Ensino de L2. Teoria da Complexidade.

ABSTRACT

Linguistic interactions between monolinguals and bilinguals have generated many reflections on how to integrate additional language teaching in a way in which they can share all their linguistic repertoire. In this assumption, the article aims to analyze the dynamic process of translanguaging and which repertoires (named languages) most appear in the student's interaction to build communication with the teacher and classmates. According to García *et al* (2017), translanguaging helps bilinguals or emerging bilinguals demonstrate their competencies with the additional language, that is, which repertoire these students will use as a resource to show what they know of that language. The second objective tends to reflect on the influence of the Portuguese language on additional language learning from the perspective of translanguaging pedagogy. The research locus is an internationally known language school located in the countryside of Maranhão. The methodological path followed for the development of this article was qualitative. The results show that translanguaging encourages emerging bilinguals to communicate more confidently with bilinguals. Thus, we conclude that the linguistic repertoires of both emergent bilinguals and bilinguals suit their needs at the time of classroom interaction.

Keywords: Translanguaging Pedagogy. Repertoire. L2 teaching. Complexity Theory.

¹ Será utilizado ao longo do texto língua adicional e L2.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a década de 1990 foi amplamente imersa na ideia de globalização. O termo fazia parte de quase todos os discursos, no sentido de demonstrar que entrávamos intensamente num processo de ruptura de fronteiras econômicas, sociais e culturais. Com a ruptura das fronteiras culturais deixadas pela herança colonizadora dos europeus e norte-americanos em toda América, mudou-se o conceito de organização sociocultural e assim, a educação desenhada no modelo colonizador do monolinguismo passou a ser questionada, visto que a expansão dos recursos tecnológicos tem melhorado, facilitando e conectando milhões de pessoas.

Para Rajagopalan (2019)², a globalização trouxe efeitos sobre a linguagem, principalmente no que diz respeito à construção da identidade dos bilíngues. O autor considera que a crescente globalização pode desenvolver uma concepção de língua como uma grande bandeira de luta em que a palavra de ordem é "uma nação, uma língua" (RAJAGOPALAN, 2019). Falar em identidade hoje é inevitavelmente falar em identidade linguística. Desse modo, identidade linguística é algo social e político que tem contemplado a superdiversidade em relação ao ensino de língua adicional.

Nesse sentido, a ideia deixada pelos colonizadores da aliança entre língua e nação moldou o ensino de língua adicional numa perspectiva estrutural. Do ponto de vista do aprendiz, essa relação parece não ter mais a mesma relevância, pois o modelo econômico capitalista idealizado pela globalização, especialmente com o advento da internet e das redes sociais, vem encurtando os limites geográficos, sociais, políticos e culturais. A ideia de priorizar as línguas nomeadas (falante de português falante de inglês, falante de espanhol) constitui uma representação de poder para quem as utiliza, porém devemos levar em consideração aqueles que aprendem uma segunda língua por meio das experiências com ela vividas.

Nesse sentido, o contato entre monolíngues, bilíngues e emergentes bilíngues tem sido analisado por vários pesquisadores. García (2012) pontua que as transformações dinâmicas de hoje são resultadas da interação humana proporcionada pelo contato das várias línguas com as quais as pessoas convivem cotidianamente. Sobre o assunto, a autora denomina *translanguaging* o processo segundo o qual a linguagem é usada como recurso para dar sentido às relações de comunicações entre bilíngues e emergentes bilíngues.

² Informação oral, em uma palestra no evento sobre "literatura e linguagem", em Caxias do Sul, RS.

Pensando a concepção de linguagem como sistema de signos em que se associam imagem acústica e conceito, na esteira da tradição saussuriana, García e Wei (2014) esclarecem que a diversidade linguística apresentada no início do século XX aponta a linguagem como um sistema de elementos diferenciados que compartilham de um repertório advindo de várias línguas.

O ensino de língua adicional no Brasil e no mundo, tem sido alvo de pesquisas, principalmente, no tocante ao ensino bilíngue. Sabe-se que esse ensino é baseado nas interações socioculturais no qual os alunos podem usar seus vários repertórios (BAKER, 2011). No Brasil, esse ensino é baseado no bilinguismo de prestígio na qual uma camada pequena da população pode ter acesso. Nesse sentido, acredita-se que o ensino bilíngue se difere de outras formas educacionais, pois para o ensino bilíngue as línguas são integradas e podem ser usadas livremente para as instruções e interações necessárias entre aluno e professor, pois a concepção de ensino bilíngue postulado por García e Wei (2014), é um ensino que transforma e expande o complexo sistema do aluno bilíngue em sala de aula.

Nesse pressuposto, Faria e Puch (2020) argumentam que o ensino bilíngue enfrenta vários desafios, principalmente no que diz respeito ao planejamento. Os professores que apoiam essa abordagem de ensino têm percebido que o aluno bilíngue é complexo, além de lidar com a dinâmica e a diversidade de contextos sociais identificado na sala de aula.

Considerando que essa dinâmica é observada quando os bilíngues usam a língua de acordo com suas necessidades educacionais, surge o pensamento inquietante dos professores sobre quais línguas usar para as instruções em sala de aula, português ou inglês? Assim, para responder a essa pergunta, as pesquisadoras afirmam que a prática bilíngue é necessária para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre novas abordagens de inglês (Jamaicano, Nova Zelândia, Bahamas e outros) e não somente o inglês britânico ou americano, como aludem os autores. Pois esse amplo conhecimento de mundo e linguístico ajudam os estudantes afirmarem suas identidades linguísticas, culturais e sociais (LIBERALI; MEGALE, 2016).

Em consonância com essa perspectiva, Larsen-Freeman (1997) caracteriza linguagem como um sistema complexo situado na multivariabilidade. Em se tratando de ensino, essa variabilidade é expressa pelo contexto social, tanto familiar quanto escolar, no qual cada aluno está inserido. A autora afirma que a linguagem é um sistema dinâmico, complexo, que emerge do *bottom-up*, utilizando o repertório do aluno por meio de interações e não determinado *a priori*, dado que a sala de aula possibilita o mínimo de gerenciamento. Por isso,

esses fatores sociais podem exercer influência no aprendizado de uma língua, já que a aprendizagem não é estática.

A noção de que o repertório do aprendiz é componente integrante do sistema comunicativo é basilar para a pedagogia *translanguaging*. Por meio dessa conceitualização, o aprendiz põe em relação o uso de diferentes línguas para sair do padrão monolíngue e tornar-se um bilíngue emergente. Nessa perspectiva, entende-se que, quando o estudante usa todo o seu repertório linguístico, ele está solidificando a sua identidade linguística que pode vir não só da língua ou da língua adicional, mas de várias línguas utilizadas na prática de sala de aula.

Do ponto de vista teórico, uma aula sustentada na perspectiva da *translanguaging* oferece a possibilidade de entrecruzamento de diferentes línguas para o aprendizado de língua adicional (GARCÍA; WEI, 2014). Grosso modo, isso implica dizer que, quanto maior for o conhecimento de mundo e o repertório do aluno, maiores são as chances de a *translanguaging* acontecer. Todavia, questiona-se: em um ambiente de aprendizado longe do contexto urbano e das cidades multiculturais, seria possível identificar a *translanguaging* como ferramenta de engajamento do aluno na interação e como fator de estímulo para a criatividade?. Refletindo sobre essa questão, montamos um corpus formado por quatro entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos de uma escola de idiomas, localizada a 230 km de uma capital de um estado da região nordeste.

O artigo está estruturado em cinco seções, sendo que a primeira se apresenta a introdução; na segunda seção compõe-se o arcabouço teórico; na seção três abordamos sobre a pedagogia *translanguaging* juntamente com algumas reflexões sobre a Teoria dos Sistemas Complexos e Dinâmicos (TSCD) ou Teoria da Complexidade (TC); a seção quatro destina-se a metodologia; na quinta apresentamos análise do *corpus* e finalmente na última seção tecemos as considerações finais.

2 ESBOÇO TEÓRICO

Partindo do pressuposto da noção de *translanguaging*, o ensino de língua adicional suscita um vasto olhar no que se refere à interação durante as aulas, dado que o ensino de língua à luz da pedagogia *translanguaging* busca utilizar todo repertório linguístico dos estudantes, de maneira que eles se sintam capazes e autônomos durante o complexo processo de aprendizagem de línguas.

Repensar o ensino de língua inglesa pelo viés da *translanguaging*, o qual é o foco deste trabalho, é significativo, pois amplia a capacidade de análise e investigação exploratória tanto dos aprendizes quanto dos professores.

Nesse sentido, a *translanguaging* aduz que a forma de o aluno interagir criativamente e significativamente é por meio do uso de todo seu repertório linguístico. Dessa forma, permitir ao aluno misturar língua materna e a língua adicional em seu processo de aprendizagem é propiciar a criatividade e a autonomia no construto social experienciados pelos estudantes, dado que o aprendizado não é algo construído por si só, ele requer interação social.

Conforme a noção de *translanguaging* a aprendizagem acontece de maneira coletiva e social, pois o compartilhamento dos conteúdos na escola, com amigos e familiares ajudam a fixar o assunto estudado. Assim, para a *translanguaging* o professor exerce uma função importantíssima nesse processo, visto que o docente é o par mais experiente e pode mediar e regular como o aprendizado pode ser promovido por meio da utilização da Zona de Desenvolvimento Proximal que tem como função intermediar zonas diferentes de aprendizagem, uma vez que segundo Vigotsky (1979), aprender acontece de maneira colaborativa entre professor x aluno, aluno e aluno.

Além disso, compreendemos que o processo de aprendizagem de qualquer língua é um seguimento complexo. Logo, um elemento chave para entender o percurso de aprendizagem é enxergar a língua como um sistema aberto, dinâmico e complexo que emerge das interações de vários agentes em comunidades de fala. Nesse sentido, a aprendizagem de língua adicional está em constante mudança, e o sistema (cada aluno) não se mantém em total adaptação ao ambiente de sala de aula, uma vez que para a TC a aprendizagem é um processo sujeito à situação inicial de cada sistema. Contudo, a pedagogia *translanguaging* pontua que a língua é um sistema adaptativo no processo de criação e elaboração de significados por meio dos vários repertórios linguísticos utilizados pelos estudantes.

Nessa perspectiva, a melhor maneira de promover a aprendizagem de língua adicional é colocar os alunos em situações em que a língua inglesa seja necessária para a ação social, visto que os alunos precisam aprender a se comunicar na língua inglesa. Similarmente, (García, 2014) afirma que ao utilizar todo seu repertório linguístico por meio da interação com o professor ou com os colegas de sala, o aluno desenvolve seu potencial por meio da comunicação com o outro. Assim, a aprendizagem se dá pelo alinhamento dos elementos linguísticos que o aluno possui em relação à língua que se quer ou estar aprendendo.

Todo esse arranjo de elementos linguísticos para o processo de aprendizagem pode ser considerado um nó em uma grande rede que envolve mente, corpo e mundo. Ademais, a aprendizagem é contínua por meio das interações. Dessa forma, através da pedagogia *translanguaging*, valoriza-se todos os fatores naturais e físicos de cada aluno, pois, valorizar

todo o repertório linguístico dos alunos é importante, dado que esses estudantes são constituídos por todas as experiências vividas no contexto social, cultural, comunicação familiar e entre amigos, uma vez que essas vivências são suas primeiras experiências com a língua. Sendo assim, é por meio da *translanguaging* que se utiliza várias habilidades cognitivas e se valoriza a aprendizagem em coletivo, uma vez que esta defende que integrar cognição à socialização permite aos estudantes manifestarem suas emoções ao compartilharem suas histórias, assim como viver o processo de aprendizagem.

Vale dizer que o fenômeno *translanguaging* no ensino de língua adicional é uma temática nova. O estudo se propõe analisar a influência do repertório linguístico da língua materna (ou outra língua) como andamento na aprendizagem de língua adicional, neste caso língua inglesa. Para esse fim, considera-se, basicamente, os estudos de García e Wei (2014) em que argumentam a importância do uso da *translanguaging* em sala de aula de língua adicional, pois ao utilizar a *translanguaging* como andamento durante o processo de aprendizagem o professor oportuniza o protagonismo e autonomia dos seus estudantes além de deixar a sala de aula mais dinâmica.

Conseqüentemente, as concepções de García *et al* (2019) serão estabelecidas para analisar os dados. Na percepção de García *et al* (2019), a aprendizagem de língua adicional é dinâmica, adaptativa e complexa e por esse viés o aluno passa a ser um agente ativo no processo produzindo seus próprios código e padrão de aprendizagem.

Logo, considerar essas experiências é adentrar nas questões de experiências de vida, construto ideológicos, (re)significação, repertório, relativização, cultura, intersubjetividade e língua como prática social. Todas essas questões se ligam aos elementos abordados nas concepções de García (2014, 2017) e Larsen-Freeman (1997, 2000, 2002) sobre aprendizagem de língua adicional. Para tanto, a fim de compor o aporte teórico deste artigo trataremos da pedagogia *translanguaging*, a teoria da complexidade ou teoria dos sistemas dinâmicos e adaptativos para entendermos os dados que serão apresentados na metodologia.

Dito isto, na seção a seguir, abordamos sobre a *translanguaging* e a teoria dos sistemas dinâmicos na aprendizagem de língua adicional.

3 PEDAGOGIA *TRANSLANGUAGING* E A TEORIA DOS SISTEMAS DINÂMICOS E COMPLEXO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL

Muito se tem falado sobre qual a melhor abordagem em sala de aula de língua adicional para melhor engajar alunos bilíngues e emergentes bilíngues no aprendizado de L2

(SILVA, 2021). No Brasil, o ensino de línguas ainda é pautado num bilinguismo de prestígio e poder, e não no modelo dos países desenvolvidos que mudaram suas apólices educacionais devido ao grande excesso de contato de novas culturas e línguas em seus territórios.

Sabe-se, também, que no Brasil o contanto com outras línguas tem se mostrado crescente com a imigração de haitianos e venezuelanos, além de outras nacionalidades. Por essa razão, muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas a partir dessa temática no sentido de buscar recursos didáticos para ajudar tanto professor quanto aluno a desenvolverem suas potencialidades e entenderem seus sistemas complexos.

A pesquisadora Antonieta Megale (2020), em um dos seus textos- *Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil*, argumenta exatamente sobre essas incógnitas que circundam o ensino bilíngue nas regiões brasileiras, haja vista, essa modalidade tem crescido de maneira significativa.

Megale (2020) pontua primeiramente, o papel e formação do educador para esse tipo de ensino. Embora se tenha a ideia de que o professor de língua é facilitador da aprendizagem ou que reduz o ensino como homogêneo e estanque, a autora parte do pressuposto que o professor é aquele cujo objetivo maior é observar sua prática como força motriz para levar os estudantes a descobrirem suas potencialidades.

Ainda, em um segundo apontamento, Megale (2020), a autora estabelece que o professor precisa entender sua própria didática, dominar as regras e formas de uso da L2. Além de que, o educador necessita tornar possível uma zona de desenvolvimento que permita os estudantes ampliarem seus conhecimentos por intermédio da regulação com o outro (professor/aluno e aluno/aluno). Moll (2013), afirma que o trabalho com bilíngues ou emergentes bilíngues é importante porque eles criam a zona bilíngue de desenvolvimento proximal, isso significa que cada bilíngue oferece assistência bilateralmente mediante seu aprendizado e *performance* promovida pelo educador por meio do compartilhamento de atividades que oportuniza as complexas práticas de linguagem.

A pedagogia *translanguaging* requer do professor uma atenção maior para compor sua didática, visto que esta pedagogia nos direciona para um aprendizado na prática contrariando a noção de língua padronizada na proficiência que preza pelo código linguístico. No entanto, recordamos que o sistema de ensino bilíngue no Brasil foi e é centrado em dois componentes: na língua e no conteúdo. Por essa razão, além de ensinar o conteúdo usando outra língua (L2), precisa-se ensinar língua (estruturas linguísticas e discursivas que favoreçam ao estudante empregar e manipular o conteúdo específico (MEGALE, 2020).

Quando os professores entendem o poder da *translanguaging* de impulsionar a aprendizagem por meio da flexibilização das línguas na sala de aula, o docente pode ajudar seus alunos no uso de todo o seu repertório linguístico o que García *et al.* (2017) chamou de progressão dinâmica³ do modelo ensino de L2 construído pela visão holística (professor e aluno). Ainda nessa perspectiva, a *translanguaging* ajuda professores a compreender e documentar a complexidade das práticas bilíngues de cada aluno. Dessa forma, o professor pode traçar mecanismo que considere o dinamismo bilíngue dos estudantes para a concepção dos dois tipos de desempenho linguístico estruturada no ensino e aprendizagem de L2, o desempenho linguístico geral e o específico da língua (SILVA, 2021).

Postulamos que, a pedagogia *translanguaging* é uma forma de facilitar a comunicação entre os bilíngues e os emergentes bilíngues tanto dentro quanto fora da comunidade escolar ou mesmo no convívio social com outras pessoas. Além disso, as práticas de linguagem instituída pela *translanguaging* expande as condições de aprendizagem dos estudantes.

Assim, a *translanguaging* em sua essência possui vários objetivos para o ensino e aprendizado de língua adicional, porém, citaremos apenas dois, o primeiro é que o aluno bilíngue ou multilíngue construa seu próprio conhecimento mediante ao diálogo colaborativo, “tradução”, invista na sua identidade linguística e se engaje no processo de aprendizagem. No segundo, a *translanguaging*, cria espaços de prática dinâmicas com o uso das línguas nomeadas dando sentido ao aprendizado.

Desse modo, García *et al* (2017) argumenta que a fluidez do dinamismo do repertório linguístico dos bilíngues proveniente da língua materna em sala de aula é comum e totalmente aceitável para viabilizar a negociação do aprendizado, visto que, o bilíngue não tem dois sistemas linguísticos separados e, além disso, esse processo não é estático, mas variável de acordo com as condições que integram as trocas linguísticas.

Em suma, a pedagogia *translanguaging* produz novas práticas de linguagem integrando língua materna e língua adicional para significar aprendizagem porque cria um espaço de prática social para bilíngues/multilíngues e monolíngues se inter-relacionem por meio de suas experiências de aprendizado das línguas nomeadas, histórias de vida, crenças e capacidade cognitiva (LI WEI, 2011). A *translanguaging*, expande a forma como alunos e professores enxergam o uso da língua como práticas dinâmicas fundamentadas na interação.

Compreende-se, assim, que a aprendizagem de língua adicional é um terreno cheio de elevações, pois cada aprendiz tem sua maneira particular de usar seus repertórios lexicais e

³ No original: dynamic translanguaging progressions.

linguísticos para organizar seu aprendizado. Diante disso, o professor pode ser considerado um agente externo que pode atuar nesse sistema como uma força boa ou ruim. Fundamentando-se nesses fatores julgamos que a teoria dos sistemas complexos dinâmicos (TSCD) compreende “a língua em uso como um sistema, autônomo, dinâmico que emerge e se auto-organiza” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 9).

Os estudos no âmbito da complexidade não preveem hipóteses e trabalham com sistemas abertos, sujeitos a trocas constantes de micro ajustes com o contexto e com diferentes elementos externos, não sendo possível determinar previamente os caminhos que o sistema seguirá em sua trajetória (BORGES; PAIVA, 2019, p. 25).

Além disso, nessa perspectiva, a língua(gem) é um sistema dinâmico adaptativo e complexo, parte de um processo que resulta em novos padrões de comportamento no que diz respeito à interação, e a TC pode nos ajudar a construir o caminho para identificarmos o que está em jogo nas questões do aprendizado das línguas (L1 e L2). Debot, Lowie e Verspoor (2005, p. 122) entendem que “é de se esperar que as duas línguas interajam”, o que é bem identificado nas experiências de aprendizagem.

De modo geral, a TC é a teoria da mudança, visto que nos permite imaginar a linguagem como um “organismo” em que todas as partes têm potencial transformador. Considerar a linguagem como um sistema complexo de comportamento adaptativo bem-sucedido implica na capacidade de melhorar interação entre os alunos e professores, ou até mesmo com outros pares, ou seja, por meio do uso da língua. Dessa forma, o resultado obtido por meio das trocas linguísticas faz com que esse sistema opere em diferentes níveis aninhados de componentes (todo ambiente escolar) e que as variações proporcionadas por esses componentes possam ter uma grande implicação na aprendizagem (VAN LIER, 2004).

Na perspectiva da TC, a L2 pode ser vista como um sistema dinâmico, o que, pode ser interpretado de duas formas: a primeira é a de que a linguagem pode ser descrita como um conjunto de unidades aparentemente estáticas, porém seu uso na fala envolve um processo ativo; e a segunda é a de que a L2 e suas variações linguísticas, assim como a comunidade falante da língua são decorrentes do fenômeno global multilíngue, além da importância da língua para os negócios em todo mundo. Dessa forma, a língua se expande e se organiza de maneira viva (LARSEN-FREEMAN, 2002).

A TC, procura explicar como os sistemas abertos que compõem o aprendizado de língua adicional se adaptam para compreender estruturas e as mudanças que acontecem com a língua. A língua em seu uso, evolução, desenvolvimento e sua aprendizagem assim como o seu ensino são indiscutivelmente sistemas complexos. Dessa forma, a teoria da complexidade

oferece uma maneira de unir todos esses fenômenos. Além disso, a TC pode, portanto, ser aproveitada na coadaptação desses sistemas dinâmicos para o aprendizado de L2.

Nesse sentido, não devemos mais descontextualizar, segregar, idealizar e atemporalizar a linguagem (Larsen-Freeman, 2008). Uma das inovações da teoria da complexidade é que ao reconhecer-la por meio dos sistemas naturais, evita-se soluções reducionistas a respeito de como se dá o aprendizado das línguas nomeadas. Observar o aprendizado de língua adicional como uma variável e que a aprendizagem não é linear, porém, complexa, é perceber que aprender uma língua adicional envolve abraçar todas as variáveis que envolvem o aprendizado de língua adicional em sala de aula.

Para a TC, o sistema linguístico nunca está parado, mas em constante mudança, adaptação e evolução. Desse modo, faz-se necessário que o educador seja sensível e esteja livre de “preconceitos ou crenças” para gerenciar positivamente a sala de aula. Esse comportamento decorre de duas formas: de cima para baixo que é a diretriz para significar os conceitos e os conjuntos de princípios que postulam o ensino de língua adicional, advindos principalmente da gramática. A segunda forma, é de baixo para cima, em que não existe muito do inato, contudo, as interações decorrem por meio de muitos componentes. Nesse sentido, a aprendizagem emerge de maneira ascendente baseado em processos e contribuições de cada um, que estão sujeitos a alterações ao longo do tempo.

Outrossim, destacamos que a TC é a teoria do processo e não do produto, pois o que está em jogo são as condições iniciais (interação social professor/aluno). Dentro da TC, os elementos que agem e interagem em cada aluno como um sistema único e complexo é essencial para entender o aprendizado, pois assim como para um bom funcionamento de um organismo, seja ele biológico ou ecológico as partes precisam estar funcionando muito bem. Nessa perspectiva, a TC analisa o aprendizado de línguas a partir das interações. Assim, linguagem, uso e aprendizagem estão intrinsicamente ligados acontecendo de maneira construída, porém ocorrendo em níveis diferentes (LARSEN-FREEMAN, 2010).

A TC, ainda incorpora em seus fundamentos alguns pontos chaves que precisam ser levados em consideração na observação do aprendizado, assim como na análise dos dados. Nesse sentido, descreveremos alguns desses componentes. O sistema é complexamente dinâmico porque sala de aula é uma variável que não pode ser controlada e a qualquer momento pode emergir outros fatores ou agentes e mude o percurso desse sistema. O sistema é dinâmico e autorregulável dado que muda o tempo inteiro e as influências internas e externas contribuem para isso. Desse modo, o estudante articula seus conhecimentos

linguísticos para agir no mundo e o repertório é influenciado pelo contexto que o aluno está inserido.

Os sistemas são abertos e adaptativos, toda ação ou emergência para mover o aprendizado partem do aluno e do professor. Diante disso, o professor precisa estar sensível ao que acontece em sala, monitorando a frequência (o que o aluno pode e sabe fazer em relação ao uso da língua que está aprendendo), e a contingência (está ligado ao comportamento e que recursos o estudante usa para modular essa língua). Assim, a teoria trabalha a partir das condições iniciais dos alunos, o que nos leva a fazer uma intercorrelação com ZPD⁴ que visa projetar até onde esse aluno pode chegar.

Desse modo, a TC argumenta que quando os estudantes se expressam por meio da língua, eles fazem escolhas linguísticas que valorizam suas identidades linguísticas. Logo, a TC encoraja a busca por novas maneiras de acessar e compreender a natureza da aprendizagem de língua adicional, por meio da relação entre os fenômenos linguísticos, uma vez que esses são dinâmicos, esquecendo-se da nomenclatura do ensino e aprendizagem que giram em torno de fatores estáticos. Assim, após reflexões e argumentos sobre o repertório linguístico, trazemos, na seção que segue, algumas discussões sobre os dados, dialogando com os teóricos que estão a fundamentar tais reflexões.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia escolhida para direcionar o entendimento do *corpus* desse artigo está alicerçada na proposta de Flick (2009) para uma pesquisa qualitativa, pois nos dá uma variabilidade de métodos e abordagens, onde a visão do participante é levada em consideração. Como recurso para geração do *corpus*, utilizou-se uma entrevista semi-estruturada com treze perguntas para nortear a “conversa”⁵ entre pesquisadora e participante.

O material escolhido para integrar este artigo foi constituído por uma entrevista realizada com quatro alunos de uma escola de idiomas. Primeiramente, ao pensar na elaboração deste material analítico, entramos em contato com os estudantes via *whatsApp* questionando-os na possibilidade de aceitação para responderem um questionário sobre suas experiências no aprendizado de inglês como segunda língua, visto que neste momento de distanciamento social e pela segurança tanto da pesquisadora quanto dos alunos tudo foi realizado *online*. No segundo momento, as perguntas foram enviadas a cada um dos participantes para coletar suas respostas.

⁴ Conforme Vygotsky (1979), os seres humanos aprendem colaborativamente.

⁵ Devido ao distanciamento social provocado pela COVID-19, essa interação não pôde ser face a face.

Embora quatro alunos tenham respondido as treze perguntas⁶, um aluno, em especial, foi escolhido por ter vivência com três línguas diferentes (português, inglês e alemão), o qual recebeu o nome fictício “George” como forma de preservar sua identidade. O participante estudava na escola de idiomas, já mencionada, há três anos e demonstrava um desenvolvimento diferenciado em relação aos demais. Logo, após a escolha do participante, caracterizamos a escola selecionada para a obtenção dos dados.

4.1 Escola-campo

A escola escolhida para o desenvolvimento desse artigo é uma escola de idiomas de nível internacional, integrante da maior empresa de educação do mundo, Pearson⁷, localizada no centro urbano da cidade de Santa Inês, Maranhão. A instituição tem parceria com escolas regulares de ensino público, particulares e empresas e por conta disso tem a oportunidade de interagir com pessoas desde a classe E até a classe B⁸. A estrutura física da escola é de ampla qualidade. Possui quatro salas de aulas, um pequeno playground para as crianças brincarem durante os vinte minutos de intervalo, sala da coordenação, dos professores, da secretária e da direção, uma sala de espera, uma pequena biblioteca com acervo de literatura infanto juvenil em inglês, um pequeno cinema com capacidade para trinta pessoas, uma cozinha para utilização dos professores e, também para as crianças durante as aulas de *cooking class*. Os banheiros da instituição são divididos em três categorias: feminino, masculino e para pessoas com deficiência (PcD).

A escola, no período da pesquisa oferecia dois idiomas- inglês e espanhol em turmas específicas para crianças, adolescentes e adultos. Os alunos alfabetizados entravam na modalidade de ensino personalizado, o qual fazia parte da aula (*listening, reading, speaking e writing*) no computador, com o auxílio do professor durante o período de duas horas em sala de aula.

Nessa modalidade, os alunos de níveis diferentes estudavam em uma mesma turma sem prejuízo para nenhum deles. As quatro turmas eram organizadas pela coordenação para comportar pouco mais de cem alunos em turmas com lotação máxima de dez alunos, compreendendo os turnos matutino e vespertino, respectivamente.

⁶ As perguntas estão abordadas na seção de Análise dos Dados.

⁷ <https://br.pearson.com/sobre-nos/historia.html>

⁸ Nomenclatura para classificação das classes sociais por faixa salarial das famílias brasileiras, que variam de 1, 5 ou 15 salários mínimos.

Vale ressaltar que, em relação ao uso dos vários repertórios linguísticos, apresentados pela pedagogia *translanguaging* identificamos apenas um, o que é comum nos alunos bilíngues ou emergentes bilíngues, ou seja, a sobreposição ou influência da língua materna no aprendizado de uma língua adicional. A partir da metodologia, analisaremos, a seguir, o *corpus* deste artigo por meio dos dados obtidos na entrevista semi-estruturada.

5 ANÁLISE DOS DADOS: a sobreposição do Repertório Linguístico advindos da língua portuguesa no aprendizado de L2

Nessa seção, tomamos por base o roteiro da entrevista relacionado no quadro disposto a seguir, tendo em vista as perguntas do entrevistador, seguidas das respostas do participante George, valendo ressaltar que as respostas foram transcritas conforme a fala do participante.

Quadro: Entrevista semiestruturada e as resposta do aluno entrevistado

Entrevistador	George
1- Qual a sua idade, sexo e profissão? A cidade que você mora é considerada grande, pequena e, qual o seu bairro?	<i>I have 16 old, I am male, I am student, my city is small or medium, and I live in central area.</i>
2- Conte-me sobre o seu interesse em aprender inglês.	<i>I speak german, and I love the germanic languages and I decide to learn English.</i>
3- Quando e por que você começou a estudar inglês?	<i>I Always have contact with english, and I decide to have class for improve my English.</i>
4- Qual o seu nível educacional?	<i>I guess is intermediate or high level. I am on the second year of high school.</i>
5- Você prefere que o seu professor fale somente em inglês com você?	<i>Yes, I prefer to have all my conversations in English.</i>
6- Em qual língua (português ou inglês) durante as aulas você se sente mais confortável para iniciar uma conversação ou mesmo tirar dúvidas sobre a aula?	<i>English, because are the language of the class.</i>

7- Durante as aulas de inglês o que você acha mais importante o professor usar, a língua portuguesa ou língua inglesa?	<i>I think, is mostly important do you use the english for have a conversations with the class.</i>
8- O que você sente quando o professor começa a falar somente em inglês com você?	<i>I like so much, I have a feeling of good job when I understand and have a conversation all in English.</i>
9- Qual a língua mais utilizada por seu professor nas aulas?	<i>English is the most used.</i>
10- Você prefere que seu professor explique o conteúdo em português ou Inglês? Por quê?	<i>I prefer in english, for the reason of us have contact with the language.</i>
11- Quando você consegue manter uma conversa em inglês?	<i>Yes, I can, now at this moment I am having a coverstation with friends of USA and England at discord.</i>
12- Como é a sua rotina de estudos em casa? Quantas horas por dia você estuda inglês fora da sala de aula?	<i>I study english 3 hours in one day, but for all the day I consume information in english like, memes, music, newspaper, and conversation with friends.</i>
13- Com quem você pratica a língua inglesa além do seu professor e dos colegas em sala de aula?	<i>My mother loves english too, and I have conversation with her, with my cousins too.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Na questão 1, ao se referir a sua idade o estudante usa a estrutura do repertório da língua portuguesa, ou seja, utiliza o verbo HAVE. Embora, o estudante tenha contato com a língua inglesa e alemã esses repertórios não aparecem, pois tanto na estrutura da língua inglesa quanto da língua alemã para falar sobre idade, usa-se o verbo TO BE (inglês) e ICH BIN/SEIN (alemão). Nesse sentido, de acordo com García (2009) é considerado translanguaging, pois se refere como um bilíngue utiliza seus recursos linguísticos sem considerar as línguas nomeadas. Além disso, Gumperz (1964, p. 137), afirma que “repertório

verbal é uma espécie de link para uma fala particular que o estudante usa para formular sua fala”. Com isso, pode-se, ainda, perceber na resposta do aprendiz que a situação inicial do seu sistema complexo em conhecer previamente a língua alemã, o motivou a investir no aprendizado de inglês. Por essa perspectiva a TC, denomina o recurso como soft- assembly ou coadaptação (LARSEN-FREEMAN, 2010).

Para as questões 2 até 7, percebemos que o estudante já tem uma noção de sua autonomia como estudante de línguas e com isso reconhece, reafirma e define sua identidade bilíngue, o que corrobora com García e Wei (2015) quando afirmam que a translanguaging como andamento ajuda no aprendizado eficaz da língua adicional. Além disso na questão nº 5, quando o aluno responde que prefere que o professor fale somente em inglês nas aulas, compreendemos que o sistema do estudante mostra algumas características da TC, ou seja, se adaptou de forma dinâmica, isto é, o estudante além de se sentir confiante em falar e ouvir inglês, ele também percebe que pode usar livremente as práticas de linguagem advindas da língua adicional.

Em relação às questões 8 a 10, observamos que o sistema linguístico do aluno já pode ser considerado um sistema aberto, isto é, o aprendizado é coconstruído com o professor e o aluno (LARSEN-FREEMAN, 2010). Desse modo, a prática comunicativa em língua adicional que acontece com o professor e o aluno tende a expandir o repertório do estudante e dar autonomia a ele para continuar se comunicando em qualquer contexto que exija a língua adicional, nesse caso o inglês. Desse modo, quando o professor encoraja o estudante a empregar todo o seu repertório, ele oportuniza o que García et al (2017), caracteriza de progressões dinâmicas de translanguaging, ou seja, o professor é responsável por criar uma ambiência para a prática da língua adicional com objetivo de levar os alunos bilíngues e emergentes bilíngue a se comunicarem confortavelmente em inglês.

Seguindo na questão 11, embora tendo observado que a resposta inicial do George não ficou bem clara, uma vez que as afirmações “Yes” e “I can” não fazem ligação com a pergunta, constatamos que não há obstáculos linguísticos para o aluno, visto que este rompe as barreiras sócio geográficas com a ajuda da tecnologia (at discord) utilizando seu conhecimento em L2 para se firmar ainda mais como falante de inglês, contribuindo assim com um dos objetivos da translanguaging que é desenvolver a experiência da linguagem a partir da interação com outros grupos fora da sala de aula ou da sua comunidade.

Finalizamos com as questões 12 e 13, apontando que o estudante expande seus repertórios cruzando as fronteiras de práticas linguísticas, o que García e Wei (2014) pontuam de translanguaging na educação, isto é, por meio da comunicação com outros

falantes de inglês ele encurta e transforma os espaços estabelecidos pelo monolinguismo. Vemos, assim que a Translanguaging expande, alavanca e ultrapassa as práticas de linguagem que não podem ser separadas de língua materna e língua adicional. Nesse sentido, incentiva o estudante a empregar seu repertório semiótico no processo de interação fora do convívio social e escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos mostrar que a pedagogia *translanguaging* pode ser usada em sala de aula de língua adicional e engajar os estudantes a se comunicarem com mais confiança nas aulas. À vista disso, os professores precisam se desprender de crenças de que não se pode falar língua portuguesa durante as aulas de língua adicional, pois em alguns casos essas crenças podem afetar a forma como esses estudantes se expressam em sala.

Compreendemos que o sistema linguístico das línguas nomeadas apresenta a aprendizagem dos bilíngues ou emergentes bilíngues como sistemas separados, porém, a *translanguaging* aponta que o sistema linguístico dos bilíngues são integrados e que eles escolhem seus repertórios linguísticos de acordo com a interação social e não elementos presos às regras gramaticais.

Nesse sentido, vale dizer que a língua é uma ferramenta de interação social para os bilíngues e os emergentes bilíngues. Desse modo, a pedagogia *translanguaging* se propõe demonstrar que nas aulas de língua adicional é relevante envolver os alunos em um ambiente de aprendizagem de forma dinâmica, visto que muitos pesquisadores como García (2012), Flores (2014), Garcia e Wei (2014), Otheguy and García (2015), Lemke (2016) enfatizam que esta pedagogia além de proporcionar a aprendizagem também ajuda a desenvolver o letramento dos bilíngues e emergentes bilíngues, principalmente para os iniciantes se comunicarem com mais segurança para agir no e com o mundo.

Assim, apresentamos a pedagogia *translanguaging*, particularmente para a educação no ensino das línguas nomeadas, visto que as práticas linguísticas dos bilíngues não são baseadas no monolinguismo, mas nas práticas sociais de comunicação, buscando, na medida do possível, potencializar a aprendizagem e modificar a relação professor-aluno, tendo como foco valorizar todas as práticas linguísticas.

REFERÊNCIAS

- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd. ed. - Bristol, UK, 2011.
- BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. (org) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2019.
- DEBOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. **Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book**. 1. ed. - Londres: Routledge, 2005.
- FARIA, Gladys Lopes.; PUCH, Ingrid. O planejamento de projetos pedagógicos em contextos bilíngues. In. MEGALE, Antonieta. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**; prefácio Anne-Marie Truscott de Mejía. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa; tradução- Joice Elias Costa*. 3.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLORES, N. Creating republican machines: Language governmentality in the United States. **Linguistics and Education**, v. 25, [s.n], p. 1–11, 2014. Disponível em: doi:10.1016/j.linged.2013.11.001. Acesso em: 05 set. 2019.
- GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective**. 3. ed. - Massachusetts, USA, 2012.
- GARCÍA, O. et al. **The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia: Caslon, 2017.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. 1. ed. - City University of New York, USA, 2014.
- GARCÍA, O; WEI, L. Translanguaging, Bilingualism and Bilingual Education. In: **Handbook of Bilingual and Multilingual Education**, p. 223-240, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118533406>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- GUMPERZ, J. J. **Linguistic and social interaction in two communities**. University of California, Berkeley, 1964.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, 1997. p. 141-165. Disponível em: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. Having and doing: Learning from a complexity theory perspective. In **P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks** (Eds.), *Conceptualising learning in applied linguistics* (pp. 52–68). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane. The grammar of choice. In **E. Hinkel & S. Fotos** (Eds.), *New perspectives on grammar teaching* (pp. 105–120). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lyn. Research methodology on language development from a complex systems perspective. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 2, p. 200-213, 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00714.x>. Acesso em: 16 set. 2020.

LEMKE, Cibele K. Diversidade linguística e multilinguismo em documentos norteadores de políticas para o ensino de línguas no Brasil. **Interfaces científicas**. v. 4, n. 2, p. 43-50, 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/3025/1642>. Acesso em: 17 ago. 2020.

LI WEI. 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. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216610002535?via%3Dihub>. Acesso em: 24 set, 2020.

LIBERALI, F.; MEGALE, A. Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: perspectivas da Linguística Aplicada. In: **Raído**. v. 10, n. 23, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021>. Acesso em: 02 out, 2020.

MEGALE, Antonieta. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**; prefácio Anne-Marie Truscott de Mejía. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MOLL, L. C. **Vygotsky and Education**. New York. Routledge, 2013.

OTHEGUY, R; GARCÍA, O. **Hispanic bilingualism**. 1.ed. Routledge, New York, 2015.

SILVA, Girlane Cardoso da. “O espaço das línguas materna e adicional: uma reflexão a partir da noção de translanguaging”. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

VAN LIER, Leo. **The ecology and Semiotics of Language Learning: A sociocultural perspective**. Springer Science, 3rd. Ed. - USA, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

SILVA, G. C.; CRUZ, M. L. A Pedagogia Translanguaging como Recurso Facilitador Interacional entre Professor e Aluno em Sala de Aula de Língua Adicional. **Rev. FSA**, Teresina, v. 19, n.8, art. 14, p. 289-308, ago. 2022.

Contribuição dos Autores	G. C. Silva	M. L. Cruz
1) concepção e planejamento.	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X