

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

RAQUEL FRITZEN DAPPER VETROMILLA

**REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DE BILÍNGUES EMERGENTES EM UM
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS/ALEMÃO: UMA
ANÁLISE DA TRANSLINGUAGEM À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE**

SÃO LEOPOLDO

2021

RAQUEL FRITZEN DAPPER VETROMILLA

**REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DE BILÍNGUES EMERGENTES EM UM
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS/ALEMÃO: UMA
ANÁLISE DA TRANSLINGUAGEM À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Aline Lorandi

SÃO LEOPOLDO

2021

V589r Vetromilla, Raquel Fritzen Dapper

Repertório linguístico de bilíngues emergentes em um programa de educação bilíngue português/alemão: uma análise da translíngua à luz da teoria da complexidade / Raquel Fritzen Dapper Vetromilla. – São Leopoldo, 2021.

115 f. il.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lorandi

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021.

RAQUEL FRITZEN DAPPER VETROMILLA

“REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E TRANSLINGUAGEM: BILÍNGUES
EMERGENTES DE UM TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UM
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS/ALEMÃO”

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 11 DE JANEIRO DE 2021

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. LILIAN CRISTIANE HUBNER - PUC-RS (PARTICIPAÇÃO
POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. CHRISTINE SIQUEIRA NICOLAIDES - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

ORIENTADORA



PROFA. DRA. ALINE LORANDI - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela bolsa PROSUC/Taxa, sem a qual não me seria possível cursar o mestrado.

A minha orientadora, a professora Dra. Aline Lorandi, por ter me auxiliado no percurso desta dissertação, pelo apoio e pelas sábias palavras.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pelo auxílio na construção de grandes aprendizados ao longo dos dois últimos anos.

Aos colegas da área do Alemão e à direção do meu local de trabalho, pela paciência de sempre me ouvirem e por todo o incentivo.

Aos participantes que contribuíram incondicionalmente para a realização da pesquisa.

A minha mãe, por todo incentivo e apoio.

Ao meu marido, por todo incentivo, motivação, paciência e por ter assumido o papel de pai e de mãe quando não pude estar presente.

Aos meus filhos, por seu amor incondicional.

RESUMO

Nas últimas décadas evidenciam-se o crescimento da Educação Bilíngue e de pesquisas acerca do desenvolvimento linguístico dos alunos desses programas. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva, amparado pelos pressupostos de heteroglossia de García (2009) e García e Wei (2014), à luz da Teoria da Complexidade de Larsen-Freeman e Cameron (2008), realizar uma análise holística, verificando como o repertório linguístico, complexo e em emergência, de alunos de um currículo bilíngue português e alemão está se constituindo e como a translinguagem se manifesta nesse processo de desenvolvimento. Os participantes da pesquisa são três alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental I de um currículo de educação bilíngue português/alemão, seus pais e sua professora. Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa e de etnografia escolar. Entrevistas narrativas, análise de produções escritas dos alunos e de documentos norteadores da escola foram os instrumentos utilizados para a geração dos dados, que ocorreu durante o ano de 2020, quando os alunos estavam em quarentena em virtude da pandemia de Covid-19. Os resultados nos mostram que esses alunos estão desenvolvendo seu repertório linguístico heteroglóssico, dentro dos pressupostos de bilinguismo dinâmico (García 2009) e fazem uso da translinguagem, principalmente, como estratégia linguística para expandir compreensão, dar suporte ao entendimento e/ou sanar lacunas de vocabulário (García e Kano 2014). Além disso, os dados demonstram, conforme pautado por Larsen-Freeman e Cameron (2008), a importância do contexto e dos agentes dos sistemas dinâmicos e complexos, dos quais os alunos são integrantes, visto que tanto o contexto quanto os agentes influenciam e modificam o desenvolvimento do repertório linguístico e o uso da translinguagem dos participantes desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Repertório linguístico. Translinguagem. Teoria da Complexidade. Etnografia Escolar

ABSTRACT

In the last few decades, the growth of Bilingual Education and research on the linguistic development of students in these programs has been evident. In this sense, the present work aims to carry out a holistic analysis to verify how the linguistic repertoire, complex and in emergence, of students of a bilingual Portuguese and German curriculum is being constituted and how translanguaging is manifested in this development process, supported by García's (2009) and García's and Wei's (2014) heteroglossic assumption, in the light of Larsen-Freeman's and Cameron's (2008) Complexity Theory. The research participants are three students from a third year class of elementary school in a Portuguese / German bilingual education program, their parents and their teacher. This research is characterized as a qualitative and school ethnography research. Narrative interviews, analysis of students' written productions and analysis of school guiding documents were the instruments used for data generation, which occurred during the year 2020, when the students were quarantined due to the Covid-19 pandemic. The results show us that these students are developing their heteroglossic linguistic repertoire, within the assumptions of dynamic bilingualism (García 2009) and make use of translanguaging, mainly, as a linguistic strategy to expand understanding, support understanding and / or remedy vocabulary gaps (Garcia and Kano 2014). In addition, the data demonstrate, as ruled by Larsen-Freeman and Cameron (2008), the importance of the context and the agents of the complex and dynamic systems, of which the students are members, since both the context and the agents influence and modify the development of the linguistic repertoire and the translanguaging of the participants in this research.

Keywords: Bilingual Education. Linguistic repertoire. Translanguaging. Complexity Theory. School Ethnography

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Educação Dinâmica Bilíngue e Heteroglossia	29
Figura 2 – Translinguagem – Participante Frederico – Produção 1	69
Figura 3 - Translinguagem – Participante Frederico – Produção 2	69
Figura 4 - Translinguagem – Participante Frederico – Produção 3	70
Figura 5 - Translinguagem – Participante Francisca – Produção 1	76
Figura 6 - Translinguagem – Participante Francisca – Produção 2	77
Figura 7 - Translinguagem – Participante Francisca – Produção 3	78
Figura 8 - Translinguagem – Participante Bruna – Produção 1	85
Figura 9 - Translinguagem – Participante Bruna – Produção 2	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Taxonomia de Fishman e Lovas sobre tipos de Educação Bilíngue	24
Quadro 2 - Formas Fracas de Educação Bilíngue	26
Quadro 3 - Formas Fortes de Educação Bilíngue	27
Quadro 4 - Estudos sobre estratégias de translinguagem	38
Quadro 5 - Caracterização do repertório linguístico dos pais de Frederico	65
Quadro 6 – Caracterização do repertório linguístico do filho (Frederico)	67
Quadro 7 – Caracterização do repertório linguístico do aluno Frederico	68
Quadro 8 - Caracterização das manifestações da translinguagem nas produções escritas de Frederico	71
Quadro 9 - Caracterização do repertório linguístico dos pais de Francisca	73
Quadro 10 - Caracterização do repertório linguístico da filha (Francisca)	74
Quadro 11- Caracterização do repertório linguístico da aluna Francisca	75
Quadro 12 - Caracterização das manifestações da translinguagem nas produções escritas de Francisca	79
Quadro 13 - Caracterização do repertório linguístico dos pais de Bruna	81
Quadro 14 - Caracterização do repertório linguístico da filha (Bruna)	83
Quadro 15 - Caracterização do repertório linguístico da aluna Bruna	84
Quadro 16 - Caracterização das manifestações da translinguagem nas produções escritas de Bruna	87
Quadro 17 - Caracterização do repertório linguístico da professora	90
Quadro 18 – Caracterização do uso da translinguagem pelos alunos durante as aulas	91

LISTA DE SIGLAS

CS	Code switching
EUA	Estados Unidos da América
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PP	Projeto Pedagógico
SAC	Sistema adaptativo complexo
TALE	Termo de assentimento livre e esclarecido
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TC	Teoria da Complexidade
TL	Translinguagem / translinguar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DEFINIÇÕES DE BILINGUISMO	16
3 DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE	20
3.1 Tipos de Educação Bilíngue	21
3.1.1 Educação Bilíngue conforme instrução na L1 ou na L2	21
3.1.2 Educação bilíngue transicional e de manutenção	25
3.2 Heteroglossia e Bilinguismo Dinâmico e Recursivo	28
4 TRANSLINGUAGEM	30
5 TEORIA DA COMPLEXIDADE	42
5.1 Sistemas Dinâmicos, Adaptativos e Complexos	43
5.2 Sistema Complexo e seus Componentes	44
5.3 Mudança em Sistemas Complexos	48
5.4 Desenvolvimento de Segunda Língua	50
6 METODOLOGIA	53
6.1 Princípios da Pesquisa Etnográfica em Educação	54
6.2 Metodologia de Pesquisa e a Teoria da Complexidade	56
6.3 Participantes do Estudo	58
6.4 Local do Estudo	59
6.5 Procedimentos de Pesquisa	61
7 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	63
7.1 Triangulação e análise dos dados do repertório linguístico do participante Frederico	64
7.2 Triangulação e análise dos dados do repertório linguístico da participante Francisca	71
7.3 Triangulação e análise dos dados do repertório linguístico da participante Bruna	79

7.4 Triangulação e análise dos dados do repertório linguístico da professora	87
7.5 Triangulação e análise dos dados da proposta de educação bilíngue da escola e o momento da pesquisa	92
7.6 Triangulação e análise dos dados do repertório linguístico dos participantes, segundo as dimensões de bilinguismo de Hamers e Blanc	95
7.7 Análise dos dados à luz da Teoria da Complexidade	98
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	110
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PROFESSORA)	112
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (RESPONSÁVEL LEGAL)	113
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (ALUNOS/AS)	114
APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA	115

1 INTRODUÇÃO

Compreender como ocorre o desenvolvimento linguístico de sujeitos bilíngues emergentes é certamente essencial para o sucesso de uma educação bilíngue responsável e comprometida com seus alunos. Buscando ampliar nossos conhecimentos, esta pesquisa debruçou-se sobre o desenvolvimento do repertório linguístico e sobre a translanguagem de três sujeitos bilíngues emergentes. Nessa perspectiva, analisamos, como o repertório linguístico heteroglóssico¹ desses alunos de um 3º ano do Ensino Fundamental I de um programa de educação bilíngue de prestígio nas línguas português/alemão está se constituindo, em uma instituição de ensino da região metropolitana de Porto Alegre.

Nesta pesquisa o termo inglês *translanguaging* é traduzido para o português como translugar ou translanguagem (TL), visto que o termo em inglês pode ser utilizado para nomear um processo, portanto como um substantivo, e pode ainda se referir ao ato, à ação de um sujeito, logo um verbo. TL, nesta perspectiva, designa as práticas linguísticas de sujeitos, conforme proposto por García (2009) que define TL com as variadas práticas discursivas, mediante as quais sujeitos bilíngues se fazem entender e dão sentido a seus mundos.

TL também é estudada por diversos pesquisadores, entre eles García (2009) e García e Wei (2014), como uma prática docente de ensino que potencializa o aprendizado na educação bilíngue. Nesta pesquisa, no entanto, detemo-nos à TL como uma estratégia linguística de sujeito bilíngues, aqui especificamente sujeito bilíngues emergentes.

Buscamos, assim, verificar como o referido processo ocorre na situação de educação bilíngue, tendo em vista o bilinguismo dinâmico e o contexto sócio-cognitivo-cultural dos alunos participantes da pesquisa. Esta investigação amparou-se também nos pressupostos da Teoria da Complexidade (TC), partindo dos estudos de Larsen-Freeman e Cameron (2008). Acreditamos que essa teoria colabora para uma análise dos processos de aprendizagem em um currículo bilíngue, como sistemas complexos, dada sua realidade naturalmente repleta de variáveis importantes, uma vez que consiste no trabalho de ensino e aprendizagem com duas línguas em sala de aula.

Este trabalho se justifica pela escassez de produções de literatura sobre o seu tema. Realizamos uma busca pelos termos translanguagem, escrita, repertório linguístico, teoria da complexidade e educação bilíngue no Portal de Periódicos da Capes, tanto em língua

¹ Os princípios de heteroglossia serão abordados a partir da seção 3.2 desta dissertação.

portuguesa quanto em língua inglesa e constatamos que as publicações encontradas têm, principalmente, como foco o estudo de processos de translinguagem nos EUA, como os estudos de García e Kano (2014), Velasco e García (2014) e García *et al* (2011). Estudos da translinguagem na escrita de bilíngues emergentes, realizados à luz da teoria da complexidade não foram encontrados. Cabe ainda ressaltar que pesquisas sobre educação bilíngue nas línguas portuguesa e alemã são praticamente inexistentes.

A partir do tema definido e das justificativas apresentadas, este estudo teve como objetivo geral, amparado pelos pressupostos de heteroglossia de García (2009) e García e Wei (2014), à luz da TC de Larsen-Freeman e Cameron (2008), realizar uma análise holística, verificando como o repertório linguístico, complexo e em emergência, de três alunos de um currículo bilíngue português e alemão está se constituindo e como a TL se manifesta nesse processo de desenvolvimento.

Os objetivos específicos são: i. Refletir sobre a educação bilíngue na perspectiva do bilinguismo dinâmico e sob o olhar da TC, considerando as vivências linguísticas dos participantes da pesquisa; ii Refletir sobre a relação entre TL e TC, buscando, mediante esses pressupostos, melhor entender a emergência do sujeito bilíngue. iii. Discutir como a etnografia auxilia no entendimento dos processos de bilinguismo dinâmico.

Os dados da pesquisa foram gerados ao longo do ano de 2020, durante o período de distanciamento social, imposto pela pandemia de Covid-19. Portanto, a pesquisa desenvolveu-se em momento bastante específico, no qual as aulas eram ministradas pela instituição de ensino pesquisada de modo remoto. Os alunos recebiam atividades encaminhadas pelo e-mail dos pais e as resolviam em casa. Os dados foram gerados mediante leitura dos documentos norteadores da escola, entrevistas narrativas com os alunos, seus pais e suas professoras, todas elas realizadas por videochamada. Mais dados foram gerados mediante a análise de atividades escritas, realizadas pelos alunos e encaminhadas pelas famílias à professora.

A partir dos dados gerados, averiguamos que o desenvolvimento do repertório linguístico heteroglóssico dos alunos é fortemente influenciado pelo contexto e pelos agentes do sistema, aqui em específico os pais dos alunos e as aulas remotas. A ocorrência da TL nas produções dos alunos aponta para a emergência de um sujeito bilíngue dinâmico que faz uso dela como estratégia para, principalmente, expandir compreensão, dar suporte ao entendimento e/ou sanar lacunas de vocabulário.

Os resultados obtidos nesta pesquisa colaboram com o entendimento do processo de desenvolvimento do repertório linguístico de sujeitos bilíngues emergentes, instigando a

reflexão sobre o sujeito bilíngue e suas práticas linguísticas e a elaboração de novas estratégias de ensino que possam favorecer o aprendizado nesse novo modelo de educação.

Este trabalho está dividido em oito capítulos. Após a introdução, o capítulo dois apresenta os pressupostos de bilinguismo, tendo como base uma visão monoglóssica. O terceiro capítulo apresenta um breve panorama dos modelos de educação bilíngue e os pressupostos de heteroglossia e bilinguismo dinâmico e recursivo de García (2009). No quarto capítulo, apresentamos a TL e a definição de língua da qual ela é parte integrante. No quinto capítulo, apresentamos a TC de Larsen-Freeman e Cameron (2008), na qual também está ancorada a análise dos dados desta dissertação. No sexto capítulo, a metodologia de pesquisa é descrita, ou seja, apresentamos as bases para a realização de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em educação. Já o sétimo capítulo segue com a descrição e a análise dos dados. E, por fim, o oitavo capítulo é dedicado às considerações finais deste estudo.

2 DEFINIÇÕES DE BILINGUISMO

Este capítulo apresenta um apanhado geral dos estudos a respeito do bilinguismo. Discorreremos sobre os estudos e definições de mais teóricos sobre o tema, muitos deles com uma visão monoglóssica de língua. Após, apresentaremos a definição de bilinguismo que embasa esta pesquisa e nos próximos capítulos apresentamos o entendimento de bilinguismo, através da heteroglossia.

Grosjean (2012) afirma que à palavra bilinguismo são atribuídos mais significados que são dependentes dos contextos em que são empregados. Bilinguismo “pode incluir o conhecimento e o uso de duas ou mais línguas, a apresentação de informações em duas línguas, a necessidade de uso de duas línguas, o reconhecimento de duas ou mais línguas e assim por diante”. (GROSJEAN, 2012, p. 5). O autor afirma, ainda, que há uma lacuna nessa área de conhecimento e que o fenômeno do bilinguismo precisa ser compreendido para se poder melhor analisar os dados obtidos.

Segundo Grosjean, o senso comum apresenta crenças equivocadas do que é um bilíngue. Nessa visão, bilíngue é apenas aquele que domina duas ou mais línguas fluentemente, não apresenta sotaque em nenhuma delas e ambas foram aprendidas na infância. Essa definição apresenta os bilíngues como a soma de dois monolíngues. “Na realidade, a maioria dos bilíngues não têm fluência igual em suas línguas, muitos têm sotaque em pelo menos uma de suas línguas, e muitos adquiriram suas outras línguas quando eram adolescentes ou adultos”. (GROSJEAN, 2012, p. 7).

No entanto, segundo o autor, os bilíngues usam cada uma de suas línguas com propósitos diferentes, em diferentes esferas da vida, para realizar diferentes situações. Quanto ao nível de fluência em uma língua, Grosjean afirma que ela é dependente da necessidade de uso dessa língua. Portanto, a proficiência em cada uma das quatro habilidades (ler, ouvir, falar, escrever) é dependente da exigência do contexto em que são mobilizadas.

Macnamara (1967) define um indivíduo bilíngue como alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua primeira língua (L1). Macnamara considera o bilinguismo como um contínuo com diversas dimensões.

Megale (2005), embasada em Mackey (2000), afirma que o bilinguismo deve ser visto com um fenômeno complexo e multidimensional e, para tanto, alguns fatores devem ser ponderados ao se definir o que é bilinguismo. O primeiro deles refere-se ao grau de proficiência em ambas as línguas. Este não precisa ser do mesmo grau em todas as quatro habilidades. O

segundo ponto diz respeito à função e ao uso feito pelo sujeito que se vale das línguas para se comunicar. A capacidade de alternância entre os dois códigos linguísticos, segundo Mackey (2000), apud Megale (2005), também deve ser levado em consideração no momento da definição de bilíngue/não bilíngue. O último aspecto que deve ser estudado para a classificação é chamado de interferência, ou seja, o quanto uma língua influencia e interfere na outra.

Hamers e Blanc (2000) afirmam que há vários pressupostos teóricos que definem um sujeito como bilíngue ou não bilíngue. No entanto, a maioria dessas definições baseia-se apenas na dimensão da proficiência linguística e desconsidera as dimensões não linguísticas. Para os autores, o bilinguismo é um fenômeno multidimensional e, por isso, seis dimensões devem ser analisadas ao defini-lo: “competência relativa; organização cognitiva; idade de aprendizagem; exogeneidade; status social e cultural das duas línguas envolvidas e identidade cultural”. (HAMERS E BLANC, 2000, p. 25). Essas dimensões serão explicadas na sequência.

Por competência relativa, segundo Hamers e Blanc (2000), entende-se a relação entre a competência linguística dos bilíngues nas duas línguas. Nessa dimensão, há uma divisão em dois grupos, um de bilíngues balanceados e outra de bilíngues dominantes. Por balanceado, entende-se que os sujeitos possuem competência equivalente em ambas as línguas. Já os dominantes possuem competência maior em uma das línguas.

A dimensão da organização cognitiva é dividida em duas definições de sujeito bilíngue: composto e coordenado. Bilíngues coordenados possuem, para um mesmo conceito, duas representações distintas, duas representações similares, mas não idênticas. Por exemplo, quando um indivíduo aprende o conceito de “família” na L1 e em outro contexto, na escola, aprende esse mesmo conceito em outra língua. Bilíngues compostos, por sua vez, aprendem o conceito em duas línguas, mas em um mesmo contexto.

A terceira dimensão refere-se à idade de aprendizagem das línguas. Essa é considerada de extrema importância, porque “desempenha um papel não apenas no que diz respeito às representações cognitivas, mas também em outros aspectos como o desenvolvimento do conhecimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural”. (HAMERS E BLANC, 2000, p. 28). A idade de aprendizagem possui uma estreita relação com o contexto em que ocorre essa aprendizagem. Os autores ressaltam que a aprendizagem de duas línguas pode ocorrer em um mesmo contexto, normalmente o familiar, ou ocorrer em contextos diferentes, a família e a escola, por exemplo. A idade de aprendizagem da segunda língua (L2) define ainda se o bilinguismo é infantil, adolescente ou adulto.

Nas duas últimas formas de bilinguismo citadas acima, a aprendizagem da L2 ocorre, respectivamente, na fase da vida que lhes dá nome. Na primeira, entretanto, a aprendizagem

das línguas ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo, conseqüentemente, influenciá-lo. O bilinguismo infantil deve ser subdividido em simultâneo e consecutivo. No primeiro, as duas línguas são adquiridas ao mesmo tempo, tendo as crianças contato com elas desde o nascimento, e essas possuem equivalência a línguas maternas. Os autores denominam essas línguas de La e Lb. Já o bilinguismo consecutivo significa que a criança aprendeu a L2 também na infância, no entanto, após ter aprendido as estruturas linguísticas primárias na L1. Nesse caso, Hamers e Blanc (2000) denominam a língua materna como L1 e a adicional como L2.

Hamers e Blanc ressaltam que o bilinguismo pode ser classificado como endógeno ou exógeno. Isso significa que, se em uma comunidade, uma língua é usada como língua materna e pode ou não ser usada como língua de espaços institucionais, tem-se um caso de bilinguismo endógeno. No exógeno, por sua vez, ambas as línguas são oficiais, mas apenas uma é utilizada para fins institucionais. Um exemplo disso, são os habitantes do cantão dos Grisões na Suíça. Eles falam reto-romano em casa, mas a língua presente no trabalho é o alemão.

O status cultural de uma língua dentro de uma comunidade é de relevância para a aprendizagem de uma língua, porque pode influenciar o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Segundo Hamers e Blanc (2000), é denominado bilinguismo aditivo, quando as duas línguas possuem prestígio semelhante, ocorrendo a aprendizagem da L2 sem prejuízo para os processos cognitivos em ambas. Quando a L2 possui maior valorização, ocorre o bilinguismo subtrativo e, se durante a aprendizagem da L2, a L1 for desvalorizada, isso pode causar prejuízo para o desenvolvimento cognitivo da língua materna da criança.

A sexta dimensão a ser considerada, conforme os autores, é a identidade cultural dos sujeitos com as línguas. Essa identidade divide-se em quatro tipos: bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. No primeiro grupo, estão os indivíduos que se identificam e são reconhecidos pelas duas culturas das duas línguas aprendidas. Como o próprio nome já diz, os monoculturais identificam-se com apenas um grupo cultural. No terceiro grupo, estão os bilíngues que renunciam à cultura de sua L1 e adotam valores de sua L2. E o bilinguismo descultural ocorre quando o sujeito bilíngue renuncia à identidade cultural da língua materna, mas não consegue se identificar com aspectos culturais da L2 e/ou adotá-los.

García (2009), assim com Macnamara (1967) e Grosjean (2012), não concorda com a ideia de soma, ou seja, de que bilíngues sejam a soma de dois monolíngues. A autora defende que os sujeitos bilíngues devem ser vistos em uma perspectiva heteroglóssica. Segundo a pesquisadora, a definição de bilíngue do século passado estava ancorada a uma visão

monoglóssica de língua, ou seja, o sujeito bilíngue possuía repertórios linguísticos separados, sendo equivalentes aos repertórios de dois monolíngues. Nessa perspectiva, para ser bilíngue, o sujeito precisava ser proficiente em ambas as línguas, sem considerar o repertório linguístico formado por ambas as línguas. Considerava-se que as línguas estavam separadas e não se influenciavam mutuamente na comunicação. Práticas linguísticas eram vistas numa perspectiva monolingüística, primava-se pelo monolingüismo.

Esta pesquisa propôs-se a realizar uma análise holística, verificando como o repertório linguístico, complexo e em emergência, de alunos de um currículo bilíngue está se constituindo e como a TL se manifesta nesse processo de desenvolvimento. Portanto, considera que as múltiplas dimensões do bilingüismo precisam ser consideradas na análise dos dados. Além disso, considera que bilíngues possuem apenas um repertório linguístico, do qual fazem uso, o tempo todo, para se comunicar. O presente estudo adotou uma visão heteroglóssica de bilingüismo, em que a TL é fenômeno próprio da comunicação entre bilíngues. No entanto, considera as dimensões, apresentadas por Hamers e Blanc como importantes para o entendimento amplo desse fenômeno complexo que é o bilingüismo.

Antes, no entanto, de discutir mais profundamente o conceito de heteroglossia, juntamente com o conceito de TL e apresentar as contribuições da TC de Larsen-Freeman e Cameron (2008), é necessário discorrer sobre a educação bilíngue e os tipos de bilingüismo que os diferentes programas escolares pretendem desenvolver em seus alunos.

3 DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Antes de dar continuidade ao tema do trabalho, faz-se necessária aqui uma diferenciação entre bilinguismo e educação bilíngue. Segundo Moura (2009), o bilinguismo é social, constituído na interação entre falantes da(s) línguas(s). “Nos modelos escolares de educação bilíngue, o bilinguismo é parte de um programa estruturado em uma escola, e a língua constitui meio de aprendizado e não apenas objeto de ensino”. (MOURA, 2009, p. 46). Nesse último modelo, em que a língua é objeto de ensino, teremos o ensino de línguas estrangeiras. Já na educação bilíngue, o aprendizado é planejado e ministrado em duas línguas ou em uma língua estranha ou nova.

Soares (2009) traça um panorama do ensino de línguas estrangeiras, da antiguidade até os tempos atuais. Ela ressalta que o primeiro programa bilíngue sistematizado se deu no Canadá. A autora, referindo Grosjean (1982), afirma que o governo desse país decretou, entre 1968 e 1969, o “Ato Línguas Oficiais”, tornando o inglês e o francês línguas oficiais. Em função disso, ambas “tinham direitos iguais em todos os aspectos da administração federal”. (SOARES, 2009, p. 52).

Nos anos 60, segundo Grosjean (2010), uma das duas línguas seria absorvida pela outra, se não houvesse uma mudança no sistema de ensino. Wallece Lambert, professor da Universidade de McGill e um dos fundadores da Psicolinguística e da Sociolinguística, desenvolveu, em parceria com um grupo de pais anglo-canadenses em Montreal, um programa, no qual a educação na L2 iniciava no Ensino Fundamental. No caso, o francês passou a ser a língua utilizada na escola, enquanto as famílias falavam inglês em casa. Segundo Grosjean (2010), nascia o “Projeto Lambert”, que era acompanhado por psicólogos e educadores da Universidade de McGill. A partir da análise e da observação desse programa, muitos outros programas de educação bilíngue surgiram mundo afora.

Não foi encontrado, na revisão de literatura feita para este estudo, um marco para o início do ensino bilíngue nas escolas brasileiras. É, no entanto, de conhecimento comum que, no Brasil, são raras as escolas públicas bilíngues, sendo algumas no estado de Santa Catarina e outras na cidade do Rio de Janeiro. Escolas de educação bilíngue mencionadas nos documentos legais, como a LDB, são as Escolas Bilíngues de Fronteira, as Escolas Indígenas e as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos.

A educação bilíngue no Brasil, denominada de prestígio, foi assumida por escolas privadas e sua regulamentação ainda gera debates. A educação bilíngue de prestígio foi assim chamada por García e Woodley (2015), porque seu ensino se dá em duas línguas majoritárias.

Teóricos como Megale (2005) e Moura (2009), ampliam o conceito de educação bilíngue de prestígio, acrescentando que no Brasil essa educação é destinada a uma classe social capaz de arcar com seus custos.

Cabe aqui uma distinção entre escola privada bilíngue e escola internacional. Moura (2009) afirma que escolas internacionais são escolas que seguem um currículo de seu país de origem, voltadas para essa comunidade. O ensino é ministrado na língua estrangeira. Essas escolas seguem uma perspectiva de ensino monolíngue, os alunos, no entanto, tornar-se-ão, muito provavelmente, bilíngues, visto que estão imersos, em sua vida além dos muros da escola, em outra língua, outra cultura. Um inglês, por exemplo, que frequente uma escola internacional inglesa em São Paulo, terá aulas exclusivamente em inglês. A língua de comunicação na família, provavelmente, também é a língua inglesa britânica. Nos demais espaços da sociedade, esse aluno estará imerso na língua portuguesa, tornando-se, a depender do tempo e da intensidade da exposição à língua brasileira, bilíngue.

As escolas privadas autodenominadas bilíngues são instituições que surgiram há não mais que três décadas. Essas não estão necessariamente ligadas a uma comunidade linguística, a maioria dos alunos é brasileira e possui o português como L1. As famílias nem sempre dominam uma L2, e o ensino bilíngue, geralmente, ocorre em inglês. Isso se deve, provavelmente, à relevância dessa língua no mundo globalizado.

3.1 Tipos de Educação Bilíngue

Na literatura, encontramos a descrição de vários tipos de educação bilíngue, com diferentes objetivos, entre eles a assimilação, a manutenção ou a adição de uma L2. Nos próximos subcapítulos, apresentaremos as definições de teóricos.

3.1.1 Educação Bilíngue conforme instrução na L1 ou na L2

Hamers e Blanc (2000) subdividem os modelos de educação bilíngue em três. O primeiro abarca os modelos em que a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente. No segundo, a instrução é dada na L1 da criança até o momento que o aluno esteja apto a utilizar a L2 como instrumento de aprendizagem. A maioria dos programas, segundo os autores, ocorre no modelo em que a instrução se dá primeiro na L2 e, posteriormente, a L1 é introduzida.

Os autores mencionam ainda que Mackey (1970, 1976) elencou 90 tipos distintos de educação bilíngue. Essa classificação foi baseada no uso da língua e foi distribuída no tempo e no espaço de três domínios: casa, escola, meio social e nação. No entanto, para Hamers e Blanc, há falhas nessa classificação. A taxonomia de Fishman e Lovas (1970), conforme Hamers e Blanc, é mais produtiva, porque parte de uma perspectiva sociolinguística. Por esses autores são elencados tipos de educação bilíngue, definidos a partir de três variáveis: intensidade, objetivo e status.

A partir da variável “intensidade”, são definidos quatro tipos de programas bilíngues. No primeiro, denominado “bilinguismo transicional”, a L1 é utilizada apenas como instrumento para a aprendizagem de uma segunda, e a intenção nesse programa é a assimilação, ou seja, pretende-se que o sujeito passe a utilizar a L2 em sua vida cotidiana, deixando de utilizar a sua L1 ou relegando-a apenas ao âmbito familiar. Esse tipo de educação bilíngue é bastante conhecido nos EUA, em que o espanhol é utilizado na educação de imigrantes apenas como ponte para o aprendizado do inglês, sendo a L1 gradativamente substituída pela segunda. No modelo de alfabetização monolíngue, o segundo modelo citado pelos autores, as crianças utilizam ambas as línguas para se comunicar em todas as atividades, mas a leitura e a escrita são ensinadas apenas na L2.

O terceiro programa elencado é o bilinguismo de alfabetização parcial. As crianças utilizam ambas as línguas para falar e escrever, no entanto, as disciplinas são separadas por línguas ao serem ministradas, de modo que conteúdos voltados à cultura (história, arte, folclore) são ministrados na L1, enquanto conteúdos voltados a ciências, tecnologias e economia são ministrados na L2. Segundo os autores, esse programa gera diglossia². Já nos programas em que ambas as línguas são utilizadas para o desenvolvimento de atividades em todos os domínios, ocorre o bilinguismo bilettrado total.

A classificação de educação bilíngue mediante a perspectiva da segunda variável, ou seja, seus objetivos, é feita pelos autores em três categorias: programas compensatórios, de enriquecimento e de manutenção. Na primeira, as crianças são escolarizadas, primeiramente, em sua língua materna para, depois, serem integradas à educação convencional em uma L2. Os programas de enriquecimento têm por objetivo proporcionar aos alunos a aprendizagem em duas línguas majoritárias. E a terceira categoria objetiva a manutenção e o melhoramento da

² Segundo Grosjean (2012, p. 12), “diglossia é uma forma de bilinguismo social em que duas línguas ou duas variedades de uma língua têm domínios de uso muito precisos”.

aprendizagem da língua e da cultura minoritária.

Segundo Hamers e Blanc (2000), a variável “status” também está subdividida em mais quatro dimensões, e cada uma dessas é estruturada por oposição. A combinação de algumas dessas dimensões, segundo os autores, é mais propícia para o sucesso de uma educação bilíngue, sendo as combinações as seguintes: língua de maior importância x língua de menor importância; língua de casa x língua da escola; língua de maior importância no mundo x língua com menor importância no mundo; língua institucionalizada na comunidade x língua não institucionalizada.

No quadro Taxonomia de Fishman e Lovas, procuramos apresentar, de forma resumida, os pressupostos desses autores.

Quadro 1 - Taxonomia de Fishman e Lovas sobre tipos de Educação Bilíngue

Variável intensidade			
Bilinguismo transicional (assimilação da L1 para L2)	Bilinguismo de alfabetização monolíngue (oralidade em ambas as línguas, leitura e escrita apenas ensinadas na L2)	Bilinguismo de alfabetização parcial (diglossia → separação de disciplinas por línguas: L1 → história, arte, folclore; L2 → ciências, tecnologia e economia)	Bilinguismo bilinguado total (desenvolvimento de atividades em todos os domínios em ambas as línguas)

Variável objetivos		
Programas compensatórios (Ensino primeiro na L1 e depois na L2)	Programas de enriquecimento (Ensino em duas línguas majoritárias)	Programas de manutenção (Ensino para manutenção e enriquecimento de uma língua e de uma cultura minoritária)

Variável status das línguas			
Língua de maior importância X	Língua de casa X	Língua de maior importância no mundo X	Língua institucionalizada na comunidade X
Língua de menor importância	Língua da escola	Língua com menor importância no mundo	Língua não institucionalizada

Fonte: Elaborado pela autora

Hamers e Blanc (2000), após discorrerem sobre as diferentes variáveis e modelos de educação bilíngue, afirmam que eles carecem de fundamentação teórica e tendem a ignorar

fatos relevantes para o sucesso dos programas. “Esses fatores são sociais, históricos, socioestruturais, culturais, ideológicos e de natureza sociopsicológica. Portanto, apenas uma abordagem interdisciplinar que considere todos esses fatores simultaneamente nos permitirá entender a educação bilíngue”. (HAMERS E BLANC, 2000, p. 323).

3.1.2 Educação bilíngue transicional e de manutenção

Já Baker (2001) apresenta dois tipos frequentes de educação bilíngue: o transicional e o de manutenção. No primeiro, a criança fala uma língua minoritária e, na escola, essa é apenas utilizada para familiarizá-la à língua majoritária e para deslocar o aporte linguístico da criança para a língua majoritária, presente naquela sociedade. O objetivo desse modelo é a assimilação sociocultural da língua majoritária. O modelo de manutenção tem por objetivo desenvolver a aprendizagem de uma língua minoritária, fortalecendo, assim, também a identidade cultural e os direitos de um grupo de minoria étnica em uma nação.

Otheguy e Otto (1980, apud BAKER, 2001) fazem a diferenciação entre educação bilíngue de manutenção estática e educação bilíngue de manutenção em desenvolvimento. Na primeira, objetiva-se apenas fazer a manutenção do conhecimento linguístico, trazido pelos alunos de casa. Já no modelo que busca o desenvolvimento desse conhecimento, o objetivo é ampliar e aprofundar o conhecimento linguístico, promovendo a plena proficiência linguística, o letramento, a alfabetização ou o biletamento. Esse modelo é, por vezes, denominado de educação bilíngue de enriquecimento para alunos de línguas minoritárias. Baker (2001) afirma que a expressão “educação bilíngue de enriquecimento” vem sendo usada também para modelos em que crianças, falantes de línguas majoritárias, aprendem uma L2 na escola.

Baker (2001) apresenta dez modelos de educação bilíngue, classificados em formas de educação bilíngue fortes e fracas, conforme tabela abaixo. Essa divisão refere-se ao objetivo que os modelos têm para com a L2. Nas formas de educação bilíngue fracas, o objetivo principal é a assimilação, ou seja, a gradual substituição de uma língua por outra, geralmente, a substituição de uma língua minoritária por uma majoritária, estabelecendo, assim, um monolinguismo ou um bilinguismo limitado. Portanto, as crianças são oriundas de uma família cuja língua é minoritária, mas a língua da escola é majoritária.

Já nas formas fortes de educação bilíngue, o objetivo é a manutenção ou o enriquecimento, estabelecendo bilinguismo e biletamento. Esses programas geralmente são oferecidos em duas línguas majoritárias ou, quando uma delas é minoritária, essa possui status

positivo para a comunidade. Os modelos de educação bilíngue fortes e fracos, elencados por Baker (2001), são apresentados nos quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Formas Fracas de Educação Bilíngue

FORMAS FRACAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE				
Tipo de programa	Tipo característico de criança	Língua de sala de aula	Objetivo social e educacional	Objetivo linguístico final
Submersão (imersão estruturada)	Falante de língua minoritária	Língua majoritária	Assimilação	Monolingüismo
Submersão com aulas de retirada / inglês protegido	Falante de língua minoritária	Língua majoritária com aulas de retirada	Assimilação	Monolingüismo
Segregacionista	Falante de língua minoritária	Língua minoritária (forçada, sem escolha)	Apartheid	Monolingüismo
Transicional	Falante de língua minoritária	Muda da língua minoritária para a majoritária	Assimilação	Monolingüismo relativo
Corrente principal com ensino de língua estrangeira	Falante de língua majoritária	Língua majoritária com aulas de L2 ou língua estrangeira	Enriquecimento limitado	Bilingüismo limitado
Separatista	Falante de língua minoritária	Língua minoritária (fora de escolha)	Separação / autonomia	Bilingüismo limitado

Fonte: Baker (2001, p. 194)

Quadro 3 - Formas Fortes de Educação Bilíngue

FORMAS FORTES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE				
Tipo de programa	Tipo característico de criança	Língua de sala de aula	Objetivo social e educacional	Objetivo linguístico final
Imersão	Falante de língua majoritária	Bilíngue, com ênfase inicial na L2	Pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e biletamento
Manutenção / língua de herança	Falante de língua minoritária	Bilíngue com ênfase na L1	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e biletamento
Mão dupla / língua dual	Ambas as línguas (misturado) língua majoritária e minoritária	Majoritária e minoritária	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e biletamento
Bilíngue de corrente principal	Falante de língua majoritária	Duas línguas majoritárias	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e biletamento

Fonte: Baker (2001, p. 194)

Com o aumento do trânsito de pessoas e da comunicação online entre continentes, países e cidades, no final do século XX, a diversidade linguística tornou-se cada vez mais evidente. Junto a isso, a crescente globalização passou a ver com bons olhos o bilinguismo, pois ele facilitava a comunicação global.

Gradualmente, mais escolas começam a considerar o multilinguismo em seu meio. Os programas de educação bilíngue passam a ter como objetivo, não apenas a assimilação, a manutenção e a adição de línguas, mas também objetivos sociolinguísticos, tais como a revitalização de línguas minoritárias, desenvolvimento do bilinguismo para todos e a compreensão de que a relação entre as línguas nunca é competitiva, portanto, não é prejudicial ao sujeito. Essa perspectiva de bilinguismo, segundo García (2009) gera uma mudança, passa-se a considerar uma visão heteroglóssica de língua. Na próxima seção apresentaremos um maior detalhamento dos pressupostos de heteroglossia e dessa nova perspectiva de bilinguismo.

3.2 Heteroglossia e Bilinguismo Dinâmico e Recursivo

García (2009) exemplifica a perspectiva heteroglóssica com a imagem de uma sala de aula em que filhos de dois grupos etnolinguísticos são educados juntos, respeitando-se mutuamente, considerando ambas as culturas, e que, portanto, precisam comunicar-se. Nessa sala de aula, todos os alunos necessitam desenvolver estratégias multilíngues, mobilizando todo seu repertório linguístico de sujeitos bilíngues. A autora afirma que essas vivências comprovam que não é possível se valer de uma visão monoglóssica de ensino, porque, em sua natureza, essa sala de aula apresenta uma educação não linear, portanto não pode ser nem aditiva, nem subtrativa, ela é recursiva e dinâmica.

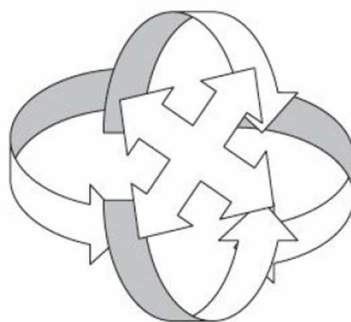
Esse modelo de educação bilíngue não linear e complexo não gera uma simples mudança de língua ou a simples manutenção de uma língua ou adição de uma nova língua. García (2009) defende que essa educação oportuniza outros dois tipos de bilinguismo, o recursivo e o dinâmico. No modelo recursivo ocorre a revitalização de uma língua minoritária, mas seu objetivo não é apenas um resgate histórico, ela busca trazer essa língua para o presente e fazer uso dela, olhando para o futuro daquela comunidade linguística. O bilinguismo, nesse tipo de educação, não é o ponto de chegada, o objetivo final, mas o cerne da educação, os alunos não aprendem uma L2, são bilíngues emergentes.

Esse princípio teórico apoia uma visão heteroglóssica, pois enfoca o continuum bilíngue dos alunos. Quando eles entram nas salas de aula, veem seu bilinguismo como um direito e trabalham para a aceitação de todas as diferenças linguísticas e culturais. Esse princípio, portanto, promove o biculturalismo, à medida que os grupos desenvolvem entendimentos de suas histórias e reconstróem suas culturas, mas também à medida que desenvolvem competências na outra língua e na outra cultura com as quais estão em contato. (GARCÍA, 2009, p. 90).

O bilinguismo dinâmico pressupõe interações linguísticas complexas. Esse modelo de educação pretende desenvolver em seus alunos a capacidade de se “mover” nas línguas, independentemente quais sejam os obstáculos criados pelas interrelações linguísticas. O plurilinguismo passa a ser o centro do processo educativo. Esse modelo de educação considera todos os alunos em seu todo, reconhecendo suas trajetórias bilíngues, promovendo o desenvolvimento de identidades transculturais. (GARCÍA, 2009).

Os tipos de bilinguismo recursivo e dinâmico inviabilizam uma visão “separatista” de língua. A heteroglossia está no centro desses programas, pois veem o sujeito bilíngue como um indivíduo que possui um complexo repertório linguístico e que faz uso dele para se comunicar. A imagem abaixo foi utilizada por García para exemplificar o bilinguismo dinâmico.

Figura 1- Educação Dinâmica Bilíngue e Heteroglossia



Fonte: García (2009, p. 91)

García (2009) apresenta a definição de bilíngue dinâmico, desconstruindo a ideia de bilíngue aditivo ou subtrativo. O bilinguismo dinâmico postula que as práticas linguísticas de bilíngues são complexas e são interdependentes, ou seja, as línguas estão ativas sempre. Uma língua não emerge linearmente ou funciona separadamente da outra, como se ambas fossem dois sistemas separados.

García (2009) vale-se da imagem de uma figueira-de-bengala³ para explicar o bilinguismo dinâmico. Essa figueira possui finas raízes aéreas que crescem até atingir o solo. Nesse momento, essas raízes tornam-se mais fortes e formam novos troncos, distintos do tronco principal, mas vinculados a ele. Mesmo que o tronco principal morra, a árvore continua viva, porque seus troncos secundários a sustentam. Assim também são os sujeitos bilíngues, que utilizam as línguas de diferentes maneiras, dependendo de sua necessidade.

Esta pesquisa ampara-se em uma visão heteroglóssica de bilinguismo, ou seja, analisa a TL na escrita de sujeitos bilíngues dinâmicos em emergência. Nesta perspectiva, TL é uma das estratégias linguísticas utilizadas pelos bilíngues para se comunicar. No próximo capítulo, discorreremos mais detalhadamente sobre a TL.

³ No original: *Banyan Tree*

4 TRANSLINGUAGEM

Para um entendimento pleno do conceito de TL, é necessário, primeiramente, apresentar a definição de língua adotada por esta pesquisa. García e Wei (2014) afirmam que língua é um complexo sistema de estruturas que está vinculado às nossas ações com outros e ao nosso modo de estar com outros. O termo “*linguaging*” é inserido para definir a complexidade do que engloba a definição de língua. Além de um sistema, segundo os autores, a língua abarca o processo simultâneo de nos tornamos nós mesmos e de como nos constituímos em nossas práticas linguísticas. Esse processo simultâneo está ainda vinculado a um aqui e agora que ocorre enquanto interagimos e nos posicionamos no mundo.

Otheguy, García e Reid (2015) discorrem sobre a definição de língua apresentada por García e Wei (2014). Eles apresentam uma separação entre línguas nominadas, que seriam os idiomas dos diferentes povos ou nações, e o repertório linguístico de cada sujeito, denominados pelos autores de línguas nominadas particulares.

Para exemplificar a diferenciação entre línguas nominadas e repertório linguístico individual, Otheguy, García e Reid (2015) estabelecem uma analogia com a culinária de um país. Assim como a culinária não pode ser definida apenas como um conjunto de ingredientes e receitas essenciais, o repertório linguístico individual do sujeito não pode ser definido apenas como um conjunto, portador de léxico e estruturas característicos. Essa nova definição de repertório linguístico individual traz nova luz sobre as definições “das línguas” de um sujeito bilíngue e sobre o modo como os processos de ensino e aprendizagem devem ser conduzidos.

Há, portanto, uma diferenciação entre idiomas nomeados, como português, inglês, alemão e o repertório linguístico individual de cada sujeito. Esse é a representação da linguagem, no sentido mental e psíquico de cada indivíduo, e engloba, segundo Otheguy, García e Reid (2015, p. 286), “os bilhões de competências linguísticas individuais dos falantes, independentemente de serem monolíngues ou multilíngues”. Apesar de a distinção parecer simples, ela raramente é considerada por educadores nos processos de ensino e aprendizagem.

Outro termo é apresentado pelos autores: *idioleto*. *Idioleto* consiste no que Otheguy, García e Reid (2015, p. 289) entendem pela “*linguagem única e pessoal de um indivíduo, a gramática mental do sujeito que surge na interação com outros falantes e permite que a pessoa use a linguagem*” para estabelecer uma comunicação com seus pares. Portanto, é a representação de uma língua particular, vista pela perspectiva interna do indivíduo. Nessa perspectiva, o sistema linguístico individual ou o *idioleto* é único, não há dois idênticos. Essa

particularidade raramente é percebida, porque geralmente não impede a comunicação entre os indivíduos, desde que esses falem a mesma língua nominada.

Embora não existam dois idioletos iguais, visto que cada indivíduo possui seu repertório individual e único, há mais proximidade entre os idioletos de sujeitos que residem em uma mesma comunidade, pertencentes a um mesmo contexto social, político e étnico. Portanto, por exemplo, se em uma comunidade bilíngue português alemão, os sujeitos utilizam termos e expressões dessas duas línguas, em um ato de comunicação, isso não causará estranhamento, porque ambas as línguas pertencem ao idioleto de ambos os sujeitos. Esse ato de comunicação translíngue, na visão dos *insiders* é natural e cotidiano, visto que a TL é uma de suas estratégias de comunicação.

No entanto, se o ato de comunicação for observado por um *outsider*, um sujeito não pertencente àquela comunidade bilíngue, não inserido naquele contexto, esse ato será entendido como uma “mistura de línguas” e será provavelmente categorizado como *code-switching* (CS).

Otheguy, García e Reid (2015) reafirmam que o conceito de TL procurou derrubar a ideia de sistemas linguísticos separados e da alternância entre os códigos. Entretanto, quando esse termo passou a ser utilizado por sociolinguistas e educadores, esse pressuposto foi suprimido, e TL passou a ser utilizado como sinônimo para a alternância entre códigos. Isso tornou a ideia de TL bastante simplória em comparação ao que de fato representa. Segundo os autores, o conceito de CS reporta à ideia de que o sujeito bilíngue manipula os dois sistemas linguísticos separadamente, enquanto TL reporta-se a um único repertório linguístico.

O exposto acima pode ser exemplificado da seguinte forma: quando nos comunicamos com nossa família, mobilizamos todo o léxico e toda a estrutura comum aos indivíduos desse grupo. A presente pesquisadora, falante de português e alemão, quando se comunica com sua mãe, também falante de português e alemão, utiliza, em uma mesma interação, palavras em português como “sala” e “comida” e palavras em alemão como *Küche*⁴ e *Teller*⁵, porque essas são comuns aos idioletos de ambas, compostos por estruturas e vocábulos pertencentes a duas línguas nominadas – português e alemão.

Quando isso acontece, costuma-se dizer que houve uma mistura de português e alemão, ou que ocorreu um CS. Conforme Otheguy, García e Reid (2015), isso, de fato, ocorre, no entanto, do ponto de vista do *outsider*. Na perspectiva dos *insiders*, houve uma comunicação natural, na qual foram utilizadas palavras de seus idioletos, mas pertencentes a dois idiomas

⁴ Tradução: cozinha

⁵ Tradução: prato

nominados distintos. Essa escolha lexical é consciente e orientada para o interlocutor. Portanto, pode-se dizer que, quando a presente pesquisadora estabelece comunicação com não falantes de alemão, esse CS não é utilizado.

Os autores afirmam que a ocorrência TL também se dá entre monolíngues, quando, por exemplo, dizem “que baita dia” em uma situação informal de comunicação entre amigos, mas, no trabalho, dizem “que lindo dia” ao falarem com seu chefe. Dessa forma, “os idioletos de monolíngues e bilíngues não são qualitativamente diferentes, apenas quantitativamente” (OTHEGUY, GARCÍA E REID, 2015, p. 293). A diferenciação está no fato de os idioletos dos bilíngues apresentarem características linguísticas e socioculturais mais complexas, marcadas para serem usadas em determinadas situações. A noção de idioleto aqui apresentada é a peça-chave para se entender o conceito de TL, defendido por Ofelia García.

García e Wei (2014, p. 21) ressaltam que TL refere-se a “uma nova prática linguística que torna visível a complexidade das trocas linguísticas entre pessoas com diferentes histórias”. Os autores citam ainda a definição de Canagarajah (2011). Para esse teórico, TL é a “habilidade de multilíngues de se mover entre as diversas línguas que compõem seu repertório linguístico, sendo esse um sistema integrado”. (CANAGARAJAH, 2011, p. 401, apud GARCÍA E WEI, 2014, p. 21).

García e Wei (2014) argumentam que há nítidas diferenças entre TL e CS. Este último é definido como uma simples alternância entre línguas, enquanto a primeira define a construção e uso complexo, inter-relacionado e individual que bilíngues fazem de seu idioleto ou de seu repertório linguístico. Essas construções e esses usos não podem ser explicados por uma designação tradicional de língua. García (2009, p. 45) destaca que TL são “múltiplas práticas discursivas que bilíngues utilizam para gerar sentido/significado em seus mundos”.

Os autores retomam que TL é a norma entre bilíngues, seja em âmbito familiar ou social, porque, mediante TL, bilíngues não transmitem apenas uma mensagem, mas toda sua cultura, também híbrida. Conforme Wei (2011, p.1234 apud GARCÍA E WEI, 2014, p. 24), “TL é um espaço que desconstrói as dicotomias artificiais de macro x micro, social x individual, social e pisco, criadas por estudos sobre bilinguismo e multilinguismo”. Wei destaca, ainda, que TL cria um espaço social transformador para os bilíngues, pois possibilita, em um *continuum*, a criação e a combinação de novas identidades, valores e práticas. Além disso, segundo Wei (2011), TL abarca criatividade e criticidade.

García e Wei (2014) definem criatividade como a habilidade de escolha entre seguir ou “desrespeitar” normas e/ou regras de comportamento, incluindo-se o uso que o sujeito faz da

língua. Criatividade refere-se ao inovar, pois encontra-se na fronteira entre o velho e o novo, entre o “comum” e o original, entre o aceitável e o desafiador. A criatividade põe o sistema linguístico em movimento.

Já a criticidade é definida como “a capacidade de usar as evidências disponíveis de maneira adequada, sistemática e perspicaz para informar pontos de vista, acerca dos fenômenos culturais, sociais, políticos e linguísticos”. (GARCÍA E WEI, 2014, p. 67). Os autores vão além e acrescentam que a criticidade engloba, ainda, a habilidade de questionar e problematizar conceitos já postos e expressar adequadamente novos pontos de vista, mediante respostas fundamentadas em observações e vivências nas línguas.

Estes dois conceitos estão intrinsecamente ligados: não se pode forçar ou romper fronteiras sem ser crítico; e a melhor expressão da criticidade de alguém é criatividade. Translinguagem, como um processo socioeducativo, permite aos alunos construir e modificar constantemente suas identidades socioculturais e valores, pois respondem às suas condições históricas e presentes crítica e criativamente. (GARCÍA E WEI, 2014, p. 67).

García (2009) afirma que TL, por ser norma em comunidades multilíngues, é uma estratégia de comunicação necessária para que a comunicação ocorra em toda a sua totalidade.

Para nós, TL não apenas inclui, mas amplia o que outros chamam de uso e contato entre línguas de bilíngues. Em vez de focar no sistema linguístico e em como um sujeito ou outro estabelece relações com a língua, conforme a visão monolíngue, o conceito de translinguagem torna óbvio que não há limites bem definidos entre as línguas dos bilíngues. O que temos é um continuum desenvolvimento linguístico que é acessado (GARCÍA, 2009, p. 44).

García (2009) reafirma que TL é a norma na comunicação entre sujeitos bilíngues. Portanto, um modelo de educação bilíngue que pretenda fomentar o desenvolvimento de um bilinguismo dinâmico, que considere os alunos em sua totalidade e sujeitos bilíngues em emergência, precisa também permitir que práticas de TL sejam efetivadas.

O exposto anteriormente pode ser exemplificado da seguinte maneira: alunos de um currículo bilíngue português/alemão, no Brasil, em uma aula de biologia do Ensino Médio, recebem um texto em língua alemã e devem compreender e discutir a matéria. A leitura é feita na L2, mas, no momento da discussão, os alunos utilizam também sua L1 para complementar as ideias. Assim também ocorre em suas anotações pessoais. Essas podem ser feitas na L1 e na L2, no entanto, a L2 será utilizada para a produção de uma resenha, cuja base serão as anotações pessoais.

Sempre que houver a presença de mais de uma língua em uma sala de aula, por exemplo em um currículo bilíngue, segundo García (2009, p. 216), “os alunos se apropriam do uso da linguagem e, embora os professores possam planejar cuidadosamente quando e como as línguas

devem ser usadas, as próprias crianças usam todo o seu repertório linguístico de maneira flexível”. Quando, no entanto, TL não é permitido, esse uso ocorre de maneira clandestina. Portanto, TL é inerente às práticas linguísticas de sujeito bilíngue. Ao se considerar esse aspecto, o professor potencializa o desenvolvimento do bilinguismo dinâmico, porque TL oportuniza a construção de conceitos e inclui todos os alunos, além de, inevitavelmente, fomentar uma maior e mais flexível compreensão de outras línguas e culturas.

Conforme García e Wei (2014), TL é um processo criativo, mediante o qual os sujeitos bilíngues agem em suas interações. TL é uma forma de estar no mundo, muito além de apenas pertencer a um sistema linguístico. Para os autores, sujeitos bilíngues valem-se de diferentes recursos em uma rede contínua e complexa de múltiplos sinais semióticos e, assim, eles adaptam sua linguagem para se adequar à tarefa imediata.

Portanto, TL pode ser utilizada com diversas finalidades linguísticas pelos sujeitos bilíngues. Esses usos são também dependentes do repertório linguístico. Bilíngues mais experientes valem-se de estratégias mais complexas, enquanto bilíngues em estágio mais iniciais utilizam a TL como estratégia para suprir lacunas de vocabulário.

Conforme Velasco e García (2014), indubitavelmente, os alunos, ao escreverem, fazem esforços deliberados para definir estratégias para alcançar seus objetivos com determinado texto. “TL pode ser considerada uma estratégia para alcançar um objetivo, e é em si um processo que se baseia em todas as ferramentas semióticas disponíveis”. (VELASCO E GARCÍA, 2014, p. 11). Tais estratégias são denominadas pelas autoras como processos de autorregulação, uma das marcas dos sistemas dinâmicos e complexos. Essas estratégias também englobam mecanismos de autoeficácia que permitem a agência pessoal. Velasco e García (2014, p. 11) ainda destacam que “nos bilíngues emergentes, a TL pode funcionar como um mecanismo de autorregulação que acelera o processo de aprendizagem de línguas”.

Mais estudos sobre como TL é utilizada em produções escritas já foram realizados. Como TL é um processo que envolve um contexto e é, na perspectiva desta pesquisa, ação característica de sujeitos bilíngues, além de pertencer a processos próprios dos sistemas dinâmicos e complexos, dos quais os repertórios linguísticos dos sujeitos bilíngues são exemplo, suas manifestações são bastante individuais, pertencentes a cada indivíduo, dependentes de seu contexto. No entanto, procuraremos destacar alguns estudos que apresentam manifestações da TL, principalmente em textos escritos, que nos auxiliam no entendimento desses processos.

Storch e Wigglesworth (2003, apud GARCÍA E WEI, 2014), em seus estudos com acadêmicos, aprendizes de inglês, descobriram que esses alunos translanguavam na escrita principalmente para esclarecer a tarefa ou para fazer seu gerenciamento. “Os alunos relataram que o uso de sua língua materna foi útil para discutir um ponto da tarefa, para esclarecer entre si definições de vocabulário difícil e para dar explicações sobre gramática”. (GARCÍA e WEI, 2014, p. 81).

Canagarajah (2011a, apud GARCÍA E WEI, 2014) analisou a escrita de uma graduanda bilíngue Árabe-Inglês⁶ e identificou quatro categorias de TL em suas produções. Cabe aqui destacar que o autor analisou como a estudante, ao escrever em inglês, usou palavras e símbolos em árabe, emoticons, alongamentos de palavras para efeitos auditivos, itálicos, frases criadas por ela que expressam tempestades de pensamentos.

Canagarajah denomina essas categorias de TL de *codemeshing*. A primeira categoria é denominada recontextualização. A estudante analisa, afere, o contexto para constatar se ela pode se valer de *codemeshing*. Já na segunda categoria, a acadêmica deixa aparecer sua voz nos escritos, abrindo espaço para seus recursos de linguagem também da L1. A quarta categoria aparece como estratégias interacionais. A estudante, em seus textos, busca em sua identidade e em seus conhecimentos prévios, recursos para negociar sentido em pé de igualdade com os seus leitores. A última categoria refere-se à estratégia de textualização. Ela se concentra no efeito retórico sobre seus leitores e no apelo persuasivo de sua escrita, valendo-se de ambas as línguas para atingir seu objetivo.

Segundo García e Wei (2014), TL oportunizou à graduanda mediar o complexo processo cognitivo de escrever, porque ela pode se posicionar em relação aos seus leitores, sua audiência, considerando sua identidade multilíngue. Conforme Canagarajah, apud García e Wei (2014), multilíngues utilizam palavras com outras características, de outras formas, dentro da ecologia do processo de escrita, para produzir significado.

García e Kano (2014), afirmam que há diferentes categorias de uso da TL. Esse uso depende do ponto em que o sujeito bilíngue se encontra no *continuum* de seu desenvolvimento bilíngue. Em níveis mais iniciantes, bilíngues emergentes valem-se da TL para dar suporte ao seu desenvolvimento ou para expandir o seu entendimento linguístico. Já os bilíngues experientes utilizam a TL para seu próprio aprimoramento, o que significa que eles, mediante TL, acomodam, ampliam e aguçam o que sabem e o que querem dizer ou fazer. As autoras

⁶ No texto não é explicitado que a L1 da estudante é o árabe, mas no decorrer da leitura somos induzidos a esse entendimento.

ressaltam ainda que não se deve categorizar uma forma de TL como melhor que outra, porque todos bilíngues usam a TL para fins de aprimoramento, suporte e expansão. As autoras demonstraram apenas que bilíngues iniciantes apresentam padrões de TL mais dependentes, enquanto os mais avançados apresentam padrões mais independentes.

As autoras citam exemplos de bilíngues emergentes e experientes. O primeiro refere-se a duas adolescentes japonesas que estão aprendendo inglês, em níveis distintos do *continuum*, mas ainda iniciais, portanto, são bilíngues emergentes. Ambas afirmam que utilizam TL como estratégia para suprir lacunas de vocábulos ingleses. Nesses momentos, elas utilizam palavras em japonês. O segundo exemplo é o de um adolescente japonês que é bilíngue experiente, porque está inserido em ambas as línguas desde os quatro anos de idade. Ele afirma que se vale de TL ao realizar pesquisas, assim selecionando estrategicamente os textos mais relevantes de uma das línguas, ampliando seus resultados.

Velasco e García (2014) apresentam a análise de textos de cinco alunos de uma educação bilíngue dual, ou seja, na qual as línguas são separadas em todo o processo de ensino. A educação bilíngue ocorria em coreano e inglês ou espanhol e inglês. Os referidos textos foram selecionados, porque cada qual apresentava uma estratégia diferente de TL. No primeiro texto, um aluno da Educação Infantil foi encorajado a fazer uma representação gráfica de seu texto para depois de fato escrever. A produção textual deveria ocorrer em coreano. No entanto, em seu desenho, o menino escreve palavras em inglês que servem para melhor explicar o que está ocorrendo, e a língua coreana é utilizada logo abaixo para a efetiva produção escrita. Velasco e García (2014) afirmam que a criança entendeu que deveria escrever um texto em coreano, mas, para representar tudo o que pretendia, ele se valeu de todo o repertório semiótico que tem à sua disposição, ou seja, representações gráficas e palavras em ambas as línguas. As autoras destacam que o menino está mobilizando seus pluriletramentos, apresentando todos os pontos de seu processo bilíngue contínuo. Velasco e García denominam essa estratégia de TL em planejamento, utilizando a multimodalidade e o repertório multilíngue.

A segunda análise refere-se a duas produções de um menino de 3º ano do Ensino Fundamental da Educação Bilíngue Dual Espanhol-Inglês. Ambos os textos compõem um diário. No primeiro dia, o aluno escreve o texto em espanhol e acrescenta a tradução para o inglês de uma das palavras. No segundo dia, o aluno escreve texto semelhante em inglês e utiliza a palavra, cuja tradução ele já havia antecipado. Cabe destacar que o texto em inglês não é uma tradução literal do texto em espanhol. As autoras denominam essa estratégia de TL em planejamento, valendo-se de tradução e de glossário para adquirir vocábulos.

No terceiro texto, Velasco e García apresentam TL como a manifestação do repertório multilíngue. Em um rascunho de texto, que deveria ser escrito em espanhol, de um aluno do 5º ano da Educação Bilíngue Dual Espanhol-Inglês ocorre a mudança da língua espanhola para a língua inglesa quando a história passa a envolver emoção e diálogo com amigos. As autoras ressaltam que isso ocorre, porque a língua de comunicação diária do aluno com seus amigos é o inglês.

TL em escrita primária - rascunho - para recuperação posterior de palavras na outra língua é a estratégia presente no quarto texto analisado. O aluno de 2º ano do Ensino Fundamental I deveria escrever em coreano um novo final para um livro. Em alguns pontos do texto, houve o acréscimo de palavras em inglês para posterior pesquisa e escrita em coreano. As autoras destacam que esse é um processo de autorregulação de bilíngues.

No último texto analisado, um aluno do 4º ano explica em coreano o processo de metamorfose da borboleta. Esse aluno compreendeu um aspecto essencial do processo de escrita que é endereçamento de seu texto. Ele escreve várias perguntas que despertam o interesse do leitor e pede permissão para introduzir vocábulos técnicos em inglês para explicar a metamorfose. O aluno utiliza o alfabeto para sua escrita, no entanto, as palavras não correspondem ortograficamente ao inglês, por exemplo, “cargil” está para *carterpillar*. Nesse texto, conforme as autoras, a TL representa o uso que o sujeito bilíngue faz de seu complexo repertório linguístico e é também utilizada como estratégia de retórica, para envolver o leitor.

Kabuto e Velasco (2016), em seu estudo sobre a leitura em famílias bilíngues inglês e espanhol, observaram que a TL foi utilizada como estratégia para alcançar um nível mais profundo de compreensão em ambas as línguas. Esse maior entendimento resultou do desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos, em especial nas relações entre grafemas e fonemas; conhecimentos gramaticais, como formação de feminino e masculino; conhecimentos semânticos, como formação de sentenças e significação de palavras.

Um último estudo ainda deve ser mencionado, embora não analise a ocorrência de TL na escrita. García *et al.* (2011) em um estudo com alunos de Educação Infantil Bilíngue Espanhol-Inglês (entre 5 e 6 anos de idade), definiu seis categorias de TL utilizadas pelos alunos na fala. As crianças utilizavam TL para mediar o entendimento entre si; para co-construir entendimento do que o outro estava dizendo; construir entendimento para si próprio de determinado termo ou expressão; para incluir outros no diálogo; para excluir alguém do diálogo e para demonstrar conhecimento.

O quadro abaixo sistematiza as estratégias de TL encontradas nos estudos apresentados.

Quadro 4 - Estudos sobre estratégias de translinguagem

Perfil do sujeito bilíngue	Estratégia de TL	Foco	Pesquisador
Acadêmicos, aprendentes de inglês	Esclarecimento ou gerenciamento de tarefa (Vocabulário e gramática)	Escrita	Storch e Wigglesworth (2003)
Acadêmica bilíngue árabe-inglês	Recontextualização; Utilização da voz individual - recursos individuais de linguagem; Estratégias interacionais; Textualização - efeito retórico e apelo persuasivo.	Escrita	Canagarajah (2011)
Bilíngues emergentes, no início do <i>continuum</i> do desenvolvimento bilíngue	Suporte ao entendimento; Expansão do entendimento (padrões mais dependentes)	Escrita e Leitura	García e Kano (2014)
Bilíngues experientes, em um ponto mais avançado do <i>continuum</i> do desenvolvimento bilíngue	Aprimoramento (padrão mais independente)	Escrita e Leitura	García e Kano (2014)
Bilíngue emergente em educação bilíngue dual coreano - inglês - Educação Infantil	Planejamento. Mobilização de todo repertório linguístico e auxílio da multimodalidade.	Escrita	Velasco e García (2014)

Bilíngue emergente em educação bilíngue dual espanhol - inglês - 3º ano EFI	Planejamento. Aquisição de vocabulário mediante tradução e desenvolvimento de glossário	Escrita	Velasco e García (2014)
Bilíngue emergente em educação bilíngue dual espanhol - inglês - 5º ano EFI	Manifestação do repertório multilíngue, envolvendo emoção e diálogo.	Escrita	Velasco e García (2014)
Bilíngue emergente em educação bilíngue dual coreano - inglês - 2º ano EFI	Inserção de palavras em escrita primária - rascunho - para recuperação posterior de palavras na outra língua	Escrita	Velasco e García (2014)
Bilíngue emergente em educação bilíngue dual coreano - inglês - 4º ano EFI	Produção final com intenção de engajamento retórico	Escrita	Velasco e García (2014)
Bilíngues adultos	Ampliação da compreensão de textos escritos	Leitura	Kabuto e Velasco (2016)
Crianças de Educação Infantil (5-6 anos de idade), Educação Bilíngue Espanhol-Inglês	Mediação de entendimento; Co-construir de entendimento; Construção de entendimento para si Inclusão de outro no diálogo; Exclusão de outro do diálogo; Demonstração de conhecimento.	Fala	García <i>et al</i> (2011)

Fonte: Elaborado pela autora

Velasco e García (2014) afirmam que a TL é significativa para os processos de aprendizagem da escrita dos sujeitos bilíngues. No entanto, algumas escolas ainda seguem modelos de ensino que separam estritamente as línguas ao ensinar. Segundo as autoras, no planejamento, elaboração e produção de textos, esse processo é particularmente importante para os alunos bilíngues, porque TL oportuniza a esses sujeitos autorregular seu complexo repertório linguístico.

TL, conforme Velasco e García (2014), pressupõe que as línguas dos bilíngues não são sistemas linguísticos separados. Antes sim, ressalta que as ações linguísticas de bilíngues são flexíveis entre as línguas e significativas, portanto, eles selecionam conscientemente partes em seu repertório linguístico para se comunicar adequadamente.

Nessa perspectiva, as práticas de linguagem aprendidas pelos bilíngues emergentes estão em inter-relação funcional com outras práticas de linguagem e formam um sistema integrado. TL é mais do que troca de código, que considera que as duas línguas são sistemas ou códigos separados. (VELASCO E GARCÍA, 2014, p. 7).

Segundo Velasco e García (2014), estudos sobre a potencialização de estratégias de escrita em estudantes têm crescido muito nas últimas décadas. Embora muitos deles não utilizem o termo TL, partem do mesmo pressuposto: bilíngues possuem somente um repertório linguístico e ambas as línguas auxiliam no desenvolvimento da escrita. Diversos estudos, entre eles os mencionados anteriormente, comprovam que bilíngues utilizam diferentes estratégias para solucionar lacunas ou problemas na escrita e para expressar significados que não são encontrados em escritas de monolíngues.

Segundo as autoras, utilizar uma pedagogia que reconhece os impactos que características emocionais, culturais e de personalidade provocam no processo de escrita é muito produtivo, e, por isso, TL precisa ser considerada no processo de desenvolvimento de escrita de bilíngues. No entanto, o desenvolvimento da escrita não é um processo unilateral, por parte do professor. Os alunos também devem empenhar-se individualmente e encontrar maneiras próprias de alcançar seus objetivos. Isso é denominado por Velasco e García de autorregulação da aprendizagem. “TL como um mecanismo de autorregulação serve como um padrão de pensamento de autoapoio (como um conjunto de rotinas)”. (VELASCO E GARCÍA, 2014, p. 12). Segundo as autoras, em bilíngues emergentes, TL pode funcionar como um auxílio, um mecanismo de autorregulação no processo de desenvolvimento de línguas.

García e Wei (2014) afirmam que a Teoria dos Sistemas Dinâmicos e Complexos oferece uma abordagem integrativa e propícia para analisar fenômenos como a TL. Segundo

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 155),

uma abordagem dos Sistemas Complexos tem uma visão do processo cognitivo individual inextricavelmente entrelaçado com suas experiências no mundo físico e social. O contexto da atividade linguística é construído socialmente e frequentemente negociado de maneira dinâmica de momento a momento.

Esta pesquisa propôs-se a analisar como a TL ocorre na escrita de alunos em um modelo de educação bilíngue que busca desenvolver o bilinguismo dinâmico. Amparados pelos pressupostos de heteroglossia de García (2009) e García e Wei (2014), procuramos, à luz da TC de Larsen-Freeman e Cameron (2008), realizar uma análise mais holística, verificando como o repertório linguístico, complexo e em emergência, desses sujeitos está se constituindo. Os pressupostos da TC de Larsen-Freeman serão explicados no próximo capítulo desta dissertação.

5 TEORIA DA COMPLEXIDADE

Apresentaremos neste capítulo os pressupostos da TC, partindo dos estudos de Larsen-Freeman e Cameron. Essa teoria dialoga amplamente com as definições de bilinguismo, língua e TL apresentados nos capítulos anteriores. Acreditamos que a TC possa colaborar para uma análise dos processos de TL dos alunos um currículo bilíngue, cujo paradigma ancora-se na ideia de heteroglossia, portanto, de um único repertório linguístico que emerge em um sujeito bilíngue.

Em Linguística Aplicada, há cada vez mais pesquisas que se valem da TC para explicar os fenômenos linguísticos. Mercer (2013) destaca que a designação “Teoria da Complexidade”, na verdade, é plural, porque abarca várias abordagens relacionadas, destacam-se a Teoria dos Sistemas, Teoria do Caos, Teoria dos Sistemas Complexos e Adaptativos, entre outras. A autora explica, ainda, que, apesar das diferenças, todas compartilham características fundamentais. “Essencialmente, as perspectivas da complexidade descrevem modelos holísticos e orgânicos, compostos por vários sistemas. Um sistema dinâmico complexo consiste em, pelo menos, dois componentes interligados que podem ser eles mesmos sistemas complexos”. (MERCER, 2013, p. 377).

Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que o termo “complexo” possui significância especial no contexto das teorias referidas acima, porque não significa apenas “ser complicado”.

Agentes ou componentes de um sistema complexo são usualmente numerosos, diversos e dinâmicos; uma característica definidora desses sistemas é que seu comportamento emerge da interação de seus componentes. O comportamento emergente é frequentemente não linear, ou seja, desproporcional aos agentes causadores. [...] Os agentes em um sistema complexo adaptam-se e modificam-se em resposta a um feedback. Eles interagem de modo estruturado, com a interação, por vezes, conduzindo a auto-organização e ao surgimento de um novo comportamento. Eles operam em um mundo dinâmico que raramente está em equilíbrio e, por vezes, encontra-se caótico. (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008, p. 2).

As autoras ressaltam que a TC é especialmente propícia para descrever e analisar paradigmas em Linguística Aplicada, porque ela gera novas formas de conceituar propriedades e atividades. Além disso, uma análise, embasada na TC, permite que novas questões sobre como as pessoas usam, aprendem e ensinam línguas, sejam consideradas. Isso, por sua vez, exige novas formas de investigação, que não teríamos adotado em metodologias tradicionais em Linguística Aplicada.

Larsen-Freeman (1997) afirma que há similaridade entre sistemas dinâmicos e

complexos presentes na natureza e os processos de aprendizagem de uma L2. Os processos de aprendizagem de uma L2, segundo a autora, são dinâmicos, complexos, ocorrem de forma não linear, estão sujeitos à influência de atratores e, ainda, ocorre uma auto-organização do sistema linguístico, à medida que novos conhecimentos são acrescentados e os antigos são reestruturados. Todas essas características também são encontradas em sistemas dinâmicos e complexos. Procuraremos, na próxima seção, discorrer sobre esses sistemas para posteriormente valermos deles na análise de nossos dados.

5.1 Sistemas Dinâmicos, Adaptativos e Complexos

Primeiramente, faz-se necessário explicar um pouco mais sobre o que são sistemas complexos. Beckner *et. al.* (2009) afirmam que a língua possui uma função fundamentalmente social e que são os processos de interação humana que moldam o uso da linguagem. Esses processos estão vinculados ao desenvolvimento dos padrões de uso que, por sua vez, exercem grande influência sobre o modo como os sujeitos aprendem a linguagem. Há fortes evidências de que os processos de aprendizagem, uso e mudança não são independentes uns dos outros, outrossim são facetas do mesmo sistema. Desse modo, segundo os autores, esse sistema é melhor interpretado como um sistema adaptativo complexo (SAC).

Ao adotar-se a perspectiva de língua como um SAC, é necessário considerarmos alguns aspectos de suma importância. O primeiro deles é a noção de que o sistema é composto de agentes interagindo entre si. O segundo é o fato de que o sistema é adaptável, o que significa que o comportamento dos agentes (sujeitos do discurso) é “baseado nas interações passadas e nas interações atuais e passadas juntas”, alimentando o comportamento futuro. O comportamento de um sujeito é “resultado de fatores concorrentes que variam da mecânica perceptiva a motivações sociais”. (BECKNER *et al.*, 2009, p. 2). E, por fim, as estruturas de língua emergem das interações, dos padrões de experiência social e dos processos cognitivos.

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), a característica mais importante desses sistemas é a mudança, em outras palavras: são dinâmicos. Eles estão constantemente em fluxo, não há como pará-los. Essa característica os aproxima de outros espaços nos quais a Linguística Aplicada faz pesquisas e que também são, da mesma maneira, dinâmicos. São eles a língua, o discurso, as salas de aula, o aprender. As autoras exemplificam sua ideia com a descrição de uma sala de aula. Sua configuração nunca será a mesma de um período a outro, os grupos de estudantes e eles próprios estão em constante mudança, há uma dinamicidade permanente.

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), de modo geral, um sistema surge a partir

de “um conjunto de componentes que interagem de determinada maneira e produzem algum estado ou forma geral em um momento particular. Sistemas se diferenciam de conjuntos, agregados e coleções, à medida que pertencer ao sistema modifica seus componentes”. (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008, p. 26). A conectividade entre os componentes gera uma espécie de unidade ou totalidade para o sistema. Essa definição abarca apenas o que são sistemas. No item 5.2, apresentaremos o conceito de sistema complexo e seus componentes.

5.2 Sistema Complexo e seus Componentes

Conforme Larsen-Freeman e Cameron (2008), sistemas possuem elementos que interagem para formar um todo conectado. No entanto, para que um sistema seja considerado complexo, é necessário que ele seja constituído de diferentes elementos, geralmente em amplo número, que estão conectados e interagem de diferentes formas, ao mesmo tempo que estão em constante mudança.

As autoras valem-se do exemplo do sistema de semáforos para apresentar a diferenciação entre sistemas simples e complexos. O sistema de semáforos não é considerado complexo, porque apresenta um reduzido número de elementos, e esses são de natureza simples, são semelhantes entre si, possuem todos o mesmo padrão previsível de funcionamento.

Sistemas complexos, por sua vez, possuem diferentes tipos de elementos, geralmente em amplo número, que estão conectados e interagem de modo distinto entre si e, ao mesmo tempo, estão sempre em constante mudança. O termo “elemento”, segundo as autoras, por vezes, na TC, é substituído por “agente”, que se refere a corpos animados que interferem no sistema.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) elencam componentes integrantes e essenciais para que um sistema seja considerado complexo. São eles: heterogeneidade, dinamicidade, não-linearidade, abertura e adaptabilidade. Cada um desses componentes apresenta aspectos essenciais ao todo que compõe esse sistema complexo. Nos próximos parágrafos serão apresentados apontamentos informativos sobre esses componentes.

As autoras definem a heterogeneidade como a não presença de uma linearidade e nem uma previsibilidade no sistema. Essa última característica é típica de sistemas simples. As autoras utilizam o sistema de semáforos como exemplo de sistema simples, visto que ele é previsível, porque é linear. Esse sistema move-se em três estágios (verde, amarelo, vermelho), repetida e previsivelmente. Não há interferência de agentes, como condutores de veículos ou pedestres, em sua sequencialidade. O sistema inicia acendendo a luz verde, depois de

determinado tempo, já pré-determinado e invariável, passa para o amarelo e, na sequência, acende para vermelho. Assim que esse estágio foi finalizado, o sistema inicia da mesma forma e segue a mesma rotina, ininterruptamente. Isso torna o sistema previsível. Sabe-se que se o semáforo está em verde, na sequência virá o amarelo e, em um curto tempo, o vermelho.

Sistemas complexos não apresentam essa linearidade e essa previsibilidade. Via de regra, esses sistemas apresentam mais componentes e/ou agentes, ou seja, são heterogêneos. Larsen-Freeman e Cameron (2008) utilizam o sistema de trânsito de uma cidade para exemplificar a heterogeneidade de um sistema complexo. Nesse sistema, há diversos agentes: cidadãos, motoristas, controladores de tráfego, entre outros elementos, como diversas estradas, vários tipos de veículos e leis de tráfego. Além desses componentes, ainda interagem com o sistema de transportes o ecossistema geral, que inclui animais, pessoas, árvores, condições climáticas.

Todos esses agentes podem promover modificações no sistema. Uma chuva forte, ou um show em uma parte da cidade podem desencadear mudanças no sistema que somente ocorrerão daquela maneira em um determinado período. Não há, portanto, previsibilidade, nem linearidade em um sistema complexo.

Os componentes de um sistema complexo podem ser também processos, ao invés de serem agentes físicos. “Sistemas cognitivos são sistemas de processos, ao invés de serem sistemas concretos, como a terra e a lua. Sistemas de uso da linguagem podem ser vistos como sistemas de processos”. (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008, p. 28).

Além disso, é destacado que os componentes ou agentes do sistema complexo são, muitas vezes, eles mesmos sistemas complexos. Desse modo, pode-se afirmar que um sistema complexo é formado, geralmente, por outros subsistemas, também complexos. Todos eles interdependentes e interagindo entre si de diferentes modos.

Sistemas complexos, analisados em Linguística Aplicada, geralmente contêm diversos subsistemas. Segundo as autoras, uma comunidade de fala é um sistema complexo e, dentre seus integrantes, há grupos socioculturais que funcionam também como sistemas complexos. Os indivíduos dentro desses grupos também apresentam sistemas complexos em seus sistemas cerebrais. Todos esses subsistemas interagem entre si e são interdependentes de modos variados.

Larsen-Freeman (1997), afirma que há similaridade entre sistemas dinâmicos e complexos, presentes na natureza, e os processos de aprendizagem de uma L2. Os processos de aprendizagem de uma L2, segundo a autora, são dinâmicos, complexos, ocorrem de forma

não linear, estão sujeitos à influência de atratores e, ainda, ocorre uma auto-organização do sistema linguístico, à medida que novos conhecimentos são acrescentados e os antigos são reestruturados. Todas essas características também são encontradas em sistemas dinâmicos e complexos. A interação e a interdependência, características de heterogeneidade, também suscitam outro aspecto característico dos sistemas complexos: a dinamicidade. Como já exposto, todos elementos e/ou agentes estão em constante mudança. Não somente os elementos e/ou agentes modificam-se com o tempo, acarretando mudanças no sistema, mas também o modo como os componentes interagem modifica-se com o tempo. Se os subsistemas forem complexos, a dinamicidade fará com que todos estejam permanentemente em fluxo.

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), a dinamicidade dos sistemas complexos é gerada por dois tipos de mudança, a discreta e a contínua. A primeira ocorre em passos ou estágios regulares, de uma fase para a outra fase, assim como as mudanças no sistema de semáforos. Já a segunda não ocorre em etapas e nunca para, assim como o crescimento das plantas. Ele é contínuo, mas as condições climáticas interferem em seu ritmo. As autoras postulam que a língua, seu uso e seu desenvolvimento também apresentam mudanças contínuas, estão constantemente em ação, em movimento.

“A não-linearidade resulta da dinamicidade das interações entre os elementos e os agentes”. (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008, p. 30). Utilizando, novamente, o sistema de tráfego como exemplo, as autoras explicam como seria um sistema complexo, como o referido, se ele fosse linear. Em um sistema de tráfego linear, antes de o aumento de carros gerar engarrafamento, estradas mais amplas seriam construídas; antes que o transporte público ficasse sobrecarregado, devido ao aumento populacional, seriam disponibilizados mais ônibus e trens e suas respectivas vias de transporte também seriam ajustadas. O futuro do sistema de tráfego, se ele fosse um sistema linear, seria perfeitamente previsível e ajustável. Contudo, conforme mencionado pelas autoras: “obviamente, a vida real não é tão linear”. (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008, p. 30). O cenário linear não é realizável, porque, em um sistema dinâmico e complexo, não estamos trabalhando com mudanças proporcionais, mas com mudanças não-lineares.

As relações de causa e efeito, em sistemas complexos, não são necessariamente proporcionais. Essa característica é explicada pelo Efeito Borboleta, parte da Teoria do Caos, descrito pelo matemático Edward Lorenz (1972). O teórico, mencionado por Larsen-Freeman (2011), descobriu, ao pesquisar sobre previsões meteorológicas, que as menores diferenças na situação inicial dos sistemas climáticos poderiam causar grandes efeitos mais tarde. Esse

fenômeno ele denominou de efeito borboleta. “Uma pequena diferença, como uma borboleta batendo as asas em uma parte do mundo, pode afetar os padrões climáticos em outros lugares, tornando impossível prever o tempo além de previsões de curto prazo”. Isso significa que causas, mesmo que pareçam insignificantes ou irrelevantes, podem desencadear efeitos significativos e tomar grandes proporções. “Complexidade surge da natureza não-linear das conexões ou interações entre os componentes de um sistema dinâmico”. (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008, p. 31).

Larsen-Freeman e Cameron (2008) destacam, ainda, que o desenvolvimento linguístico não é linear e utilizam a apropriação de vocabulário como exemplo. Em determinado momento, o sujeito pode ampliar seu repertório gradualmente e, em outro, dar saltos. Isso ocorre, porque sistemas complexos são abertos, eles se mantêm vinculados com seu ambiente em um estado ordenado, permitindo a entrada de energia ou matéria de fora do sistema, o que os caracteriza como sistemas abertos. Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que uma língua se apresenta aberta a todos os tipos de influências e está continuamente em mudança, no entanto, mantém-se ainda com a identidade de determinada língua, o que representa um equilíbrio dinâmico.

A abertura do sistema, que permite a entrada de energia exterior, está estreitamente ligada a outra característica dos sistemas dinâmicos e complexos: a adaptabilidade. Esse princípio surge, porque mudanças em uma área do sistema, geradas pela entrada de energia exterior, desencadeiam modificações no sistema como um todo. As autoras exemplificam a passagem acima da seguinte maneira: uma pessoa, para poder flutuar em uma piscina, precisa constantemente fazer leves movimentos com os pés e com as mãos, porque a superfície da água não possui resistência suficiente para mantê-la assim. O sistema de flutuação, sem essa “ajuda”, torna-se falho para seu fim. Essa “ajuda”, na verdade, é energia exterior sendo colocada no sistema. Essa entrada é uma adaptação do sistema, desencadeada pelo nadador. Mediante essa adaptação, o sistema torna-se eficiente e consegue manter a pessoa flutuando, enquanto a entrada perdurar. “O processo, mediante o qual um sistema se autoajusta em resposta a mudanças no seu ambiente é denominado adaptabilidade, e sistemas que trabalham dessa forma são denominados ‘sistemas adaptativos complexos’”. (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008, p. 33).

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), a escola é um perfeito exemplo de sistema adaptativo e complexo, porque é composto por diversos subsistemas (professores, alunos, pais), recebe influência externa (conflitos sociais, mudanças na grade curricular) e precisa adaptar-se

constantemente para manter uma estabilidade dinâmica. As autoras ainda reforçam que estabilidade não significa estagnação e estaticidade, “mas representa um sistema dinâmico que mantém, geralmente, sua identidade, sem estar sujeito a mudanças abruptas ou caóticas”.

Todos esses componentes possuem relevância para os sistemas dinâmicos e complexos. No entanto, as autoras afirmam que mudança e dinamicidade são o cerne da TC. Esses dois aspectos serão mais detalhados no próximo subcapítulo.

5.3 Mudança em Sistemas Complexos

Conforme já explanado nas seções anteriores, sistemas dinâmicos, adaptativos e complexos podem mudar suavemente e continuamente, em determinado período, ou apresentar mudança repentina e drástica, geralmente quando a natureza do sistema é alterada. Esses fenômenos, conforme Larsen-Freeman e Cameron (2008), são respostas adaptativas do sistema a algum agente externo, a uma energia nova que é englobada ao todo. Ocorre, ainda, que um sistema pode dispor dos dois tipos de mudança simultaneamente ou um na sequência do outro. Quando ambos os tipos de mudança ocorrem proximamente ou simultaneamente, há uma mudança de fase no sistema. O estado do sistema é alterado dramaticamente.

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), em um sistema complexo, os estados estão em constante adaptabilidade, ou seja, em mudança. Esse estado apresenta o comportamento dos elementos ou agentes do sistema em um ponto específico de tempo. Para se fazer a descrição do estado de um sistema complexo é necessário considerar todos os fatores que o englobam, conforme descrito no subcapítulo 5.2.3, com o exemplo do sistema de tráfego.

Em sistemas simples, a mudança pode ser mapeada e observada mediante a observação e a descrição de suas fases, que ocorrem de forma linear. É, inclusive, possível calcular a trajetória do sistema, mediante o controle de seus parâmetros de funcionamento. Um dos parâmetros dos sistemas simples, mas também dos sistemas complexos, são os atratores. Esses geralmente tornam o sistema estável, regular.

Conforme Paiva (2008), a mudança gera evolução em um sistema complexo. Essa evolução somente é possível, porque existem atratores periódicos responsáveis por comportamentos repetitivos e periódicos. A autora apresenta a definição de atratores de Lewin (1992). Ela cita que atratores são “estados onde os sistemas se estabilizam eventualmente, dependendo das propriedades do sistema”. (PAIVA, 2008, p. 324).

Já Larsen-Freeman (1997) afirma que um sistema complexo não linear pode apresentar

um atrator considerado “estranho”, porque, “embora seu ciclo se repita como em um pêndulo, nenhum ciclo se repete da mesma forma ou se sobrepõe a outro ciclo, apesar de sofrer restrições dos limites do atrator”. (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 146).

Nos sistemas complexos, conforme já explicitado anteriormente, as mudanças podem não ser previsíveis. Larsen-Freeman e Cameron (2008) mencionam, também, que os atratores do sistema cognitivo humano, um sistema complexo, são os nossos conhecimentos, o modo como enxergamos o mundo. Esses conhecimentos podem ser construídos pela observação cotidiana ou pelo conhecimento científico, adquirido na escola. Este último tipo de conhecimento é um atrator que gera, constantemente, mudanças e reajustes no sistema.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) apresentam os conceitos de estabilidade e de variabilidade. Esses dois processos desencadeiam o desenvolvimento de um sistema, ou seja, são responsáveis por sua dinamicidade. Em um sistema cognitivo, por exemplo, os conceitos que existem estão permanentemente sendo estabilizados, porque recebem constantemente energia externa que os força a se adaptar. No entanto, ao redor desse processo de estabilização ou de adaptabilidade, há a variabilidade, a não-linearidade. Uma dessas formas variadas pode tornar-se um novo conceito. Portanto, esses dois processos tornam o sistema dinâmico, em constante mudança.

Um sistema dinâmico e complexo apresenta, pelo menos, mais duas outras fontes importantes de mudança: a auto-organização e a emergência.

Auto-organização e emergência são formas alternativas de se falar sobre a fonte de mudança de fase no comportamento de um sistema complexo. Após a mudança de fase para um novo atrator em seu espaço de estado, diz-se que um sistema auto-organizou-se para um novo padrão de comportamento. (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008, p. 58).

Segundo Larsen-Freeman (2011), a auto-organização é a criação espontânea de uma nova ordem, mais complexa. Essa mudança ocorre sem influência externa, ou seja, novos padrões emergem, estabilizando o sistema dinâmico.

Diz-se que o sistema se auto-organizou, porque foi a dinâmica do sistema que gerou a mudança, não uma força externa. Uma mudança de fase gera uma transição no sistema. Os padrões qualitativos do sistema são alterados. Essa mudança pode ser tão grande que desencadeia um novo fenômeno, em um novo nível ou escala no sistema. Esse fenômeno é chamado emergência.

“Emergência é o aparecimento, em um sistema complexo, de um novo estado, em um nível de organização maior que o nível anterior. O comportamento ou o fenômeno emergente apresenta certo grau de inteireza reconhecível” (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008,

p. 59). Ou seja, quando ocorre a emergência, desencadeada pela auto-organização do sistema, o resultado é maior que a soma das partes e não pode ser explicado, mediante a análise do comportamento das partes.

As autoras ressaltam, ainda, a importância do contexto, porque ele é parte do sistema e de sua complexidade. O contexto é definido como o aqui e o agora no qual o sistema está ativo, sendo que toda e qualquer mudança é influenciada pelo contexto e ele é modificado pelos sujeitos que dele participam. Além disso, elas retomam a importância de se olhar para o todo em pesquisa na área das linguagens. Insistem que aspectos sociais, cognitivos, culturais e físicos devem ser considerados.

Portanto, pode-se afirmar que, ao analisarmos fenômenos linguísticos mediante a TC, devemos ter uma perspectiva mais ecológica, considerando que o todo é mais do que a soma das partes; é necessário ter uma visão mais holística. Além disso, é preciso atentar para como esse paradigma define língua.

Larsen-Freeman (2011) define língua como um sistema adaptativo complexo que emerge, no princípio, *bottom-up* (emergente a partir do uso e de construções gramaticais não regidas por regras dadas a priori) a partir de interações entre os agentes, vinculados ao contexto, em sua comunidade de fala. Essa definição, segundo a autora, contraria a visão tradicional de que uma língua é um sistema estático composto por regras ou princípios gramaticais, ou seja, na visão tradicional, a língua se constitui no princípio *top-down* (de cima para baixo). Segundo a autora, a aceitação da definição de língua como um sistema que emerge no princípio *bottom-up* exige uma mudança de postura frente ao aprendizado de L2, uma vez que o aprendizado emerge do uso.

5.4 Desenvolvimento de Segunda Língua

Larsen-Freeman (2011) afirma que a característica central da TC é a mudança, ressaltando que ela ocorre de dois modos: gradual e linear ou repentina e dramática. Na segunda forma, “o sistema passa por uma transição de fase ou mudança de fase, gerando uma nova ordem que se auto-organiza, gerando comportamentos novos e emergentes” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 52). Modificações não proporcionais às suas causas são características de sistemas não lineares.

O efeito borboleta, mencionado anteriormente, exemplifica que, em um sistema complexo, mesmo os mínimos detalhes podem desencadear efeitos profundos. A autora ressalta, ainda, que a língua, seu uso, sua evolução, sua aprendizagem e seu ensino também são sistemas complexos e, por isso, o paradigma da complexidade pode ser utilizado para

compreender fenômenos dinâmicos como o desenvolvimento de uma L2.

Larsen-Freeman (2011) afirma que se vale do termo “desenvolvimento linguístico” em vez de “aquisição” ou “aprendizagem”, porque entende que o sistema nunca é completamente adquirido, visto que a mudança é inerente ao sistema. A autora também retoma que a língua emerge do uso e de seu contexto – *bottom-up*. Sendo o desenvolvimento linguístico dependente do contexto social, ele contribui nesse processo e oportuniza possibilidades de coadaptação entre os interlocutores. Isso significa que, durante a interação, os recursos linguísticos dos aprendizes são dinamicamente alterados, na tentativa de se adaptar aos seus interlocutores, o que Larsen-Freeman (2011, p. 54) chama de “processo mimético”.

A coadaptação, decorrente do processo de interação repetida entre estudantes, desencadeia outro processo, denominado pela autora de *soft-assemble*, ou seja, uma construção flexível de uma nova língua ou na ampliação flexível do repertório linguístico. O processo é assim denominado, porque a *soft-assemble* dessa nova língua pode ocorrer de diferentes formas e maneiras, conforme já descrito anteriormente. Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que o processo de *soft-assemble*, no desenvolvimento de uma L2, inclui não apenas os recursos da L2 do aprendiz, mas também os de sua L1.

Larsen-Freeman (2011) afirma que o termo *soft-assemble* é assim considerado, porque os elementos que estão sendo reunidos, durante a interação, bem como as formas específicas que são reunidas/recrutadas, podem mudar a qualquer momento durante a tarefa ou de uma tarefa para outra. Padrões de uso estáveis emergem de repetidas interações, nas quais os sujeitos coadaptam seus recursos linguísticos. Segundo a autora, estável não significa estático. O sistema linguístico do aluno é melhor conceituado como sendo um conjunto, que está estático, naquele momento da interação.

Conforme Beckner *et al.* (2009), a língua emerge de dois níveis distintos, mas interdependentes: o individual (idioleto) e o coletivo, na comunidade de fala (línguas nominadas). “Um idioleto é emergente do uso da linguagem de um indivíduo, mediante interações sociais com outros indivíduos na linguagem comunitária, considerando-se que haja uma linguagem comum como resultado da interação dos idioletos” (BECKNER *et al.*, 2009, p. 15). Distinções e conexões entre esses dois níveis são recursos comuns em SACs. Os autores ressaltam, no entanto, que padrões do nível comunitário não podem ser atribuídos aos padrões coordenados entre indivíduos. “O padrão global é emergente, resultado de interações locais, a longo prazo, entre indivíduos” (BECKNER *et al.*, 2009, p. 15).

Neste capítulo, procuramos apresentar os elementos fundamentais da TC, assim como as várias engrenagens que se articulam em um SAC. Diversos aspectos da referida teoria

dialogam com os pressupostos da TL de Ofélia García.

Um aspecto central para esta pesquisa é a heterogeneidade, que destaca o fato de os componentes de um sistema complexo serem eles mesmos sistemas complexos. Portanto, ao analisarmos como a TL ocorre em textos de um aluno, precisaremos considerar que a TL é integrante de um sistema complexo. O aluno que se vale da TL é, ele próprio, um sistema complexo, que está inserido em um contexto, constituído também de sistemas complexos. A análise desse todo, interdependente e interligado, proporciona uma visão ecológica que pode melhor dimensionar as partes e o todo.

Outro aspecto a ser destacado é o da dinamicidade. García (2009) apresenta o conceito de bilinguismo dinâmico, que está em consonância com os pressupostos de Larsen-Freeman e Cameron (2008), pois elas postulam que a língua, seu uso e seu desenvolvimento também apresentam mudanças contínuas, estão constantemente em ação, em movimento. Ao olharmos para a TL como uma estratégia linguística de bilíngues emergentes, frutos de uma educação bilíngue que fomente o bilinguismo dinâmico, precisamos também considerar que o repertório linguístico desse sujeito é um sistema complexo, em constante dinamicidade. E essa afirmação nos conduz a outra característica dos SACs, a não-linearidade, que nada mais é que o resultado da dinamicidade, das interações e interdependências dos elementos e dos agentes do sistema.

García (2009) e Larsen-Freeman (2011) destacam a importância do contexto, pois ele é parte do sistema e de sua complexidade. Contexto é onde o sistema está ativo, influenciando toda mudança e sendo modificado pelos sujeitos que dele participam. Para poder melhor analisar esse todo, valemo-nos dos princípios da etnografia na análise dos nossos dados.

Como forma de capturar os contextos de aprendizagem vivenciados pelos participantes nesta pesquisa e em que se desenvolvem em relação à escrita, no próximo capítulo, apresentaremos a metodologia desta pesquisa, que procura estabelecer o modo como os dados gerados por diversos instrumentos serão analisados.

6 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a metodologia, isto é, a delimitação dos participantes, os instrumentos e procedimentos para a geração de dados, assim como o procedimento de análise.

Laville e Dionne (1999) afirmam que o ato de pesquisar surge da demanda gerada por um problema de ordem prática ou teórica. Uma possível resposta deve ser dada a partir da testagem de hipóteses que conduzem a conclusões, definitivas ou temporárias. Para assegurar que essa conclusão corresponda da melhor forma possível à realidade dos fatos, é necessária a aplicação de um método. Esse método está pautado em regras e procedimentos que buscam a eficácia da pesquisa, podendo ela, assim, ser classificada como científica. Essa definição, conforme os autores, está fortemente ligada a pesquisas na área das ciências da natureza.

No século XIX, conforme Laville e Dionne, surge a ciência aplicada, voltada para problemas da sociedade. A partir desse ponto, temos um desenvolvimento mais significativo das ciências humanas, mais exatamente, a partir da segunda metade do século XIX, com o positivismo. Nessa perspectiva, os fatos estudados, devido a sua natureza social, são vistos como muito complexos e, por essa razão, pesquisas na área das ciências humanas não apresentam conclusões, e sim tendências. O verdadeiro é relativo e provisório até nova comprovação.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Esse tipo de pesquisa, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), propõe-se, geralmente, a preencher lacunas de conhecimentos que se referem à compreensão de um fenômeno, vinculado a uma instituição, um grupo ou uma comunidade. Segundo Fonseca (1999), não há neutralidade na pesquisa qualitativa, pois o pesquisador está inserido na realidade que é objeto da pesquisa. Sendo o autor da pesquisa um ser social, o seu olhar será também subjetivo, permeado por seus referenciais teóricos e valorado a partir da sua percepção da realidade. Por isso, o pesquisador deve estar ciente disso e levar esse aspecto em conta no momento da análise.

Além disso, esta pesquisa é caracterizada como pesquisa de cunho etnográfico. Conforme Silverman (2009), a etnografia surgiu na área das ciências sociais, na Antropologia e na Sociologia, e correspondia aos escritos científicos sobre determinados indivíduos ou grupos de indivíduos. Na etnografia, o pesquisador torna-se membro de uma comunidade para estudar e descrever fenômenos que estão acontecendo em um contexto particular. Atualmente mais pesquisas valem-se dos pressupostos da etnografia, surgindo assim pesquisas de cunho etnográfico. Nessas, o pesquisador realiza estudos sobre fenômenos sociais, utilizando métodos

e abordagens da pesquisa etnográfica. Segundo Ramanathan e Atkinson (1999), métodos e abordagens da pesquisa etnográfica têm sido adotados, nas últimas décadas, na área da Educação, em específico em pesquisas que investigam os processos de escrita em L2.

Conforme os autores, somos constantemente “desestabilizados” por influências externas e por nossas crenças pessoais e nosso modo de agir no mundo. Fatores que desencadeiam grandes consequências no modo como as pessoas vivem e “pensam sobre suas vidas”. (RAMANATHAN; ATKINSON, 1999, p. 45). Pesquisas de cunho etnográfico olham para o conhecimento como socialmente construído, e, por isso, permeado por diferentes aspectos que devem também ser considerados pelo pesquisador no momento da geração e da análise dos dados. Um desses aspectos é o fato de o ambiente de realização da pesquisa ser diferente do ambiente em que o pesquisador escreve sua pesquisa. A sala de aula, por exemplo, é diferente do mundo acadêmico. O pesquisador deve deslocar seu olhar para o mundo em que sua pesquisa ocorre. Para poder deslocar seu olhar e, assim, compreender melhor os fenômenos, o pesquisador deve tornar-se parte da pesquisa, estar imerso, o mais possível, no contexto da pesquisa. Por estar tão próximo, não há neutralidade, a análise dos dados estará permeada pela experiência do pesquisador e, por isso, é necessário que ele se torne consciente desse aspecto e adote uma postura crítica na análise e na posterior escrita do trabalho.

Na próxima seção, apresentaremos seis princípios a serem considerados por pesquisadores ao realizarem pesquisas de cunho etnográfico em educação.

6.1 Princípios da Pesquisa Etnográfica em Educação

Ramanathan e Atkinson (1999) apresentam a descrição de Watson-Gegeo (1988) para pesquisas de cunho etnográfico em Linguística Aplicada, que define esse paradigma como “o estudo do comportamento humano, ocorrendo naturalmente e com configurações em andamento, com foco na interpretação cultural do comportamento”. (WATSON-GEGEO, 1988, p. 576, apud RAMANATHAN; ATKINSON, 1999, p. 47).

Ramanathan e Atkinson (1999) elencam seis princípios, segundo Watson-Gegeo, centrais para pesquisas de cunho etnográfico. O primeiro a ser considerado é que, em pesquisas de cunho etnográfico, os estudos estão voltados para a compreensão de experiências individuais, com foco no comportamento de grupos. Nesta pesquisa, procuramos verificar como o repertório linguístico dos participantes do estudo está se desenvolvendo e como a TL é utilizada por eles.

O segundo refere-se ao fato de pesquisas que adotam essa abordagem necessitam ser holísticas, ou seja, cada aspecto precisa ser descrito e explicado com relação ao sistema todo no qual está inserido, tudo conta, tudo modifica, tudo influencia o sistema complexo. Ramanathan e Atkinson (1999) citam Erickson (1977) para exemplificar essa visão holística em contexto escolar. Segundo Erickson, o fenômeno, em uma pesquisa de cunho etnográfico, deve ser visto em uma perspectiva holística. Esse olhar não deve se dar em função do tamanho da unidade social. As unidades de análise precisam ser consideradas analiticamente como um todo. Essas unidades variam de tamanho e podem ser toda uma comunidade; um sistema escolar e suas relações políticas com seus variados públicos; as relações de um sistema escolar em seu espaço escolar ou mesmo o início de uma lição em uma única turma. Cada participante desta pesquisa foi considerado um sistema complexo, conforme postulam Freeman e Cameron (2008). Procuramos analisar aspectos que possam ser energias externas a esses sistemas e o modo como isso gera a dinamicidade do sistema.

O terceiro princípio de Watson-Gegeo, conforme Ramanathan e Atkinson (1999), refere-se ao fato de pesquisa de cunho etnográfico ser baseada em uma teoria. Essa, no entanto, não controla a investigação, ela a guia. Cada situação investigada precisa ser compreendida em seus próprios termos. O paradigma da TL de García (2009) e García e Wei (2014) e a TC de Freeman e Cameron (2008) e Freeman (2011) norteiam este estudo.

Já o quarto princípio refere-se ao fato de a pesquisa ser, ao mesmo tempo, êmica e ética. A pesquisa está relacionada à perspectiva do(s) sujeito(s) pesquisado(s) - princípio êmico - e simultaneamente está relacionada com a forma que os dados são analisados pelo pesquisador - princípio ético. Nesta pesquisa, serão utilizados como instrumentos para a geração de dados a pesquisa narrativa - princípio êmico - e a análise das produções textuais dos alunos - princípio ético.

O quinto princípio é, de certa forma, um desdobramento do princípio anterior. Os autores ressaltam que, embora em um primeiro olhar, pesquisas de cunho etnográfico não possibilitem generalizações, em função da análise detalhada de um fenômeno particular, se elas forem conduzidas, respeitando-se o princípio êmico e ético, é possível traçar, em um nível mais geral, aspectos comuns que poderão ser generalizados e considerados em pesquisas de cunho etnográfico futuras.

Pesquisas de cunho etnográfico buscam investigar um fato único, procuram responder à pergunta: O que está acontecendo aqui? Esta pesquisa busca responder ao modo como o repertório linguístico dos participantes está se constituindo e como a TL surge e é utilizada

pelos participantes desta pesquisa. Sob esta ótica, trata-se de uma pesquisa com princípio êmico. No entanto, mediante a descrição dos processos e a análise dos dados, ela torna-se ética, possibilitando generalizações, visto que uma análise detalhada de um fenômeno particular, proporciona a observação e descrição de aspectos gerais que poderão ser considerados em futuras pesquisas que investiguem práticas na educação bilíngue.

O sexto e último princípio de Watson-Gegeo, elencado por Ramanathan e Atkinson (1999), considera que a língua é aprendida na interação com os outros. A interação social é a chave do processo de aprendizagem. Isso também é válido para este estudo, visto que procura analisar o desenvolvimento do repertório linguístico de alunos bilíngues emergentes e a TL em seus escritos.

Larsen-Freeman e Cameron (2008a) apresentam uma metodologia para pesquisas, como a que trata este texto, sobre o desenvolvimento de língua embasadas na perspectiva da TC. Na próxima seção, apresentaremos aspectos a serem considerados na geração e na análise dos dados desta pesquisa.

6.2 Metodologia de Pesquisa e a Teoria da Complexidade

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008a), antes de se abordar uma metodologia para pesquisas que partem dos pressupostos da TC, é necessário diferenciar a forma como os fenômenos são vistos, descritos e explicados em uma abordagem dos sistemas complexos.

A Teoria da Complexidade funciona no nível do sistema e as explicações ocorrem em termos do comportamento do sistema, não no nível de agentes ou elementos individuais. Porque muitos Sistemas Complexos são interconectados e coordenados, nem sempre é possível explicar comportamentos e mudanças no comportamento, detalhando seus componentes e suas regras em separado. (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008a, p. 201)

Portanto, segundo as autoras, uma metodologia para pesquisas de sistemas complexos deve considerar que conhecer o comportamento das partes do sistema é insuficiente, porque é a interação das partes que origina novos padrões de comportamento. A descrição do sistema deve ser o foco da pesquisa.

Conforme já descrito no capítulo sobre a TC, a mudança é inerente aos sistemas complexos, logo, ao descrever o sistema, os dados apresentarão variáveis que não devem ser descartadas, antes sim consideradas e analisadas, porque os sistemas complexos em sua trajetória sofrerão mudanças, que, por sua vez, desencadeiam uma auto-organização. É nessa

auto-organização que novos comportamentos emergem. Essa emergência aponta, em pesquisas em educação, para novos aprendizados.

Larsen-Freeman e Cameron (2008a) ressaltam que é necessário também considerar a coadaptação. “A coadaptação descreve um tipo de causalidade mútua, na qual a mudança em um sistema leva à mudança em outro sistema conectado a ele, e essa influência mútua continua com o tempo”. (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008a, p. 202). Essa coadaptação pode ser, por exemplo, quando alunos coadaptam sua língua, seu sistema complexo, ao sistema complexo de um colega ou da professora. Da coadaptação entre alunos surgem estruturas em outro nível. Na perspectiva interna do sujeito, podemos afirmar que dentro do sistema complexo, do repertório linguístico, do aluno ocorre a coadaptação de múltiplos subsistemas de linguagem que leva ao surgimento de novos recursos linguísticos com os quais ele pode se comunicar.

O contexto, conforme Larsen-Freeman e Cameron (2008a), é outro aspecto central em uma metodologia para descrição de sistemas complexos. Na perspectiva da complexidade, “o contexto inclui os aspectos físicos, sociais, cognitivos e culturais, e não é separável do sistema. O contexto não pode, por exemplo, ser visto como um quadro em torno do sistema”. É necessário interpretar o comportamento do sistema em conexão com o contexto, pois nessa relação são mostrados parâmetros ou dimensões de fatores contextuais do sistema.

Há, portanto, que se adotar uma perspectiva holística e ecológica, visto que todos os fatores precisam ser considerados como integrantes e desencadeadores de mudança no sistema. É necessário adotar uma visão ampla, não minimalista ou reducionista dos fenômenos, porque eles são complexos e dinâmicos. Análises que busquem estabelecer relações de causa e efeito devem ser evitadas. Reporta-se aqui à metáfora do efeito borboleta. A mudança é inerente ao sistema.

Para melhor compreender o processo de desenvolvimento do repertório linguístico bilíngue, com especial atenção à TL, amparada pela TC, esta pesquisa adotará como procedimentos de geração de dados entrevistas narrativas, a análise de produções textuais dos alunos e a análise dos documentos norteadores da instituição na qual as crianças estudam. Nas próximas seções serão descritos os participantes do estudo, o local e os instrumentos utilizados para a geração dos dados.

6.3 Participantes do Estudo

A pesquisa teve como participantes três alunos de uma turma de aprendizes brasileiros em um programa de educação bilíngue português/alemão. O público investigado, em 2020, cursou o terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. No referido ano letivo, devido à pandemia de Covid-19, as aulas foram ministradas de modo remoto. Além dos três alunos, seus pais e sua professora de língua alemã serão considerados participantes desta pesquisa, pois este estudo pretendeu adotar um olhar holístico do complexo processo a que se propõe a investigar para, assim, apresentar resultados mais detalhados.

Os pais e a professora foram considerados participantes desta pesquisa somente após entregarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷ preenchido e assinado. Do mesmo modo, os três alunos passaram a integrar a pesquisa a partir do momento em que entregaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) devidamente preenchido e assinado.

O papel dos alunos nesta pesquisa consistiu em realizar atividades do contexto escolar e participar das entrevistas narrativas, podendo a qualquer momento optar por desistir da participação. Aos pais que puderam também, em qualquer etapa da pesquisa, optar por desistir de sua participação ou da participação do filho, sem qualquer prejuízo, coube participar das entrevistas narrativas. À professora também foi assegurado o direito de optar pela não participação em qualquer etapa do processo. Seu papel na pesquisa foi o de participar da entrevista.

Informações particulares dos participantes ou da escola, ou qualquer outra forma de identificação, não foram utilizados na divulgação dos resultados. É importante salientar que todos os nomes utilizados na análise são fictícios - pseudônimos, de forma a proteger a identidade dos participantes. As atividades analisadas foram utilizadas apenas para fins de pesquisa e de sua divulgação. As gravações das entrevistas narrativas foram utilizadas exclusivamente na pesquisa, apenas para melhor análise das informações.

Apresentamos nos próximos parágrafos um breve perfil dos participantes da pesquisa. Os dados presentes nos perfis dos alunos foram obtidos nas entrevistas com os próprios alunos e com seus pais. Os dados da professora foram obtidos na entrevista realizada com ela.

⁷ Projeto de pesquisa, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos sob Parecer Consubstanciado número 3.757.942, em 10 de dezembro de 2019. TCLE e TALE encontram-se nos apêndices desta dissertação.

Frederico: Ele está com nove anos de idade, não possui irmãos e frequenta a escola em que ocorreu a pesquisa desde os quatro anos de idade, quando a família se mudou para o Rio Grande do Sul. Eles moravam em um estado da região Sudeste. Portanto, Frederico ingressou na instituição na Educação Infantil, um ano antes da implantação do currículo bilíngue. Mãe e pai trabalham e têm 37 e 38 anos, respectivamente. Ambos possuem nível superior completo.

Francisca: Ela está com 08 anos de idade, não possui irmãos, nasceu e vive até hoje na mesma cidade em que a instituição de ensino se situa. Ela frequenta a escola em que ocorreu a pesquisa desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Portanto, Francisca ingressou um ano após o currículo bilíngue ter se iniciado, possuindo um ano a menos de contato com a língua alemã dentro da educação bilíngue. Mãe e pai trabalham e têm 40 e 44 anos respectivamente. O pai é formado em nível técnico e a mãe em nível superior.

Bruna: Ela está com 09 anos de idade, possui um irmão de 19 anos e uma irmã de 16 anos. Ela frequenta a escola em que ocorreu a pesquisa desde os cinco anos de idade, ingressando na instituição na Educação Infantil, no ano em que o currículo bilíngue foi implantado. Mãe e pai trabalham e têm 46 e 48 anos, respectivamente. Ambos possuem formação superior completa.

Samara (professora): Ela está com 26 anos de idade. Em 2010, concluiu o Curso Normal em Nível Médio e, em 2011, realizou estágio docente em uma turma de terceiro ano. Gradou-se em letras Português-Alemão no ano de 2014 e foi contratada pela instituição em que se realizou esta pesquisa no ano de 2015. Ela é mestranda em Linguística Aplicada e em 2020 tornou-se professora da turma frequentada pelos alunos participantes desta pesquisa. A L1 de Samara é a língua portuguesa. Além dessa língua, integram o seu repertório linguístico a língua de herança Hunsrückisch, que aprendeu com sua avó, a língua alemã que aprendeu na escola e na graduação, o inglês e o espanhol também aprendidos na escola.

Além dos dados dos participantes, outro aspecto de grande relevância para uma análise holística e à luz da teoria da complexidade é o local em que ocorreu a pesquisa. Na próxima seção apresentaremos informações sobre a escola e sobre a estrutura do currículo bilíngue.

6.4 Local do Estudo

A pesquisa foi realizada em uma cidade da região metropolitana do Rio Grande do Sul, em uma instituição particular, que abrange desde a Educação Básica até o Ensino Superior, na qual as aulas de língua alemã são oferecidas em todos os níveis de ensino. Além disso, desde

2017, ocorre gradualmente, na escola de ensino básico, a implantação de um programa de educação bilíngue. O critério de escolha dessa instituição foi o incentivo dado ao desenvolvimento desta pesquisa⁸.

A escola pesquisada, conforme seu Projeto Pedagógico (PP), é uma instituição educativa e comunitária, mantida por uma associação educativa, vinculada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). A associação educativa é uma associação civil, sem fins econômicos, filantrópica, de caráter beneficente e de assistência social. Enquanto instituição filantrópica, beneficia alunos com bolsa de estudos, de acordo com lei da filantropia. Os alunos são, majoritariamente, oriundos de famílias de classe média ou classe média alta. Ambos os pais, em sua grande maioria, trabalham em empresas da região ou são empreendedores. As crianças são todas falantes de língua portuguesa, e poucas famílias dominam a língua alemã ou uma língua de herança, oriunda dessa língua.

Um dos pressupostos para a implantação de um currículo bilíngue em língua alemã na instituição é o fato de ela pretender ofertar um ensino que desenvolva um sujeito detentor de potencialidades e um ser humano corresponsável, sensível, disposto a servir ao próximo e a viver em comunhão, competente e crítico nos seus fazeres éticos e nas suas ações, conforme Proposta Pedagógica da Educação Infantil Bilíngue. O ensino bilíngue vai muito além do ensino de uma L2. Nesse contexto, os alunos estão em contato com duas culturas, portanto, passam a enxergar mais possibilidades de solução para um mesmo problema.

O programa está estruturado em um ambiente de imersão na L2 e englobava em 2020 os níveis três, quatro e cinco (crianças de 3, 4 e 5 anos de idade) da Educação Infantil e o 1º, 2º e 3º anos da primeira etapa do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, a partir dos três anos de idade, as crianças são imersas em 80% do tempo escolar na língua alemã. Apenas as aulas de professores especialistas, como Educação Física e Música, ocorrem em língua portuguesa. Trata-se, então, de um modelo de educação bilíngue de imersão parcial, na proporção de 80% imersão em língua alemã e 20% em língua portuguesa.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, as aulas imersivas na língua alemã diminuem para cinco períodos semanais, e o foco está na alfabetização simultânea das crianças em ambas as línguas. A partir do segundo ano, há uma ampliação para oito períodos semanais de imersão na língua alemã.

⁸ A Carta de Anuência, apresentada à escola, encontra-se nos apêndices desta dissertação.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, as aulas, em ambas as línguas, são ministradas por uma professora que os acompanha nos dois anos de consolidação da alfabetização. A partir do terceiro ano, os alunos passam a ter aulas com duas professoras, uma de referência para cada língua. Oito períodos semanais são ministrados em alemão pela professora de referência nessa língua e 20 períodos semanais são ministrados em língua portuguesa. As professoras estruturam as aulas juntas, de modo que os conteúdos trabalhados em uma língua sejam aprofundados ou ampliados na outra língua. As duas professoras da turma possuem domínio da língua alemã.

As aulas na língua alemã do currículo bilíngue são ministradas por professoras formadas em curso de Licenciatura em Letras Português/Alemão e com a formação em Curso Normal Nível Médio. Além disso, uma possui especialização em Aprendizagem da Língua Alemã, outra conta com especialização em Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil, uma terceira professora está cursando a segunda licenciatura em Pedagogia, a quarta professora é especialista em Neurociências e a quinta é mestranda em Linguística Aplicada.

Apresentados os participantes e o local do estudo, descreveremos, na próxima seção, os procedimentos da pesquisa.

6.5 Procedimentos de Pesquisa

Neste estudo utilizamos três procedimentos de pesquisa. São eles entrevistas narrativas com as professoras, com os pais e com os alunos – participantes desta pesquisa; análise das produções escritas dos alunos e a análise dos documentos norteadores da instituição.

No estudo, utilizamos a análise dos documentos da instituição para melhor descrever e contextualizar as práticas pedagógicas, realizadas na instituição. Julgamos necessário descrever o contexto em que os alunos estão inseridos para ampliar o olhar sobre os sistemas complexos que ali estão atuantes. Destacamos, novamente, que esta pesquisa ocorreu no período de ensino remoto, ocasionado pela pandemia de Covid-19. Durante o ano letivo de 2020, em específico de março à dezembro, os alunos receberam atividades das professoras para serem realizadas em casa.

As entrevistas narrativas foram utilizadas como procedimento de pesquisa, pois, conforme Paiva (2008a), as narrativas mostram com clareza as instabilidades, as mudanças e os novos equilíbrios dos sistemas, sempre diferentes dos estados iniciais. Bruner (2002), citado por Paiva (2008a), afirma que uma narrativa é integrada por uma sequência única de eventos, de estados mentais. Acessar e descrever esses eventos são relevantes para pesquisadores que

querem dar voz aos pesquisados e descrever o funcionamento de sistemas complexos. Segundo Paiva (2008), as narrativas, utilizadas em pesquisa sobre aprendizagem de línguas, oportunizam aos participantes falar sobre suas experiências.

Os narradores falam livremente sobre suas memórias e suas emoções [...]. Esses relatos nos ajudam a entender certos aspectos envolvidos na aquisição de uma língua (ex. medo, ansiedade, influência familiar etc.) que não são facilmente identificados por meio de outros instrumentos de pesquisa. (PAIVA, 2008, p. 323).

A entrevista narrativa realizada com a professora destinou-se a elucidar quais são as suas práticas educativas e teve como objetivo desvelar seu posicionamento em relação à TL e ao desenvolvimento do repertório linguístico de sujeitos bilíngues. Entrevistas narrativas também foram realizadas com os pais e os alunos, buscando conhecer como os seus repertórios linguísticos são constituídos, como eles os reconhecem e como julgam as práticas de TL. Todas as entrevistas foram realizadas por videochamada.

Além das análises dos documentos da instituição e das entrevistas narrativas, este estudo desenvolveu uma análise de todas as produções escritas dos alunos em língua alemã no período de março a outubro de 2020. Não apenas produções textuais foram consideradas, mas todas as atividades que envolviam a escrita. Retomamos novamente, que em função do momento vivido, tivemos apenas acesso às atividades devolvidas pelos pais à professora. Analisamos 22 produções de Bruna, 38 de Frederico e 19 de Francisca. Cada uma das produções escritas dos alunos foi analisada detalhadamente, buscando verificar a ocorrência de TL e com qual finalidade ela foi utilizada pelos alunos.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise de todos os dados gerados mediante os diferentes procedimentos. Eles foram analisados e triangulados, buscando verificar como o repertório linguístico, complexo e em emergência, de três alunos de um currículo bilíngue português e alemão está se constituindo.

7 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo, valemo-nos de diversos instrumentos para a geração de dados visando alcançar uma maior compreensão do objetivo proposto: realizar uma análise holística, verificando como o repertório linguístico, complexo e em emergência, de três alunos de um currículo bilíngue português e alemão está se constituindo e como a TL se manifesta nesse processo de desenvolvimento. Este estudo está amparado nos pressupostos de heteroglossia de García (2009) e García e Wei (2014), e nos pressupostos da TC de Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Freeman (2011). Para tanto consideramos, na análise dos dados, seis grandes categorias de análise que foram divididas, por sua vez, em subcategorias. Nos próximos parágrafos, apresentaremos cada uma delas e explicitaremos seus objetivos.

Categoria A – Caracterização do repertório linguístico dos pais (A1) e caracterização do repertório linguístico dos filhos (A2). Nesta categoria de análise, buscamos compreender quais são as percepções dos pais de seus repertórios linguísticos (A1) e quais são suas percepções quanto ao repertório linguístico de seus filhos (A2), porque acreditamos que essas percepções tenham influência sobre a TL dos sujeitos participantes do estudo, visto que integram o sistema dinâmico e complexo dos alunos. Um dos pressupostos da TC é a dinamicidade, desencadeada pela entrada de energia externa no sistema. Acreditamos que o entendimento de repertório linguístico dos pais (monoglóssico ou heteroglóssico) pode interferir nas estratégias linguísticas de seus filhos.

Categoria B – Caracterização do repertório linguístico dos alunos. Nesta categoria, tivemos como objetivo verificar como os alunos percebem seu repertório linguístico e se essa percepção de repertório interfere nas manifestações de TL.

Categoria C – Caracterização das manifestações da TL nas produções escritas dos alunos. Nesta categoria, buscamos elencar e analisar a ocorrência de TL nas produções escritas dos alunos, descrevendo de que modo e com qual objetivo a TL é utilizada. Destacamos que as produções analisadas foram todas produzidas no período em que os alunos receberam ensino remoto. Trata-se de imagens de atividades enviadas pela professora aos alunos. Essas atividades foram realizadas em casa, sem a presença da professora. Depois de feitas, os pais fotografaram as atividades e enviaram-nas à professora via e-mail. Acreditamos que as produções escritas dos alunos apresentam indícios de como o repertório linguístico desses sujeitos bilíngues emergentes está se constituindo. Além disso, pretendemos verificar como, com qual finalidade os alunos usam a TL.

Categoria D – Caracterização do repertório linguístico da professora (D1) e caracterização das manifestações da TL pelos alunos durante as aulas (D2). Acreditamos que as percepções da professora podem interferir na TL dos sujeitos participantes da pesquisa, visto que ela é também um agente importante dos sistemas dinâmicos e complexos que procuramos analisar.

Categoria E – Caracterização da proposta de educação bilíngue da escola e o momento da realização da pesquisa. Aqui buscamos descrever o contexto do qual os participantes desta pesquisa são parte. Larsen-Freeman (2011) define língua como um sistema adaptativo complexo que emerge a partir de interações entre os agentes, vinculados ao contexto, em sua comunidade de fala. O contexto, portanto, é outro agente dos sistemas complexos e precisa ser considerado na análise dos dados.

Categoria F – Caracterização do repertório linguístico dos alunos, segundo as dimensões de bilinguismo de Hamers e Blanc. Além das categorias de análise, mencionadas anteriormente, procuramos analisar os alunos participantes desta pesquisa dentro das seis dimensões do bilinguismo, elencadas por Hamers e Blanc (2000). Sabemos que os autores partem de uma visão monoglóssica de língua e que nosso entendimento parte da heteroglossia. No entanto, as dimensões apresentadas por Hamers e Blanc propiciam uma ampliação da análise, fornecendo dados que auxiliam na percepção de como o repertório linguístico dos bilíngues emergentes, participantes desta pesquisa, está se constituindo.

Após análise dos dados obtidos nas categorias elencadas acima, apresentaremos, em seção separada, análise dos dados à luz da TC. Na próxima seção, iniciaremos a apresentação da análise dos dados em cada uma das categorias. Os dados vinculados às categorias A, B e C serão analisados em um bloco para cada aluno, apresentando uma análise individual de cada um dos sujeitos participantes desta pesquisa. As categorias D, E e F serão analisadas em blocos separados, procurando estabelecer relações gerais entre os três alunos. Por fim, procuraremos estabelecer uma análise holística de todas as categorias, buscando apresentar considerações sobre aos objetivos desta pesquisa.

7.1 Triangulação e análise dos dados do repertório linguístico do participante Frederico

A1 - Caracterização do repertório linguístico dos pais de Frederico

Desta entrevista participaram o pai e a mãe.

A mãe de Frederico afirma falar português e ter dificuldade em aprender outras línguas, conforme a seguinte passagem:

“Eu estudei alguns anos o inglês, mas não falo inglês e não falo alemão. Eu tenho, eu acho, uma barreira, uma dificuldade muito grande com idiomas. Um dos meus problemas é que eu tento falar correto e eu não consigo falar nada. Sabe, eu me bloqueio, eu não consigo. Eu eu já estudei inglês uns quatro anos ou mais e eu não sei falar em inglês, eu não consigo”. (Mãe de Frederico)

Percebemos aqui uma visão monoglóssica de língua que impede a mãe de Frederico de se autorizar a mobilizar todo seu repertório linguístico e usar TL para conseguir se comunicar. Ela afirma ainda que é preciso praticar para não se perder uma língua e que isso deve ocorrer já na infância. É essa a ideia que ela procura passar ao filho: *“Tento fazer isso com o Frederico, de ter um outro idioma, porque se você aprende desde pequeno, você tem aquela vivência de novo, é mais fácil de você memorizar isso”.* Novamente encontramos referência a visão monoglóssica de língua e a ideia de que o sujeito bilíngue é aquele que aprende duas línguas desde a infância.

O pai de Frederico afirma que sua L1 é o alemão, mas possui conhecimento de mais línguas: *“Falo inglês, português e francês, mas francês não fluente, mas consigo me virar”.* Inglês ele aprendeu na escola, português e francês em cursos de idiomas. Na expressão *“mas consigo me virar”*, referindo-se ao francês, o pai de Frederico também apresenta a ideia monoglóssica de língua e a ideia de bilinguismo perfeito, de que para ser bilíngue, ou no caso dele, multilíngue, é necessário que se tenha domínio pleno da língua alvo.

O quadro que segue sistematiza a caracterização do repertório linguístico dos pais de Frederico:

Quadro 5 - Caracterização do repertório linguístico dos pais de Frederico

	Repertório	percepção repertório sujeito bilíngue	como aprendeu a língua
mãe	português	monoglóssica	L1
pai	alemão, francês, inglês, português	monoglóssica	L1 e em cursos de idiomas

Fonte: Elaborado pela autora

A2 - Caracterização do repertório linguístico do filho (Frederico)

O pai de Frederico afirma: *“O alemão é minha língua materna. O Frederico também se aproveita disso, porque eu falo com ele só em alemão. Ele responde em português”*. Aqui percebemos que o pai, embora anteriormente tenha apresentado um posicionamento monoglóssico frente ao seu repertório linguístico, não impede o filho de mobilizar todo seu repertório para se comunicar. Essa “permissão” é comprovada pela seguinte passagem: *“Eu não forço ele muito para responder [em alemão], porque não quero que ele toma raiva da língua. E aí vai, eu falo com ele, ele responde em português às vezes em alemão. Vai indo, vai indo, uma hora vai”*. (Pai de Frederico)

Notamos aqui que Frederico, nas conversas com o pai, mobiliza todo seu repertório linguístico. A TL é utilizada por Frederico, na fala, para se comunicar com o pai, porque sabe que ele possui domínio tanto da língua portuguesa quanto da língua alemã. Segundo García (2009), a TL é inerente ao mundo bilíngue e é utilizada como estratégia linguística na comunicação. Nesse relato do pai, encontramos indícios de que Frederico está ampliando seu repertório bilíngue e utilizando a TL como estratégia para preencher lacunas de estrutura e/ou vocabulário na língua alemã, visto que ele é um bilíngue emergente.

Na explicação, dada pelo pai, de como a comunicação entre pai e filho ocorre, percebemos que Frederico compreendeu que a TL também pode ser uma estratégia para excluir outro do diálogo, conforme apresentado por García *et al* (2011). Segundo o pai: *“[ele fala comigo] às vezes em alemão, às vezes em português. Agora ele tá começando a falar comigo em alemão quando a mãe não pode entender. Acontece de vez em quando.”*

Na sequência, o pai descreve como ocorre a comunicação entre o filho e a avó paterna, cuja L1 é o alemão: *“Com a minha mãe, quando ela vem nos visitar, no segundo ou no terceiro dia ele conversa bastante [em alemão]”*. Aqui percebemos que a TL não é mobilizada, porque Frederico sabe que a língua portuguesa não integra o repertório linguístico da avó. Novamente temos a comprovação de que a TL é uma estratégia linguística, utilizada por bilíngues, conscientemente para se comunicar. Frederico, segundo a mãe, frequentou por três anos também aulas de inglês.

O quadro seguinte sistematiza a caracterização do repertório linguístico de Frederico:

Quadro 6 – Caracterização do repertório linguístico do filho (Frederico)

Constituição repertório	alemão, inglês, português
Percepção repertório sujeito bilíngue	Monoglósica
Uso da TL	TL na fala. Estratégia para sanar lacuna, exclusão de alguém do diálogo

Fonte: Elaborado pela autora

B - Caracterização do repertório linguístico do aluno Frederico

Frederico afirma que gosta de escrever em alemão, mas, segundo ele: *“Eu prefiro, já que eu falo mais português, eu prefiro escrever em português as coisas”*. Ele afirma também que precisa saber mais palavras para saber escrever em alemão. Perguntamos ao Frederico de que forma ele soluciona o problema da falta de palavras ao escrever em alemão. Frederico fica pensativo e responde: *“Daí eu pergunto pro meu pai, porque ele fala alemão. Mas o meu pai trabalha e aí tem que ser quando ele chegar”*. Perguntamos, então, como ele resolve a questão quando o pai não está por perto e Frederico prontamente responde: *“Resolvo quando ele chegar”*.

Percebemos que Frederico não utiliza a TL em suas produções escritas, porque prefere buscar suporte no repertório linguístico do pai. Novamente podemos afirmar que a TL é uma estratégia linguística, que é utilizada, ou, no caso do Frederico, não é utilizada, de forma deliberada. Há uma intencionalidade por trás dessa mobilização de repertório.

Frederico também afirma saber inglês, embora tenha estudado muito pouco. Em inglês, ele também afirma não saber *“palavras para escrever texto, carta, assim”* (Frederico).

A seguinte pergunta foi feita para Frederico: *“Tu me disseste que conheces três línguas. Como tu achas que elas estão dentro da tua cabeça? Misturadas ou separadas?”* (Pesquisadora). Frederico responde que elas estão separadas. Perguntamos, então, como ele percebe isso. Frederico responde: *“Quando eu falo português, eu não falo inglês ou alemão junto”*. Aqui novamente encontramos a ideia de separação das línguas, a representação monoglósica.

Ao ser questionado sobre quando ele utiliza cada uma das línguas, Frederico afirma que português ele utiliza praticamente sempre: *“Quando um amigo vem aqui ou eu vou na casa de um amigo, a gente fala português. Alemão eu falo quando eu vou na Alemanha ou quando*

alguém da Alemanha vem aqui ou às vezes com meu pai”. Perguntamos como ocorre a comunicação com o pai. Frederico afirma falar em alemão o que ele sabe e o que não sabe em português. A língua inglesa era utilizada apenas durante as aulas, das quais ele não está participando no momento.

Embora ele não tenha a representação de repertório linguístico único e procure não utilizar a TL em suas produções escritas, nas interações com seu pai, ele se vale da TL para estabelecer comunicação. Esse fato também já foi explicitado na conversa com os pais. O pai, inclusive, externou autorizar que a TL ocorra nas conversas com o filho. Como este estudo ocorre durante o período de aulas remotas, no qual os pais estiveram muito mais diretamente envolvidos na resolução das atividades encaminhadas para casa, é provável que haja uma certa restrição dentro da família para o uso da TL em produções escritas que serão posteriormente encaminhadas para a escola.

O quadro seguinte sistematiza a caracterização de Frederico de seu repertório linguístico e sobre a TL.

Quadro 7 – Caracterização do repertório linguístico do aluno Frederico

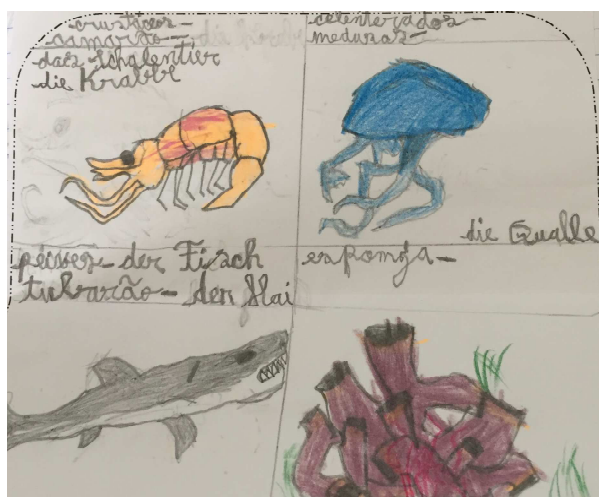
Constituição repertório	alemão, inglês, português
Percepção repertório sujeito bilíngue	Monoglóssica
Uso da TL	TL na fala Estratégia para sanar lacuna Não uso da TL na escrita (busca no repertório do pai)
Como aprendeu a língua	Português: L1 Alemão: educação bilíngue Inglês: curso de idiomas

Fonte: Elaborado pela autora

C - Caracterização das manifestações da TL nas produções escritas do aluno Frederico

Neste estudo, encontramos duas manifestações de TL nas produções escritas de Frederico.

Figura 2 – Translinguagem – Participante Frederico – Produção 1



Fonte: Atividade encaminhada pela família à professora

Nessa atividade, os alunos deveriam desenhar e escrever o nome de quatro animais que vivem na água. O enunciado da questão era o seguinte: “Wasser ist sehr wichtig für unser Leben, aber auch für Tiere. Deswegen zeichne und schreibe den Namen von mindestens 4 Tiere, die im Wasser leben”⁹. Frederico vale-se da TL, conforme Velasco e García (2014), como estratégia de aquisição de vocabulário, mediante tradução e desenvolvimento de glossário. Frederico escreve os nomes dos animais em ambas as línguas, ampliando assim seu vocabulário.

Figura 3 - Translinguagem – Participante Frederico – Produção 2



Fonte: Atividade encaminhada pela família à professora

⁹ Tradução: Água é muito importante para nossa vida, mas também para os animais. Por isso, desenha e escreve o nome de pelo menos 4 animais que vivem na água.

Nesta atividade, os alunos deveriam representar graficamente um instrumento musical e escrever uma frase que o representasse. Em alemão está escrito “Das Klavier spielt Musik” que significa “o piano toca música” e, em português, consta “um piano tocando”. A TL é utilizada aqui de forma diferente da utilizada na atividade anterior. Aqui não ocorre uma tradução literal, uma estratégia para ampliar o vocabulário. Aqui há, de fato, uma estratégia de ampliação do entendimento, não uma simples tradução de termos de uma língua para outra, trata-se de um sujeito bilíngue, mobilizando seu repertório para alcançar maior entendimento.

Encontramos também algumas produções de Frederico que possuem marcações, provavelmente realizadas pelo pai para que o filho corrija questões de ortografia, conforme imagem abaixo. Nesta atividade, o aluno deveria responder a algumas perguntas sobre as raposas. Na questão a) deveria elencar do que o animal se alimenta, na questão b) escrever onde ele mora e na c) descrever sua aparência.

Figura 4 - Translinguagem – Participante Frederico – Produção 3

8/7/30

Wildtier: der Fuchs

1 - Verbinde Fragen und Antworten:

a) Wo lebt der Fuchs?

b) Was frisst der Fuchs?

c) Wie alt wird er?

d) Wie sieht der Fuchs aus?

Der Fuchs hat ein rotbraunes Fell und wird etwa 1 Meter lang. Er wiegt etwa 7 Kg.

Er wird bis 10 Jahre alt.

Der Fuchs frisst Mäuse, Hasen, Vögel, Frösche, Schnecken, aber auch Kartoffeln und Obst.

Er lebt im Wald.

Ergänze die Fragen und schreibe die Antworten dazu.

a) Was frisst der Fuchs?
Der Fuchs frisst Mäuse, Hasen, Vögel, Frösche, Schnecken, aber auch Kartoffeln und Obst.

b) Wo lebt der Fuchs?
Er lebt im Wald.

c) Wie sieht der Fuchs aus?
Der Fuchs hat ein rotbraunes Fell und wird etwa 1 Meter lang. Er wiegt etwa 7 Kg.

d) Wie alt wird er?
Er wird bis 10 Jahre alt.

Fonte: Atividade encaminhada pela família à professora

As palavras assinaladas, na alternativa a), foram escritas por Frederico da seguinte forma: “fuchs”¹⁰; “mäuse”¹¹, “hasen”¹², “vögel”¹³, “frösche”¹⁴, “snecken”¹⁵, “kartoffel”¹⁶, “obst”¹⁷. Todas são substantivos que em língua alemã devem ser escritos com letra inicial maiúscula. O pai, cuja L1 é o alemão, deve ter assinalado as palavras para que o filho as corrigisse. Outro indício do auxílio do pai está na escrita de “Sch” sobre a palavra “snecken”, corrigindo também a ortografia dessa palavra.

O quadro seguinte sistematiza as ocorrências de TL nas atividades de Frederico:

Quadro 8 - Caracterização das manifestações da translinguagem nas produções escritas de Frederico

TL	- Estratégia de aquisição de vocabulário, mediante tradução e desenvolvimento de glossário. - Auxílio do pai
----	---

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados aqui apresentados serão triangulados e analisados à luz da TC na seção 7.7.

7.2 Triangulação e análise dos dados do repertório linguístico da participante Francisca

A1 - Caracterização do repertório linguístico do pai de Francisca

Desta entrevista participou apenas o pai de Francisca. Ele afirma ser descendente de imigrantes alemães e falante de português e de pomerano, uma língua de herança, oriunda de um dialeto alemão. Logo no início da conversa, o pai descreve o uso da TL como um ato comum na comunicação dele com a avó paterna de Francisca, deixando clara sua visão heteroglósica de língua.

“O que meus pais falam, meus avós, eles chamam de pomerano. Isso eles falam fluentemente. Às vezes minha mãe me liga e é uma mistura de pomerano com

¹⁰ Tradução: raposa

¹¹ Tradução: ratos

¹² Tradução: coelhos

¹³ Tradução: pássaros

¹⁴ Tradução: sapos

¹⁵ Tradução: caramujos

¹⁶ Tradução: batatas

¹⁷ Tradução: frutas

português. Ela começa a falar português e, no meio, ela engrena um pomerano. Eu cresci, até meus sete anos, com meus pais, parte em português, parte em pomerano. Hoje, por não praticar, eu perdi muito, mas eu entendo. Quando eles falam em pomerano, eu entendo perfeitamente, eu só não consigo me comunicar”. (Pai de Francisca).

A explicação do pai de Francisca sobre como ocorrem as interações com sua mãe exemplifica o pressuposto de García e Wei (2014) de que TL é a norma entre bilíngues. Conforme García e Wei (2014), TL é um processo criativo, mediante o qual os sujeitos bilíngues agem em suas interações. TL é uma forma de estar no mundo, muito além de apenas pertencer a um sistema linguístico.

Ao ser questionado sobre seu entendimento dessa “mistura de línguas”, ou seja, a TL, o pai de Francisca externa:

“Ah eu acho que é legal né, sei lá uma coisa diferente, né. Por exemplo, quando eu vou dar consultoria em XXX, cidade tipicamente pomerana, então às vezes chegam os produtores, aí os produtores olham para mim, com essa cara de alemão, e assim já saem falando em pomerano, né. Aí eu digo: para só um pouquinho, vocês falam em pomerano, eu respondo em português”. (Pai de Francisca)

Nesse trecho, percebemos o quanto a TL pertence ao mundo bilíngue. Ambos os sujeitos das interações apresentadas acima são bilíngues experientes. No quadro 4 desta dissertação, apresentamos vários estudos que elencam estratégias sobre o uso da TL. Dentre os estudos elencados, a maioria debruça-se sobre a TL em produções escritas. Há apenas um estudo sobre TL na fala. Essa pesquisa, no entanto, ocorreu entre crianças pequenas. Não encontramos pesquisas que tenham se debruçado sobre o uso da TL feito pelo pai de Francisca. Podemos, contudo, destacar que a TL é utilizada por ele para co-construir entendimento.

Na sequência, o pai de Francisca relata que cresceu em uma família, na qual se falava o pomerano e o português, portanto, seu repertório linguístico é constituído dessas línguas. Além disso, o pai de Francisca menciona que o pomerano o auxilia na compreensão da língua alemã. Ele destaca: *“Para mim, isso [pomerano] me ajuda no alemão, não que eu falo alemão, não falo, mas às vezes a pronúncia, eu consigo, eu tenho ouvido. Minha esposa que diz ‘tá mas como tu sabe que se pronuncia assim?’ Pomerano é semelhante. Então isso me ajuda bastante, né”.* Portanto, para o pai de Francisca, bilíngue experiente, conforme descrito por García e Kano (2014), a mobilização de todo seu repertório linguístico é inerente ao seu modo de agir no mundo.

O quadro a seguir sistematiza a caracterização do repertório linguístico do pai de Francisca.

Quadro 9 - Caracterização do repertório linguístico dos pais de Francisca

	Repertório	Percepção repertório sujeito bilíngue	como aprendeu a língua
Pai	pomerano, português	heteroglóssica	bilinguismo dinâmico

Fonte: Elaborado pela autora

A2 - Caracterização do repertório linguístico da filha (Francisca)

Francisca, segundo relato do pai, não fala pomerano e possui pouco contato com os avós paternos. A língua de comunicação em casa é o português. O pai não vê a filha utilizando a língua alemã para além do momento de atividade de aula. Retomamos aqui novamente que esta pesquisa ocorreu durante o período de aulas remotas, no qual os alunos recebiam atividades de suas professoras e precisavam resolvê-las em casa.

Quanto ao conhecimento por parte da Francisca de outras línguas, o pai destaca que ela frequentou curso de idiomas para aprender a língua inglesa e possui grande interesse e facilidade com essa língua.

“Em casa é só português, e o que eu percebo, eu não sei se talvez é por causa da influência das mídias, ela faz inglês também, mas ela tem uma facilidade com o inglês muito maior do que com alemão, incrível. Ela gosta de música, então ela gosta. Acho que é pelo próprio contato, né, os jogos em inglês, ela adora jogos de computadores, celular. Já o alemão, o único contato que tem realmente com alemão é a hora do tema”. (Pai de Francisca).

Ao ser questionado sobre as produções textuais de Francisca, o pai destaca que ela utiliza apenas alemão nos textos, embora tenha dificuldade em saber todos os vocábulos. Ele afirma, ainda, que percebe que Francisca compreende o que se pede, mas apresenta dificuldade em escrever. Novamente estamos diante de um sujeito bilíngue emergente que está desenvolvendo seu repertório linguístico.

Em momento posterior da conversa, ao ser perguntado sobre o uso que Francisca faz das línguas, o pai afirma: *“de vez em quando dá uma misturada [nas línguas]”*. E na sequência explica: *“De vez em quando eu vou falar uma coisa pra ela. Ela diz não pai, isso aí é inglês que tu tá falando. Ela consegue identificar a pronúncia. Às vezes eu é que misturo. Aí ela diz, não pai, isso aí é alemão”*. Essa fala nos confirma que Francisca está desenvolvendo seu repertório linguístico heteroglóssico e que, embora o pai não perceba TL em suas produções

escritas, essa estratégia linguística é algo do cotidiano da família, sendo utilizada para ampliar compreensão.

Podemos aqui entender que, na família de Francisca, a TL é vista com naturalidade, porque seu pai cresceu dentro de um ambiente bilíngue, no qual TL é algo natural, inerente aos sujeitos pertencentes àquela comunidade de fala, conforme postulam García e Wei (2014).

O quadro a seguir sistematiza a caracterização do repertório linguístico de Francisca e o uso da TL.

Quadro 10 - Caracterização do repertório linguístico da filha (Francisca)

Constituição repertório	alemão, inglês, português
Percepção repertório sujeito bilíngue	heteroglóssica
Uso da TL	TL na fala. Estratégia para sanar lacuna

Fonte: Elaborado pela autora

B - Caracterização do repertório linguístico da aluna Francisca

Francisca, em sua entrevista, apresenta uma visão de heteroglossia. Ela diz conhecer três idiomas: alemão, inglês e português. No entanto, acha o alemão um pouco mais difícil e diz ter uma pequena preferência pelo inglês. Perguntada sobre a escrita nessas línguas, Francisca responde: *“As línguas que eu acho mais fácil de escrever é alemão e inglês, tirando assim o português”*. Ao ser perguntada sobre como faz para sanar lacunas de vocabulário em alemão nas produções textuais, ela afirma: *“Quando eu não sei [escrever] uma palavra em alemão, eu falo essa palavra e tento ver as letras que têm no meio dela. Eu sei mais falar do que escrever ou eu escrevo a palavra em português”*. Aqui percebemos o uso da TL como estratégia para sanar lacunas.

Ao ser perguntada sobre quais línguas são usadas em casa para se comunicar, Francisca afirma que tenta falar em alguns momentos com o pai em alemão, nas palavras da menina *“a tentativa não vai muito boa não, normalmente quando eu vou falar em alemão, eu misturo no inglês, daí, misturo tudo”*. Aqui Francisca externa que a TL ocorre nas conversas dela com o pai. Nesses momentos, TL surge como uma estratégia para sanar lacunas de vocabulário. A menina, sujeito bilíngue emergente, mobiliza todo seu repertório heteroglóssico, para tentar se comunicar.

Perguntamos a ela: “*Como tu sentes as línguas dentro da tua cabeça? Tu achas que elas estão separadinhas ou misturas e funcionando ao mesmo tempo?*” (Pesquisadora). Após uma pequena pausa para reflexão, Francisca responde: “*Meio misturadas e funcionando ao mesmo tempo*”. Na sequência, perguntamos se ela conseguiria explicar como ela percebia isso. A menina: “*Tem umas vezes que eu vou falar inglês e eu falo alemão e, quando eu vou falar alemão, eu falo inglês*”. Novamente é notável a visão heteroglóssica de língua da menina.

Sobre o uso das línguas, Francisca afirma que utiliza inglês para solucionar questões dos jogos de videogame e “*para treinar um pouquinho*” (Francisca). Essa língua ela também aprendeu em curso de idiomas, o qual no momento não frequenta. A língua alemã é utilizada, segundo ela, para realizar as tarefas da escola, para treinar e para conseguir aprender mais línguas. A língua portuguesa é a língua do cotidiano.

Retomamos novamente que este estudo ocorreu no período da pandemia de Covid-19 e, em função disso, os participantes desta pesquisa estavam em quarentena, sem poder frequentar a escola e demais espaços de ensino.

O quadro seguinte sistematiza a caracterização de Francisca sobre seu repertório linguístico e a TL.

Quadro 11- Caracterização do repertório linguístico da aluna Francisca

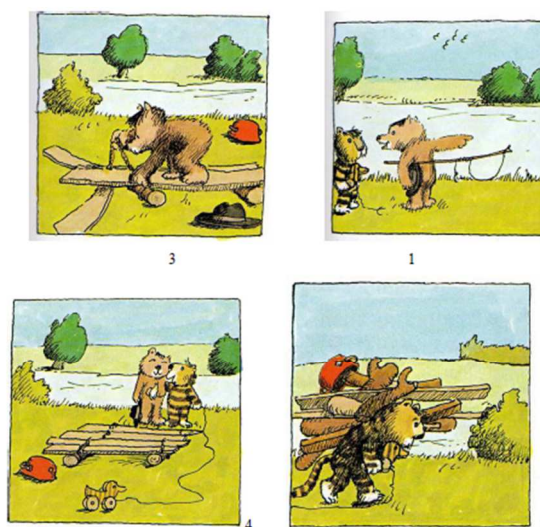
Constituição repertório	alemão, inglês, português
Percepção de repertório sujeito bilíngue	Heteroglóssica
Uso da TL	TL na fala Estratégia para sanar lacuna Uso da TL na escrita para sanar lacunas
Como aprendeu a língua	L1 - português Alemão: educação bilíngue Inglês: curso de idiomas

Fonte: Elaborado pela autora

C - Caracterização das manifestações da TL nas produções escritas da aluna Francisca

Neste estudo, encontramos três manifestações de TL nas produções escritas de Francisca.

Figura 5 - Translinguagem – Participante Francisca – Produção 1



- 1: Machen wir ein Boot, um das Riu zu überqueren, sagte der kleine Bär.
 2: hier die Materialien, um das Boot zu machen sagte der kleine Tiger.
 3: Lass uns anfangen das Boot zu machen sagte der kleine Bär.
 4: bereit sagte der kleine Bär.

Fonte: Atividade encaminhada pela família à professora

Nesta primeira atividade, os alunos estavam trabalhando com o livro de literatura infantil “Oh, wie schön ist Panama”¹⁸, de Janosch. As imagens foram retiradas do próprio livro. A atividade apresentava a seguinte instrução: “Tiger und Bär bauen ein Floß. Hier sind die Bilder durcheinandergeraten. Schneide die Bilder aus, ordne sie und klebe sie in der richtigen Reihenfolge auf ein Blatt. Schreibe unter jedem Bild einen Satz!”¹⁹. Francisca opta por numerar as imagens e por digitar as frases. Ela escreve: “1: Machen wir ein Boot, um das Riu zu überqueren, sagte der kleine Bär. 2: hier die Materialien, um das Boot zu machen sagte der kleine Tiger. 3: Lass uns anfangen das Boot zu machen sagte der kleine Bär. 4: bereit sagte der kleine Bär.”²⁰

Nessa atividade, Francisca utiliza a palavra “Riu”, referindo-se à palavra da língua portuguesa “rio”. A menina vale-se da TL para sanar uma lacuna em seu vocabulário em língua alemã. Como ela possui uma visão heteroglóssica de língua, não teve problemas em escrever a

¹⁸ Tradução: Oh, como o Panamá é bonito.

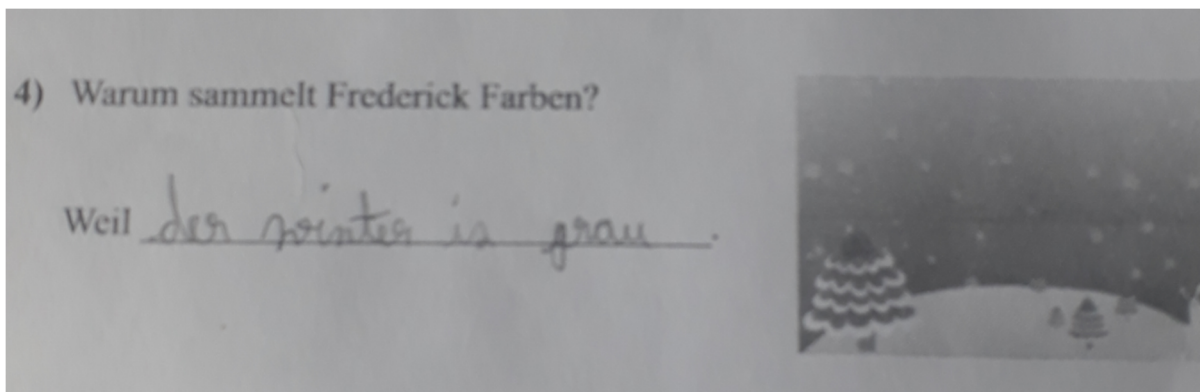
¹⁹ Tradução: Tigre e Urso constroem uma jangada. Aqui as imagens se misturaram. Recorte as imagens, ordene-as e cole-as em uma folha na ordem correta. Escreva abaixo de cada imagem uma frase.

²⁰ Tradução: 1: Vamos fazer um barco, para atravessar o rio, disse o pequeno urso. 2: aqui os materiais, para fazer o barco disse o pequeno tigre. 3: deixe-nos começar a fazer o barco disse o pequeno urso. 4: preparado disse o pequeno urso.

palavra em português, contudo, teve o cuidado de escrevê-la em letra inicial maiúscula, como a convenção ortográfica do alemão exige para todos os substantivos.

Podemos afirmar que, nessa pequena palavra, encontramos a representação da complexidade do repertório linguístico desse bilíngue emergente. As duas línguas se fazem presentes e estão ativas, sendo mobilizadas deliberadamente para construir significado.

Figura 6 - Translinguagem – Participante Francisca – Produção 2

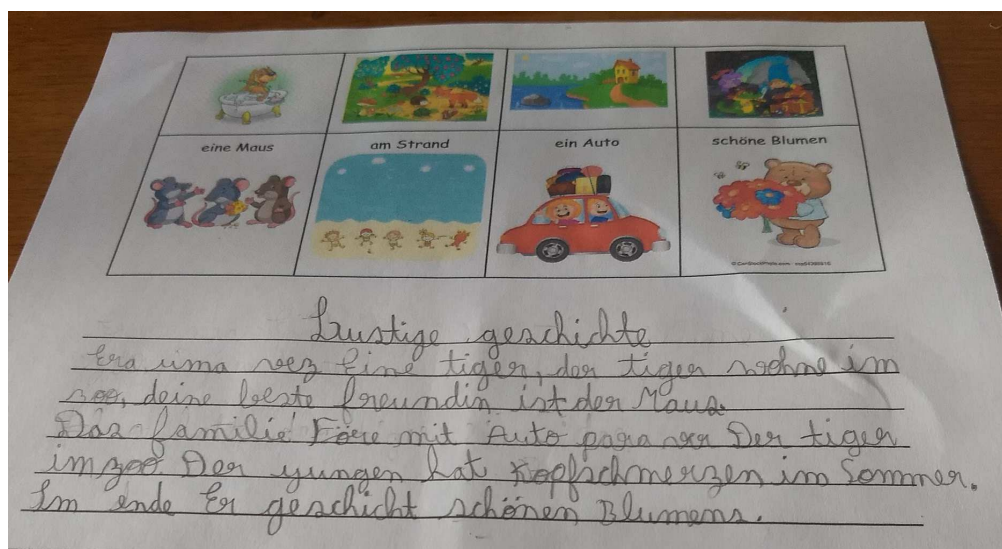


Fonte: Atividade encaminhada pela família à professora

Tanto Francisca quanto seu pai afirmaram nas entrevistas que ela possui interesse pela língua inglesa e que havia frequentado um período de aulas em curso de idiomas. A menina também relatou que utiliza a língua para jogar jogos de videogame. Portanto, essa língua é integrante de seu repertório linguístico heteroglóssico. A imagem acima é um fragmento de uma atividade de compreensão de uma parte do livro de literatura infantil “Frederick” de Leo Lionni. Na quarta pergunta “Warum sammelt Frederick Farben?”²¹, Francisca responde “Weil der Winter is grau”. A palavra “is” é um verbo e se refere ao verbo “ser”, cujo infinitivo em alemão é “sein” e, conjugado nesta frase, deveria ser escrito da seguinte forma: “ist”. Em inglês, no entanto, o verbo “to be”, conjugado na terceira pessoa do singular, como pede esta frase, deve ser escrito desta forma: “is”. A palavra “Winter”, em português “inverno”, possui a mesma grafia tanto no alemão quanto no inglês. Aqui a TL está presente no verbo “is”, demonstrando novamente a “mistura” das línguas, reportada pela participante em sua entrevista.

²¹ Tradução: Por que Frederick coleta cores?”

Figura 7 - Translinguagem – Participante Francisca – Produção 3



Fonte: Atividade encaminhada pela família à professora

Nesta atividade, os alunos deveriam, com o auxílio de imagens, criar uma história engraçada. Francisca escreveu:

“Lustige geschichte”.

“Era uma vez eine tiger, der tiger wohne im zoo, deine beste freundin ist der Maus. Das familie Före mit dem Auto para ver Der tiger im zoo. Der yungen hat Kopfschmerzen im Sommer. Im ende Er geschicht schönen Blumens.”²²

Francisca inicia seu texto em língua portuguesa, utilizando a expressão “era uma vez”, cuja versão é provavelmente desconhecida em língua alemã. Aqui a TL é utilizada novamente para preencher lacunas no vocabulário e estabelecer comunicação. Na frase “Das familie Före mit dem Auto para ver Der tiger im zoo”, temos duas ocorrências de TL, uma delas na utilização da expressão “para ver”, novamente como estratégia para preencher lacunas e continuar com a comunicação. A palavra “Före” muito provavelmente refere-se ao verbo em alemão “fahren”, que é utilizado sempre que nos deslocamos com algum veículo, no caso, um carro. No entanto, na língua de herança (pomerano) que não possui escrita e é falada pelo pai de Francisca, esse verbo é pronunciado como foi representado graficamente pela aluna.

Como as atividades analisadas nesta dissertação foram realizadas em casa, durante o período de ensino remoto, acreditamos que a palavra “Före” seja oriunda do repertório

²² Tradução: História engraçada. Era uma vez um tigre, o tigre mora no zoológico, tua melhor amiga é o rato. A família vai com o carro para ver o tigre no zoológico. O menino tem dor de cabeça no verão. No final ele manda flores bonitas.

linguístico do pai de Francisca. O pai, durante entrevista, afirmou que Francisca não fala a língua de herança pomerano, mas que ele a auxilia na realização dos temas. Nesta atividade temos, portanto, manifestações de TL de dois repertórios linguísticos, de Francisca, com expressões em português, e de seu pai, com a palavra “Före”.

O quadro seguinte sistematiza as ocorrências de TL nas produções escritas de Francisca.

Quadro 12 - Caracterização das manifestações da translinguagem nas produções escritas de Francisca

TL	- Suprir lacunas e manter comunicação - mobilização de português e de inglês
----	--

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados aqui apresentados serão triangulados e analisados à luz da TC na seção 7.7.

7.3 Triangulação e análise dos dados do repertório linguístico da participante Bruna

A1 - Caracterização do repertório linguístico dos pais de Bruna

Desta entrevista participaram o pai e a mãe de Bruna. O pai de Bruna fala alemão e, inclusive, segundo relatou na entrevista, frequentou cursos de línguas para ampliar seus conhecimentos. A mãe de Bruna fala alemão, inglês e francês. Ambos os pais estudaram em uma instituição de ensino em que a língua alemã era disciplina curricular.

Quando questionada sobre seu conhecimento do francês a mãe afirma:

“[...] Eu me viro. Quis voltar, mas não tinha nível lá no XXX, tinha que fazer particular né. Eu fiz até o 4º semestre, eu fiz o início, mas eu me viro, eu gosto. Então ajuda a fazer essas ligações que nem eu te falei né. A gente, quando vai pra Europa, não vai pra um país só, então tem que falar uma língua aqui, quando muda na fronteira, fala outra. Tem lugares que eles não falam inglês, no interior, então é saber se virar, sabe, saber se comunicar com o outro. E acho que ajuda tudo isso na cabeça, de tá memorizando, né”. (Mãe de Bruna)

Na expressão “*Então ajuda a fazer essas ligações que nem eu te falei né*”, a mãe retoma fala anterior, quando falávamos sobre como a mãe auxilia Bruna nas suas tarefas de casa:

“Eu tento relacionar com o inglês com a Bruna. A Bruna não gosta de inglês, tava pedindo para sair. E eu vejo, assim até eu falando do estudo dela, que ela gosta mais de fazer as coisas do alemão e eu vejo ela fazer com menos erros algumas coisas de alemão do que as de português”. (Mãe de Bruna)

Nessas duas falas, a mãe de Bruna apresenta seu repertório como heteroglóssico, porque se vale de mais línguas para estabelecer conexões entre elas e auxiliar a filha no desenvolvimento do seu repertório linguístico. A mãe ainda afirma que auxilia sua própria comunicação, conforme ela mesma destaca: “*E acho que ajuda tudo isso na cabeça, de tá memorizando né*”.

Na frase “*A gente, quando vai pra Europa, não vai pra um país só, então tem que falar uma língua aqui, quando muda na fronteira, fala outra*”, a mãe de Bruna exemplifica o pressuposto de Grosjean (2012), de que os bilíngues utilizam cada uma de suas línguas com propósitos diferentes, em diferentes esferas da vida, para realizar diferentes situações.

Ao serem perguntados sobre familiares que moram na Alemanha, o pai relata que possui um casal de tios que mora parte do ano na Alemanha e parte do ano no Brasil. “*Tem a minha tia e meu tio. A minha tia, irmã do meu pai, casou com alemão e eles moram em XXX²³ e eles passam o verão lá e o verão aqui. E agora eles ficaram presos aqui por causa da Covid. Aí a gente tá estendendo o nosso convívio, esse ano*”. (Pai de Bruna)

Ao serem perguntados como a comunicação se dá com esse tio, a mãe afirma: “*Ele não entende tudo, ele entende alguma coisa, umas palavras, assim, mas eu acho que um pouco de mímica e aponta ali. Ele tá muito tempo convivendo junto com a gente, mas ele nunca quis aprender português. Daí a gente se adaptou a falar com ele assim, né*”.

Tanto a afirmação da mãe sobre o uso das línguas em viagens para a Europa, quanto às passagens anteriores demonstram um uso heteroglóssico das línguas e uma visão de bilinguismo voltada para a comunicação, sem a necessidade de domínio “perfeito” das línguas. Na passagem em que se referem ao tio, percebemos que tanto os pais de Bruna quanto o tio mobilizam todo seu repertório linguístico para tentar estabelecer comunicação. E, segundo a mãe, isso já se tornou algo natural.

Ao serem questionados sobre as línguas utilizadas na comunicação cotidiana entre pais e filhos, os pais afirmam que utilizam o alemão sempre que possível. A mãe afirma “*A gente fala alemão também*”. E o pai complementa: “*Dentro das nossas limitações, a gente tenta, até nós tirarmos proveito dessa situação*”. Na expressão “*até nós tiramos proveito dessa situação*” o pai está se referindo ao ensino bilíngue da filha Bruna. O pai finaliza sua fala acrescentando: “*A gente gosta*”. Percebemos aqui que a língua alemã possui um lugar na comunicação cotidiana da família, há um vínculo afetivo dos pais com a língua.

²³ O pai menciona o nome da cidade alemã, onde os tios moram.

O quadro a seguir sistematiza a caracterização dos repertórios linguísticos dos pais de Bruna.

Quadro 13 - Caracterização do repertório linguístico dos pais de Bruna

	Repertório	Percepção repertório linguístico sujeito bilíngue	como aprendeu a língua
Mãe	português, alemão, inglês e francês	Heteroglóssica	L1 e em cursos de idiomas ou na escola
Pai	português, alemão	Heteroglóssica	L1 e em cursos de idiomas

Fonte: Elaborado pela autora

A2 - Caracterização do repertório linguístico da filha (Bruna)

Bruna, segundo os pais, possui contato com a língua alemã, para além da escola, por meio dos tios, apresentados anteriormente. Ao serem questionados sobre o convívio de Bruna com esses tios, o pai afirma: *“Ela [Bruna] gosta muito de ficar com eles. Eles têm um sítio e ela adora ir no sítio com eles”*. Sobre como ocorre a comunicação entre o tio e a Bruna, a mãe relata: *“O Onkel XXX²⁴, ele só fala alemão. Só que ela entende alemão, mas responde em português, mas ela entende eles, quando falam alemão com ela”*.

Na frase acima, encontramos a clara manifestação de TL em um sujeito bilíngue, cuja percepção de língua é heteroglóssica. A mãe de Bruna utiliza a palavra “Onkel”, que significa “tio” em alemão. No repertório linguístico dela, a identificação com esse tio se dá na língua alemã, por isso a TL. Retomamos novamente a afirmação de García de que a TL é inerente aos bilíngues, uma forma de significar seus mundos, compostos por um repertório linguístico dinâmico. A afirmação da mãe também deixa claro que deixam Bruna à vontade para utilizar seu repertório como julgar apropriado para estabelecer comunicação.

Ao pai foi perguntado se o avô paterno, que também fala a língua alemã, se comunica com Bruna nessa língua. O pai relata: *“Ela se nega. Ele força, mas ela se nega. Com o vô, ela*

²⁴ A mãe menciona o nome do tio.

não dá essa abertura. Ela diz assim: não sei o que tu tá falando [...]”. Bruna sabe que o avô paterno domina a língua portuguesa e, por isso, afirma não compreender o que ele fala em alemão. No entanto, com o tio, que não compreende muito bem o português, ela consegue se comunicar naturalmente. Novamente percebemos o uso consciente das línguas e a TL como estratégia para estabelecer comunicação. Para Bruna não faz sentido translinguar na comunicação com o avô paterno, porque ela sabe que ele possui domínio da língua portuguesa. Já com o tio, a TL é necessária para a comunicação.

Na sequência, a mãe esclarece que fala mais línguas, conforme descrito anteriormente, e que procura estabelecer relações entre as línguas quando auxilia Bruna nos estudos. A mãe afirma:

“Eu tento relacionar com o inglês com a Bruna. A Bruna não gosta em inglês, tava pedindo para sair. E eu vejo, assim até eu falando do estudo dela, que ela gosta mais de fazer as coisas do Alemão e eu vejo ela fazer com menos erros algumas coisas de alemão do que as de português. Não sei se é porque ela começou antes com alemão, ela troca mais as letras no português do que no alemão. A confusão dela é botar aqueles fonemas que a gente usa no Alemão no português, mas não o contrário. Não sei como ela fixou bem e ela pegou bem”.

Aqui obtemos a informação de que Bruna frequentou curso de inglês por dois anos na mesma instituição em que cursa o ensino bilíngue. Percebemos, nas palavras de mãe, que a aluna possui uma maior identificação com a língua alemã. A mãe também utiliza a palavra “confusão”. Nós diríamos que Bruna, bilíngue emergente, está construindo seu repertório heteroglóssico e que essa “confusão” é integrante do desenvolvimento de seu repertório. Aqui há um claro vínculo com a TC e a adaptabilidade dos sistemas complexos. Esse aspecto será analisado mais detalhadamente na seção 7.7.

A mãe dá sequência ao seu relato afirmando:

“Eu tento às vezes falar alguma outra palavra, assim, não sei se não embaralha muito, mas como eu falo francês também, eu falo um pouco em francês e daí eu já misturo, falo um pouco em inglês, ainda mais quando a palavra é parecida, para ela sentir o radical da palavra. Sei que ela é pequena, mas isso sempre ajuda a puxar ali nas línguas. Quando tu não lembra como é em inglês, puxa do alemão, pronuncia e vê se é ou não, e vai. Tu faz umas ligações no cérebro assim. Eu acho que isso ajuda e eu tento fazer isso com ela em algumas coisas”.

Nesse trecho, a mãe de Bruna novamente exemplifica a definição de TL, apresentada por García. Além disso, exemplifica como um sujeito bilíngue, cujo repertório linguístico é único, mobiliza todas as suas línguas para se comunicar. A expressão “*Tu faz umas ligações*

no cérebro, assim” exemplifica a dinamicidade, aspecto central da TC, que será apresentado na seção 7.7.

Sobre o uso da TL nas produções escritas de Bruna, a mãe afirma que *“na escrita só no uso dos fonemas ali e essa coisa da letra maiúscula, né”*. Podemos aqui entender que, na família de Bruna, a TL é vista com naturalidade, porque o ambiente familiar é bi- multilíngue, no qual TL é algo natural, inerente aos sujeitos pertencentes àquela comunidade de fala.

O quadro seguinte sistematiza a caracterização do repertório linguístico da filha e da TL.

Quadro 14 - Caracterização do repertório linguístico da filha (Bruna)

Constituição repertório	alemão, inglês, português
Percepção repertório sujeito bilíngue	Heteroglóssica
Uso da TL	TL na fala. Estratégia para se comunicar com pessoas em específico

Fonte: Elaborado pela autora

B - Caracterização do repertório linguístico da aluna Bruna

Bruna, em sua entrevista, apresenta uma visão de monoglóssica de língua, embora viva em um ambiente multilíngue e de trânsito livre em diversas línguas. Ao ser questionada sobre como ocorre a escrita em língua alemã, em específico, em que língua ela pensa ao escrever, Bruna afirma que *“umas [palavras] eu pensava em alemão e daí a gente podia pedir ajuda pra a profe”*. Então foi-lhe solicitado que explicasse como ela produzia textos sem a ajuda da professora. Ela afirma então que *“daí, às vezes, eu uso do tradutor, um pouco”*. Em nenhum momento, ela diz utilizar a TL em suas produções escritas.

Sobre as línguas que são utilizadas na comunicação da família, Bruna afirma: *“O meu pai gosta de falar alemão, e eu gosto de falar português, alemão e inglês. A mana gosta de falar inglês. A mãe fala em alemão e português. O pai também fala em alemão e português, mas ele prefere falar em alemão”*. Essa afirmação está em consonância com o relato dos pais sobre o uso de mais línguas na comunicação cotidiana.

Perguntamos a Bruna se ela tem mais línguas dentro da cabeça ou se são pedaços e ela respondeu: *“Eu tenho umas coisas”*. Sobre a forma como essas línguas estão na sua cabeça,

Bruna afirma que elas estão separadas e que não se misturam ao tentar escrever ou falar alguma coisa. Aqui a aluna mostra-se cansada e não muito interessada na conversa. Responde apenas com sim e não. Esse posicionamento monoglóssico de Bruna frente à fala já havia surgido anteriormente quando tratado sobre a escrita.

Ao ser perguntada sobre como ela estabelece comunicação com o tio, Bruna diz que “*é que tem umas palavras que eu sei o que são e umas palavras que eu sei o que tô falando*”. Ao ser questionada se ela usa português e alemão para se comunicar com o tio, Bruna afirma: “*eu tento usar só alemão, às vezes eu uso português, porque ele sabe algumas coisas em português*”. Apesar do posicionamento monoglóssico, Bruna vale-se da TL para se comunicar com o tio.

Ao relatar sobre sua viagem para a Alemanha, Bruna diz ter usado a língua alemã nos restaurantes. “*Quando eu ia na cidade e a mãe ficava falando com o pai, daí eu pedia nos restaurantes em alemão*”. Essas duas últimas afirmações de Bruna novamente comprovam que TL é uma estratégia linguística, utilizada conscientemente por bilíngues. Não é um lapso ou uma lacuna no repertório dos bilíngues. Bruna mobiliza seu repertório e faz uso da TL de acordo com a situação de comunicação e de acordo com a necessidade dos integrantes daquele momento. Para se comunicar, Bruna mobiliza seu repertório e se coadapta aos participantes, princípio da TC que será analisado na seção 7.7.

O quadro seguinte sistematiza a caracterização de Bruna de seu repertório linguístico e a TL.

Quadro 15 - Caracterização do repertório linguístico da aluna Bruna

Constituição repertório	alemão, inglês, português
Percepção repertório linguístico sujeito bilíngue	monoglóssica, mas uso heteroglóssico na fala
Uso da TL	TL na fala Estratégia para se comunicar com pessoas em específico
Como aprendeu a língua	L1 - português Alemão: educação bilíngue Inglês: curso de idiomas

Fonte: Elaborado pela autora

C - Caracterização das manifestações da TL nas produções escritas da aluna Bruna

Neste estudo, encontramos duas manifestações de TL nas produções escritas de Bruna.

Figura 8 - Translinguagem – Participante Bruna – Produção 1

Fülle die Informationen in dem Steckbrief aus. Viel Erfolg!

Tier: Katze

Lebensraum (Wo lebt das Tier):
Mein Schlafzimmer

Farben:
schwarz, grau, weiß

Wie groß und wie schwer wird das Tier:
klein, leicht

Das gefällt mir am besten an dem Tier:
schwarze Katzen munt

Was frisst das Tier:
Mein Katzen Futtermittel

Eigenschaften des Tiers:
schwarz, grau, weiß

Zeichne das Tier hier:

The drawing shows a white cat sitting on a purple surface, looking up at a green, cone-shaped structure with yellow spots, resembling a cat house or a tree.

Página 14 / 19

Fonte: Atividade encaminhada pela família à professora

Na atividade acima, os alunos deveriam preencher informações sobre um animal de estimação. Bruna, ao responder à afirmação “Das gefällt mir am besten an dem Tier”,²⁵ escreve “Ich mag Katzen munt”²⁶ e utiliza “munt” para enfatizar o quanto gosta do animal. Essa palavra nos remete a “muito” na língua portuguesa. Em alemão “muito” é expresso, nesse contexto, por “sehr”. Bruna, embora tenha afirmado em sua entrevista não utilizar português em suas produções textuais, valeu-se da TL na presente atividade. E aqui a TL se manifesta com estratégia para sanar lacuna de vocabulário, estratégia utilizada por bilíngues emergentes, conforme Velasco e García (2014).

²⁵ Tradução: Isso é o que mais me agrada no animal.

²⁶ Tradução: Eu gosto de gatos munt,

Figura 9 - Translinguagem – Participante Bruna – Produção 2



Fonte: Atividade encaminhada pela família à professora

A segunda manifestação de TL nas produções escritas por Bruna é uma tradução. Assim como Frederico, a aluna vale-se da TL, conforme Velasco e García (2014), como estratégia de aquisição de vocabulário, mediante tradução e desenvolvimento de glossário. Bruna escreve as principais informações do texto em língua portuguesa para, posteriormente, realizar o desenho, solicitado na atividade. No enunciado da atividade consta: “Lese den Text durch und zeichne das passende Bild zur Geschichte”²⁷. Na sequência, é descrita a seguinte história: “Stefan wohnt in einem großen Haus. Das Haus hat zwei große und zwei kleine Fenster. Das Haus hat eine große braune Tür. Im Garten steht ein Baum mit vielen Blättern. Um den Garten herum sind schöne Blumen.” Essa história, em língua portuguesa, significa “Stefan mora em uma casa grande. A casa tem duas janelas grandes e duas pequenas. A casa tem uma porta grande e marrom. No jardim, há uma árvore grande com muitas folhas. Ao redor do jardim há flores bonitas”.

Bruna utiliza a tradução e escreve na borda da atividade: “2 janelas grandes 2 janelas pequenas 1 porta marrom e grande”. No desenho, encontramos a representação de todos os aspectos elencados no texto. Somente a porta não foi pintada de marrom. Bruna provavelmente

²⁷ Tradução: Leia o texto e desenhe a imagem apropriada para a história.

utilizou a TL para ampliar seu entendimento do texto e representar graficamente todos os elementos descritos.

O quadro abaixo sistematiza as ocorrências de TL nas produções escritas de Bruna.

Quadro 16 - Caracterização das manifestações da translanguagem nas produções escritas de Bruna

TL	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégia de aquisição de vocabulário, mediante tradução e desenvolvimento de glossário. - Estratégia para suprir lacunas de vocabulário.
----	---

Fonte: Elaborado pela autora

7.4 Triangulação e análise dos dados do repertório linguístico da professora

D1 - Caracterização do repertório linguístico da professora (Samara)

Iniciamos, nesta categoria, com o relato a professora sobre sua identificação com a profissão:

“Mas foi sempre uma vontade minha de ser professora né, mas aí surgiu ao longo do magistério uma paixão mais forte pelo português e pelo alemão. Mas porque eu já tinha contato com o dialeto, que veio muito por parte da minha avó. Então eu passei a maior parte da minha infância, do tempo com a minha avó né, porque minha mãe trabalhava de manhã até de madrugada. Então minha avó que me criou. E quando nós viemos morar com a minha avó, minha mãe veio de São Leopoldo comigo, a minha avó não sabia falar português, então eu tive que me adaptar e aprendendo dialeto e tentando. [...] E aí desde lá que surgiu assim essas duas paixões, por dar aula e pelo alemão”. (Samara)

Aqui a professora já deixa claro que possui vínculo afetivo com a profissão e, mais fortemente ainda, com a língua alemã e com a língua de herança (Hunsrückisch)²⁸, denominada por ela de “dialeto”. A passagem acima também comprova que Samara cresceu em um ambiente bilíngue, no qual a língua portuguesa e a língua de herança conviviam.

Ao ser perguntada sobre quais línguas ela conhece, a professora relata: *“Na escola, junto com o alemão, eu fiz espanhol e fiz inglês, mas fluência não tenho em espanhol e em inglês, em nenhuma das quatro habilidades”.* Nessa passagem, percebemos que a professora

²⁸ Assim como o pomerano, língua de herança falada pelo pai de Francisca, o Hunsrückisch é oriundo de um dialeto alemão, uma das línguas de comunicação dos imigrantes alemães ao chegarem no Brasil.

não menciona a língua de herança. Além disso, ao afirmar que não possui fluência em espanhol e inglês, Samara apresenta uma visão de bilíngue perfeito, conforme descrito no segundo capítulo desta dissertação. Essa visão de bilinguismo ainda é muito fortemente difundida entre bilíngues e mesmo entre professores oriundos de graduações não tão recentes.

Ao ser questionada sobre se a língua de herança a havia auxiliado em algum momento de sua trajetória, a professora afirma:

“Nossa, me ajudou muito, me ajudou muito. Na verdade, assim, eu sempre senti isso como um plus para mim né, porque os meus colegas naquela época da graduação, eles eram todos muito bons na língua e na gramática, na escrita; porque eles moraram muito tempo na Alemanha, tinha filha de Pastores, assim vai... Tinha o XXX²⁹, que era alemão e queria a graduação em português. [...] Então o meu único plus de vocabulário foi o dialeto, porque sempre me ajudou muito com vocabulário” (Samara)

Embora em passagem anterior, Samara tenha apresentado uma visão de bilinguismo perfeito, nessa passagem ela apresenta um movimento próprio do bilinguismo dinâmico, do qual a TL é parte integrante. Ao afirmar que a língua de herança a auxiliou na construção/ampliação do vocabulário da língua alemã, a professora descreve uma complexa movimentação nas línguas (Hunsrückisch e a língua alemã).

Perguntamos à professora, então, se ela em algum momento escolar ou na graduação “misturou” as línguas para se comunicar e se havia alguma imposição sobre o uso exclusivo da L2. Samara relata:

“Sim, eles [professores] sempre incentivaram muito falar o alemão, né, falar alemão. Então eu acabava falando mesmo que não corretamente ou buscava sempre falar alemão, então sempre deixava o português como última opção, se ainda assim, o meu alemão, lá no início, né, de estudante, se não conseguirem me entender, mesmo eu falar algo de errado, ali no momento, então, sim, eu recorri ao português. Mas senão eu tentava de todas as formas falar em Alemão. Depois na faculdade isso já foi uma certa pressão né, a gente tinha que falar somente em alemão né, porque era um treino já para as nossas práticas com os alunos nas escolas para os estágios, né, e acabava sendo assim sempre um certo ponto que observávamos nas aulas; o quanto de alemão que aquele professor, né, estava estimulando que os alunos falassem. Então, quando tu quer assistir isso nos outros, tu também tenta buscar isso em ti, né. Mas foi algo assim sempre muito cobrado, falar em Alemão, né”. (Samara)

Percebemos, na passagem acima, que, no tempo de escola, havia certa flexibilidade para o uso do português nas aulas, embora esse uso devesse ser o último recurso. Já na

²⁹ Professora menciona nome de ex-colega

faculdade, o uso de outra língua, que não fosse a língua alvo, era proibido. Nessa resposta, Samara exemplifica a visão monoglóssica de bilinguismo. A TL não era permitida e nem considerada parte do processo de desenvolvimento do repertório linguístico dos estudantes. Isso, provavelmente, porque o tema ainda era muito incipiente ou mesmo desconhecido no Brasil.

Ao longo da entrevista, solicitamos que a professora descrevesse como ocorriam as aulas. Esse detalhamento será apresentado dentro da categoria que analisa o contexto escolar. No entanto, nesse momento, a professora fez uso da TL, por diversas vezes. Isso comprova que, embora ela apresente uma definição de bilíngue pautada na visão monoglóssica de língua, possivelmente proveniente de suas experiências com o ensino de línguas na faculdade, o uso que a professora faz de seu repertório é heteroglóssico, conforme exemplificam as seguintes passagens:

“E aí a gente parte geralmente para correção de Hausaufgabe.³⁰”

“Bastante Spiele³¹ com eles, para estimular a fala, para desinibir eles”.

“Claro que eu tenho, sim, um Begrüßung³² com o quarto ano, mas não é necessariamente sempre uma música, sempre uma oração, até porque já são maiores, então quando o convém fazer isso com o terceiro ano, uma música de Begrüßung, que tem relação sobre algum assunto que a gente tá trabalhando, algo que eu achei legal, eu faço com eles, quando, não”. (Samara)

Nessas três passagens, a professora utilizou palavras vinculadas ao vocabulário das aulas, tema nesse momento da entrevista. Samara sabia que a pesquisadora também é professora de alemão e, portanto, essas palavras também pertencem ao seu repertório linguístico. Essas passagens exemplificam os pressupostos de Otheguy, García e Reid (2015) sobre idioleto e TL, apresentadas no quarto capítulo desta dissertação. Os autores postulam que atos de comunicação translíngues são naturais e corriqueiros na comunicação de bilíngues cujos repertórios linguísticos sejam constituídos de idioletos semelhantes.

O quadro seguinte sistematiza a caracterização do repertório linguístico da professora.

³⁰ Tradução: tema de casa.

³¹ Tradução: jogos ou brincadeiras.

³² Tradução: saudação.

Quadro 17 - Caracterização do repertório linguístico da professora

	Repertório	percepção repertório sujeito bilíngue	como aprendeu a língua
Samara	português, alemão, língua de herança, inglês, espanhol	monoglóssica, mas uso heteroglóssico	bilinguismo dinâmico (português e língua de herança) aulas de idioma na escola (alemão, inglês e espanhol)

Fonte: Elaborado pela autora

D2 – Caracterização das manifestações da TL pelos alunos durante as aulas

Ao longo da entrevista, perguntamos à professora, como ela utilizava as línguas durante as aulas, se os alunos podiam usar português ou deveriam apenas falar alemão. A professora afirmou:

“Eu acho que assim são tudo tentativas, né, porque a gente não sabe, [...], mas eu fiz a tentativa de buscar falar somente o alemão com eles, porque eu dizia para eles que a Frau XXX³³ não fala muito bem português, se sente melhor com o alemão, fala melhor o alemão. Então, se eles pudessem ajudar a Frau XXX e tentar falar com ela sempre em alemão... Então na aula isso vinha funcionando muito bem, porque o colega do lado dizia, não fulano, das ist so³⁴ e falava para o fulano falar em alemão comigo, né, ajudava. Só que agora isso se quebrou um pouco, eu fiquei bastante chateada né, né... Foi assim uma construção que eu tinha com eles, mas infelizmente agora eu não consigo manter a mesma nas aulas online né, porque aí não tem o coleguinha junto que vai ajudar né o fulaninho a falar em alemão com a Frau XXX, mas busquei, sim, falar só em alemão com eles”.
(Samara)

Ao afirmar que procura apenas falar em alemão com os alunos, mas permite que os alunos se ajudem mutuamente para construir uma interação, a professora está oportunizando aos alunos a prática da TL. O uso da TL também é permitido e, inclusive, incentivado na produção escrita. Quando perguntada sobre o uso das línguas nas produções textuais, Samara relata:

³³ A professora cita seu sobrenome, como usualmente é denominada pelos alunos.

³⁴ Tradução: Isso é assim

“No início, eles buscavam perguntar muito como se escreve a tal palavra, né. E aí eu vi que não era por aí, que não era esse o caminho que eu tinha que seguir com eles, porque senão eles vão perguntar o tempo todo, e eu ia responder, não ia ficar uma construção espontânea. Ia ficar muita preocupação deles escreverem sem erros, mas isso não ia acontecer, nem português né, jamais. Então eu fiz como em português, eu também não faço isso, eu digo para eles escrevam como vocês acham que é, porque a profe quer ver como você, o que é que vocês sabem. E aí eu comecei com essa fala com os alunos também do bilíngue, né. Então eles costumam, sim, variar às vezes no texto”. (Samara).

Na expressão “*variar às vezes no texto*”, a professora está se referindo ao uso das duas línguas nas produções escritas. Portanto, aos alunos de Samara, é permitido o uso da TL, porque ela vê isso como uma oportunidade de enxergar como está se desenvolvendo o repertório desses sujeitos bilíngues. Embora a professora não tenha expressado isso, embasada em teoria, suas respostas deixam claro esse posicionamento. A professora procura desenvolver em seus alunos o bilinguismo dinâmico. (GARCÍA, 2009).

Sobre a comunicação entre os alunos, Samara relata:

“Entre eles, têm aqueles que se sentiam confortáveis e, às vezes, recorriam ao alemão. Mas aí era muito mais difícil assim, a não ser que, lá no final da aula, eu já tô tanto tempo falando em alemão, acabo falando alguma coisa em alemão com meu colega, assim pequenas expressões, assim, eu já ouvi um colega dizer “eu vou auf die Toilette gehen³⁵” pro colega do lado, dizendo que iria falar com a Frau XXX. E aí vinha e falava comigo em alemão, assim. (Samara)

Novamente a professora exemplifica os pressupostos de García (2009), conforme discutido no quarto capítulo desta dissertação. A autora ressalta que “os alunos se apropriam do uso da linguagem e, embora os professores possam planejar cuidadosamente quando e como as línguas devem ser usadas, as próprias crianças usam todo o seu repertório linguístico de maneira flexível”. (GARCÍA, 2009, p. 216).

O quadro seguinte sistematiza o uso da TL nas aulas do currículo bilíngue.

Quadro 18 – Caracterização do uso da translíngua pelos alunos durante as aulas

TL é permitida e incentivada. É vista como integrante do desenvolvimento do sujeito bilíngue.

Fonte: Elaborado pela autora

³⁵ Tradução: vou ao banheiro

7.5 Triangulação e análise dos dados da proposta de educação bilíngue da escola e o momento da pesquisa

A presente categoria (E) buscou analisar dados do contexto escolar e da proposta de educação bilíngue. Segundo a divisão proposta por Hamers e Blanc (2000), na instituição de ensino da qual os sujeitos desta pesquisa são alunos é desenvolvido o modelo de educação bilíngue em que o ensino ocorre simultaneamente em ambas as línguas. No terceiro capítulo desta dissertação, são apresentadas, no quadro 1, as variáveis elencadas por Fishman e Lovas (1970). Segundo essa taxonomia, os sujeitos desta pesquisa participam de uma educação bilíngue, conforme a variáveis descritas na sequência³⁶.

Na variável “intensidade”, a instituição desenvolve o “bilinguismo biletado total”, porque ambas as línguas são utilizadas para o desenvolvimento de atividades em todos os domínios. Quanto à variável "objetivos", o programa de educação bilíngue da instituição proporciona um enriquecimento de ambas as línguas, visto que a escola tem por objetivo proporcionar aos alunos a aprendizagem em duas línguas majoritárias.

A variável "status" é apresentada pelos autores em forma de oposições entre alguns aspectos. A primeira oposição designa a língua de maior importância x língua de menor importância. A língua portuguesa, por ser a L1 dos sujeitos e a língua oficial de comunicação das instituições, é a língua de maior importância, enquanto a língua de menor importância é a alemã, embora na instituição isso não seja verbalizado e não esteja afirmado em nenhum dos documentos norteadores.

Um grande problema da perspectiva monoglóssica de bilinguismo é a pretensão de colocar as línguas em espaços separados e tentar classificar os bilíngues por esses aspectos. Na classificação apresentada no parágrafo anterior, se optarmos pela visão do *outsider*, aquele que olha de fora, que não é integrante do sistema complexo do qual o aluno - bilíngue emergente - é integrante, não teremos problemas em classificar as línguas em de maior ou menor importância. No entanto, se adotarmos uma perspectiva heteroglóssica de língua, em que todas as línguas que compõe o repertório linguístico desse aluno e, portanto, integram seu idioleto, conforme postulado por Otheguy, García e Reid (2015), estão ativas e se influenciando mutuamente, o tempo todo, precisaremos analisar, em profundidade, as relações de cada um dos alunos com as línguas. É necessário adotar a perspectiva do *insider*.

³⁶ As informações sobre o currículo bilíngue da instituição foram levantadas no Plano Pedagógico e na entrevista com a professora.

Na segunda oposição, língua de casa x língua da escola, encontramos a mesma problemática. Partindo dos dados gerados, visto que todas as famílias participantes da pesquisa possuem contato em suas vidas, para além da escola, com falantes de alemão ou de língua de herança, não podemos classificar as línguas que integram o repertório dos alunos como língua de casa e da escola. Todas as línguas compõem o repertório dos alunos e são mobilizadas para estabelecer comunicação, dependendo do contexto em que eles se encontram. Conforme García (2009), a visão monoglóssica de língua foca na separação do sistema linguístico, enquanto a visão heteroglóssica postula que não há “limites bem definidos entre as línguas dos bilíngues. O que temos é um contínuo desenvolvimento linguístico que é acessado”. (GARCÍA, 2009, p. 44).

Quanto à oposição língua de maior importância no mundo x língua com menor importância no mundo, podemos afirmar que, se analisarmos essa oposição em nível global, ambas as línguas possuem igual importância, possuindo o alemão um maior destaque no mercado econômico. A última oposição refere-se à língua institucionalizada na comunidade x língua não institucionalizada. Os dados gerados pelas entrevistas e pela leitura dos documentos norteadores da escola, demonstram que ambas as línguas são institucionalizadas na escola. Os documentos, inclusive, relatam a importância dessa língua na constituição da escola. A escola está inserida em uma região na qual a cultura de imigração alemã ainda está presente, e uma parte dos moradores ainda fala línguas de herança, vinculadas ao alemão.

Baker (2001), conforme apresentado no subcapítulo 3.1.2, também discorre sobre os diferentes objetivos do programa de educação bilíngue. Quanto a esses pressupostos, podemos afirmar que os sujeitos participantes desta pesquisa frequentam um modelo forte de educação bilíngue, porque seu objetivo é fomentar o enriquecimento das línguas e estabelecer o bilinguismo e o bilinguismo. Segundo Baker (2001), esses programas geralmente são oferecidos em duas línguas majoritárias, no caso em análise, as línguas portuguesa e alemã. Conforme descrito no quadro 3, o currículo de educação bilíngue da instituição classifica-se como uma educação bilíngue de corrente principal, cuja L1 dos alunos é uma língua majoritária. As línguas utilizadas nas aulas também são duas línguas majoritárias; o objetivo social e educacional é o pluralismo e o enriquecimento e o objetivo linguístico final é o bilinguismo e o bilinguismo. No entanto, essa perspectiva está ancorada na visão monoglóssica de língua e é postulada pela perspectiva do *outsider*. Conforme já referido anteriormente, para melhor compreendermos a emergência do sujeito bilíngue, é necessário considerarmos todos o sistema complexo em que ele está inserido. Portanto, a perspectiva a ser adotada deveria ser a do *insider*.

García (2009) afirma que uma visão heteroglóssica de bilinguismo requer um modelo de educação não linear e complexo, conforme descrito no subcapítulo 3.2.1 desta dissertação. Essa postura frente às línguas oportuniza dois outros modelos de educação bilíngue, o recursivo e o dinâmico. Ao analisarmos os documentos da instituição, chegamos à conclusão de que a escola pretende desenvolver em seus alunos a capacidade de se mover nas línguas, fomentando o plurilinguismo, e de compreender melhor sua cultura e a cultura vinculada à L2.

Além disso, a escola postula uma educação que busca o desenvolvimento integral do aluno. No entanto, não encontramos nenhum embasamento teórico, no documento da escola, que referencie os pressupostos de heteroglossia. Na entrevista com a professora, logo se percebe que o modelo de educação bilíngue proposto pela instituição se alinha com o modelo de educação bilíngue dinâmica, pautada por García (2009).

No desenvolvimento do bilinguismo dinâmico, a heteroglossia está no centro dos programas, porque neles o sujeito bilíngue é um indivíduo que possui um complexo repertório linguístico e que faz uso dele para se comunicar. As línguas do sujeito bilíngue são interdependentes e estão ativas o tempo todo.

Na entrevista com a professora, ela descreveu como era a rotina das aulas antes da pandemia e como elas ocorrem agora. A turma possui duas professoras, uma ministra aulas em língua portuguesa e a professora entrevistada ministra aulas em língua alemã. O horário das aulas é variado, de modo que, em alguns dias, os alunos iniciam com aulas em português e, em outros, com aulas em língua alemã. O planejamento é elaborado em conjunto, sendo que uma professora amplia ou aprofunda os assuntos abordados pela outra, conforme exemplifica a seguinte passagem:

“E o planejamento ele é sempre em conjunto, então, por exemplo, nós trabalhamos água e vimos o que cada uma trabalharia sobre água para não se repetir demais, agora a gente está trabalhando animais. Então a gente sentou e planejou por onde inicia, até porque animais tem muita coisa para trabalhar. Mas aí a gente se deu conta, para trabalhar animais, tanto faz se ela ou eu, eles precisam ter alguns conhecimentos básicos. Por exemplo, classes de animais, antes de passar para patas, pés, penas, né, para essas características assim bem específicas, eles precisam ter um conhecimento, assim, uma introdução naquele assunto”. (Samara)

O foco está no assunto, não na língua. O uso de ambas as línguas ocorre também sem prioridade de uma língua em detrimento da outra. A professora relata na entrevista que procurava falar apenas em alemão com os alunos e que eles respondiam, geralmente, em língua portuguesa ou eram auxiliados por colegas para formular suas contribuições em alemão.

“Eu fiz a tentativa de buscar falar somente o alemão com eles, porque eu dizia para eles que a Frau XXX³⁷ não fala muito bem português, se sente melhor com o alemão, fala melhor o alemão. Então se eles pudessem ajudar a Frau XXX e tentar falar com ela sempre em alemão. Então na aula isso vinha funcionando muito bem, porque o colega do lado dizia, não fulano, das ist so³⁸ e falava para o fulano falar em alemão comigo, né, ajudava. Só que agora isso se quebrou um pouco, eu fiquei bastante né, né. Foi assim uma construção que eu tinha com eles, mas infelizmente agora eu não consigo manter a mesma nas aulas online né, porque aí não tem o coleguinha junto que vai ajudar o fulaninho a falar em alemão com a Frau XXX, mas busquei sim falar só em alemão com eles. (Samara)

Quando perguntada sobre o uso das línguas entre os alunos, a professora novamente deixa claro que não há impedimento do uso de nenhuma das línguas em sala de aula. Os alunos são incentivados a utilizar a L2, mas não são proibidos de se manifestar em português.

“Entre eles [entre os alunos], têm aqueles que se sentiam confortáveis, às vezes recorriam ao alemão. Mas aí era muito mais difícil assim, a não ser que, lá no final da aula, eu já tô tanto tempo falando em alemão, acabo falando alguma coisa em alemão com meu colega, assim pequenas expressões, assim, eu já ouvi um colega dizer eu vou auf Toilette gehen³⁹ pro colega do lado, dizendo que iria falar com a Frau XXX. E aí vinha e falava comigo em alemão, assim”. (Samara)

Esse último trecho de fala da professora comprova o que García (2009) afirma sobre o bilinguismo dinâmico. Nessa forma de se compreender o bilinguismo, as práticas linguísticas de bilíngues são compreendidas como complexas e interdependentes, ou seja, as línguas estão ativas sempre. Uma língua não emerge linearmente ou funciona separadamente da outra, como se ambas fossem dois sistemas separados. Quando o aluno diz: “*Eu vou auf die Toilette gehen*”, ele está mobilizando todo seu repertório linguístico para se comunicar com seus pares.

7.6 Triangulação e análise dos dados do repertório linguístico dos participantes, segundo as dimensões de bilinguismo de Hamers e Blanc

Sabemos que os pressupostos de Hamers e Blanc (2000) estão ancorados em uma visão monoglóssica de língua, e esta dissertação volta-se para a heteroglossia. Entretanto, partindo dos pressupostos de Larsen-Freeman e de Cameron (2008), ao analisarmos sistemas dinâmicos e complexos, é necessário olhar para o todo, visto que esse é maior que as partes. Contudo,

³⁷ Professora menciona seu nome

³⁸ Tradução: Isso é assim

³⁹ Tradução: Eu vou ao banheiro

para entendermos o todo, é necessário antes olharmos para as partes, obtendo assim um olhar mais holístico do fenômeno em análise. Além disso, percebemos que, nas entrevistas com alguns pais e alguns alunos, a visão monoglóssica de língua ainda se faz fortemente presente. Por isso, a presente categoria (F) apresenta uma análise dos dados obtidos pelo prisma das dimensões de Hamers e Blanc.

No segundo capítulo desta dissertação, detemo-nos às diferentes visões de bilinguismo e aos pressupostos dos referidos autores. Segundo Hamers e Blanc (2000), bilinguismo é um fenômeno multidimensional, composto por seis categorias. Procuramos elencar essas seis categorias e analisar como os sujeitos participantes desta pesquisa seriam categorizados dentro delas. Pretendemos com isso ampliar nosso olhar para o todo em que esses bilíngues emergentes estão inseridos. Procuraremos, no entanto, sempre apontar questões problemáticas nas classificações apresentadas por Hamers e Blanc.

A primeira categoria refere-se à competência linguística dos sujeitos. Esses podem ser balanceados ou dominantes. Conforme explicado no capítulo dois, na visão do *outsider*, os sujeitos participantes desta pesquisa são considerados bilíngues dominantes, cujo maior domínio está em sua L1, a língua portuguesa. No entanto, se considerarmos a visão do *insider*, essa classificação se torna problemática. Os sujeitos desta pesquisa são bilíngues emergentes e, neste momento, ainda percebemos um predomínio maior da língua portuguesa em seus repertórios. Essa constatação é possível a partir da leitura de suas produções escritas e das entrevistas narrativas realizadas com eles. No entanto, conforme apontado pelos estudos de García e Kano (2014), ao se tornarem bilíngues experientes, em um ponto mais avançado do *continuum* do desenvolvimento linguístico, é provável que essa “separação” não seja mais tão simplória. Utilizemos as falas do pai de Francisca e da professora como exemplo, ambos bilíngues experientes. Ambos mobilizam seus repertórios de forma dinâmica para estabelecer comunicação. Não é possível “medir” se são bilíngues balanceados ou se há dominância de uma língua sobre a outra. O que determina a mobilização do repertório é o contexto.

A segunda dimensão refere-se à organização cognitiva dos alunos. Na perspectiva de Hamers e Blanc (2000), dois sujeitos desta pesquisa são bilíngues coordenados, visto que aprenderam os conceitos em contextos distintos, na família aprenderam os conceitos em língua portuguesa e na escola aprenderam os conceitos em língua alemã. Um sujeito, no entanto, pode ser considerado bilíngue composto, uma vez que possui familiares alemães e está em contato diário com a língua falada alemã, embora não possua amplo domínio da comunicação nessa língua. Na perspectiva adotada por essa dissertação, ou seja, uma visão heteroglóssica de língua e o desenvolvimento do bilinguismo dinâmico, a classificação acima torna-se impossível.

Todas as línguas que integram o sistema linguístico dos alunos estão ativas e são mobilizadas para estabelecer comunicação e ampliar entendimento, conforme apontado por García e Kano (2014).

Quanto à idade de aquisição, a qual se refere à terceira dimensão de Hamers e Blanc, os sujeitos desenvolvem o bilinguismo infantil, porque iniciaram na educação bilíngue ou no primeiro ano do Ensino Fundamental I. Aqui novamente dois sujeitos são bilíngues consecutivos, pois aprenderam a língua portuguesa primeiro e depois na escola iniciaram o desenvolvimento da língua alemã. O terceiro participante da pesquisa pode ser considerado bilíngue simultâneo, porque está em contato com as duas línguas desde seu nascimento. No entanto, se considerarmos a noção de repertório linguístico único, perceberemos que essa classificação é bastante simplória. Bruna, Francisca e Frederico estiveram em contato com mais línguas desde seu nascimento. As meninas certamente com menor intensidade que Frederico. No entanto, não há equivalência que justifique a separação em bilíngues consecutivos ou simultâneos. Há, sim, uma emergência de um repertório linguístico único que está em contínuo desenvolvimento.

A última dimensão refere-se ao bilinguismo endógeno e exógeno. Os participantes desta pesquisa não podem ser considerados pertencentes a nenhuma das duas definições, pois a língua alemã não é a L1 dos sujeitos e tampouco língua oficial das instituições, portanto o bilinguismo não é endógeno. Assim também o alemão não é língua oficial do Brasil e nem da cidade em que se realizou esta pesquisa. Há uma cultura de imigração alemã e falantes de uma língua da herança Hunsrückisch. Esses fatores, no entanto, não são tão presentes nas famílias dos participantes a ponto de podermos considerar um bilinguismo exógeno. Temos aqui, sim, uma educação bilíngue de prestígio, conforme definido por García e Woodley (2015) e explicitado no início do terceiro capítulo desta dissertação.

Destacamos aqui a questão do *status* cultural da língua alemã dentro da comunidade, em específico dentro das famílias dos sujeitos participantes. Nas entrevistas narrativas, percebemos que para todas as famílias o alemão é de relevância. Conforme Hamers e Blanc (2000), isso é significativo para a aprendizagem da língua, visto que esse posicionamento pode influenciar o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Na entrevista com os pais de Bruna, o pai afirma que possuem familiares que moram na Alemanha e que praticamente toda a família é de lá. O pai, inclusive, relata que Bruna possui contato com um casal de tios-avós que passam o verão no Brasil e este ano, em função da pandemia, permaneceram por todo o ano em nosso país. Bruna, segundo o pai, possui um grande carinho para com esses tios.

O pai de Francisca relata que seus pais são falantes da língua de herança pomerano. O pai conta sobre o orgulho dos avós de Francisca em ela estar aprendendo alemão. O pai afirma: *“mas meus pais falam com ela só em português né, sim, muito pouco, mas eles adoram ouvir ela falando alemão. Minha mãe já falou pra metade da cidade que a minha filha fala alemão, né. Ela ficou super feliz”*. Quanto à sexta dimensão, que se refere a questão da identidade cultural dos participantes, podemos afirmar que a escola, partindo da leitura de seus documentos norteadores, pretende desenvolver alunos, cujas identidades sejam biculturais, reconhecendo-se e sendo reconhecidos em ambas as culturas.

Conforme apresentado no final do segundo capítulo, esta pesquisa parte do princípio de heteroglossia (GARCÍA, 2009) e, portanto, defende que bilíngues possuem um único repertório linguístico que os constitui. No entanto, a análise das dimensões mencionadas acima é relevante para entendermos o todo desse sujeito, embora sejam amparadas em uma visão monoglóssica de bilinguismo. Após análise dos dados obtidos nas categorias elencadas acima, apresentaremos, na próxima seção, a triangulação dos dados à luz da TC.

7.7 Análise dos dados à luz da Teoria da Complexidade

Conforme Larsen-Freeman e Cameron (2008), sistemas complexos apresentam componentes integrantes e essenciais para que assim sejam considerados. São eles: heterogeneidade, dinamicidade, não-linearidade, abertura e adaptabilidade. Todos esses componentes são encontrados nos dados gerados por esta pesquisa.

Os bilíngues emergentes, participantes desta pesquisa, estão desenvolvendo seu repertório linguístico em uma educação bilíngue que fomenta o bilinguismo dinâmico. Todos os participantes apresentam um sistema complexo e heterogêneo, visto que, embora frequentem a mesma turma do ensino fundamental I, os contextos são particulares e o modo como as línguas integram os sistemas são distintos.

Frederico, por exemplo, iniciou seu contato com a língua alemã ainda bebê e na educação bilíngue aos cinco anos de idade. Francisca iniciou o contato com a língua alemã apenas no 1º ano do ensino fundamental I, no entanto, o pai é falante de uma língua de herança e provavelmente Francisca tenha entrado em contato com essa língua antes de iniciar os estudos na educação bilíngue, o que certamente influencia, amplia e modifica seu repertório. Bruna está inserida em um contexto multilíngue, do qual o alemão é integrante. Como seus pais falam a língua alemã e ela convive com os tios-avós que também utilizam a língua alemã para se comunicar, essa língua certamente está presente em seu repertório mesmo antes de ingressar

na educação bilíngue aos cinco anos de idade. A heterogeneidade se manifesta também no modo como cada participante desta pesquisa utilizou a TL em suas produções escritas e no modo como cada um se posiciona frente às diferentes línguas que integram seu repertório linguístico.

Sistemas complexos, por serem heterogêneos, não são lineares e, portanto, não são previsíveis. Não há como pré-determinar se um sujeito bilíngue emergente utilizará a TL sempre desta ou daquela forma. No entanto, podemos afirmar que sujeitos bilíngues emergentes, como Bruna, Francisca e Frederico, cujo repertório bilíngue encontra-se no início do *continuum* do desenvolvimento bilíngue, conforme postulado por García e Kano (2014), utilizam a TL para dar suporte ao entendimento e/ou expandir o entendimento em suas produções escritas.

Sistemas complexos heterogêneos possuem elementos ou agentes que interagem entre si para formar um todo conectado, ao mesmo tempo que estão em constante mudança. Esses processos desencadeiam a dinamicidade. Sistemas complexos também são abertos, porque recebem energia externa que pode desencadear mudanças, também vinculadas à dinamicidade.

O posicionamento dos pais e da professora frente ao uso da TL e a perspectiva monoglóssica ou heteroglóssica de sujeito bilíngue, apresentada pelos pais e pela professora, certamente, influencia o uso da TL pelos sujeitos desta pesquisa, portanto são energias externas que desencadeiam mudanças no sistema complexo de cada um dos alunos. Como cada pai e a professora também são, por sua vez, sistemas complexos, essa influência de um sobre outro gera grandes reorganizações e coadaptações. É desses dois últimos processos que emergem novos padrões, que desencadeiam e impulsionam a ampliação do bilinguismo dinâmico dos alunos, ou seja, conforme Freeman (2011) não aprendemos ou adquirimos uma língua, antes sim, desenvolvemos nosso repertório linguístico, contínua e gradualmente ao longo de toda nossa trajetória.

O posicionamento dos pais de Frederico está conectado com as posturas dele frente à TL e a sua percepção de repertório linguístico. Frederico afirma não “misturar as línguas” e tem a percepção de que as línguas estão separadas em sua cabeça. Como ele mesmo afirmou, quando ele utiliza uma língua, não utiliza a outra. Cada língua possui seu espaço e seu uso. Esse posicionamento monoglóssico de língua também é percebido nas falas de ambos os pais. No entanto, Frederico usa a TL para construir significado em seus textos, visto que TL é inerente ao mundo bilíngue. Além disso, a professora adota uma postura heteroglóssica de língua, autorizando e, inclusive, incentivando o uso da TL como estratégia para ampliar a comunicação.

Os pais de Frederico são agentes que interferem fortemente no sistema, o que fica visível ao cruzarmos as análises das falas dos pais, de Frederico e de suas produções escritas. Ressaltamos novamente a importância do contexto, outro agente do sistema. As atividades foram desenvolvidas durante o período de ensino remoto. Portanto, os alunos receberam atividades da professora de língua alemã, mas a resolução delas ocorreu em casa, sob a supervisão dos pais, como fica evidente na atividade apresentada na figura 4 desta dissertação, em que aparece explicitamente o auxílio do pai que aponta ao filho algumas correções na escrita de palavras em língua alemã. O fato de o contexto ter sido fortemente modificado (ensino remoto x ensino na escola, com colegas, em sala de aula) certamente influenciou o modo que a TL foi utilizada pelos alunos. Futuras pesquisas podem investigar como a TL é utilizada em um contexto de ensino na escola, presencial, ocorre, visto que os agentes se modificam.

TL é utilizada também na fala por Frederico, conforme relatado por seu pai. Na fala, Frederico utiliza a TL para excluir sua mãe das conversas com o pai. Nesse momento, ocorre uma coadaptação dos sistemas complexos de pai e filho. Ambos mobilizam todo seu repertório linguístico para construir uma comunicação e atingir seu objetivo.

Francisca, por sua vez, apresenta uma visão heteroglóssica de língua. Ela mesma afirma que as línguas estão “misturadas em sua cabeça”. Ela utiliza também a TL com mais amplitude que Frederico, a TL ocorre naturalmente na sua escrita. O pai de Francisca, diferentemente dos pais de Frederico, apresenta uma perspectiva heteroglóssica de língua e é bilíngue competente (GARCÍA e KANO 2014), inserido em um contexto em que a TL está presente na comunicação cotidiana como estratégia de ampliação de compreensão e de coadaptação.

No convívio de Francisca com o pai, a TL é mais utilizada na escrita como estratégia para sanar lacuna de vocabulário, estratégia utilizada por bilíngues emergentes em fase inicial. Embora Francisca possua uma visão heteroglóssica de língua, muito provavelmente em função de sua vivência familiar, não utiliza a TL na fala com o pai, conforme ele mesmo relata. As línguas que integram os repertórios linguísticos do pai e de Francisca são mais distantes que as línguas que compõem o repertório linguístico de Frederico e seu pai. Francisca e seu pai mobilizam, na fala, apenas a língua portuguesa, visto que o pomerano não integra o repertório linguístico de Francisca. Frederico e seu pai, contudo, mobilizam a língua alemã e a língua portuguesa, porque essas duas línguas são integrantes do repertório linguístico tanto do pai quanto do filho.

TL pertence ao mundo bilíngue e é utilizada como estratégia para estabelecer comunicação. O pai de Francisca, bilíngue experiente, por exemplo, utiliza a TL para co-construir entendimento e se coadaptar ao seu interlocutor, conforme relatado por ele sobre suas

interações com sua mãe ou no seu trabalho. Podemos aqui tecer um comentário de que, na família de Francisca, a TL é vista com naturalidade, porque seu pai cresceu dentro de um ambiente bilíngue, no qual TL é algo natural, inerente aos sujeitos pertencentes àquela comunidade de fala. Francisca usa TL com maior naturalidade que Frederico. Provavelmente por conviver com o pai que utiliza a TL em seu cotidiano.

Bruna afirma que as línguas estão separadas em sua cabeça, utiliza, no entanto, as línguas de forma heteroglóssica. Seus pais também apresentam uma visão heteroglóssica de língua. Bruna também utilizou a TL como estratégia para sanar lacuna e como forma de tradução e desenvolvimento de glossário. Na fala, segundo os pais, ela utiliza a TL para se comunicar com pessoas em específico. Portanto, Bruna também mobiliza seu repertório linguístico e se coadapta ao contexto e ao interlocutor.

Nos sistemas complexos dos participantes desta pesquisa, podemos claramente perceber a heterogeneidade, a dinamicidade, a abertura e a adaptabilidade para manter a eficiência do sistema, visto que a TL é utilizada por todos eles de maneiras diferentes e sempre vinculada ao contexto de produção e aos efeitos desencadeados pelos agentes que inserem no sistema energias externas. Essas energias são o posicionamento monoglóssico ou heteroglóssico dos pais e da professora, além da constituição do próprio repertório linguístico do agente envolvido no momento da comunicação. Essas energias externas forçam os sistemas dos participantes desta pesquisa a se coadaptarem ao contexto, desencadeando, por sua vez, a auto-organização e a emergência de um novo estado.

Os dados desta pesquisa apontam para o uso da TL na escrita, conforme postulado por Velasco e García (2014). As autoras afirmam que a TL pode ser vista como um processo de autorregulação, porque pode ser considerada uma estratégia para alcançar os objetivos envolvidos no ato de comunicação. A TL também é um processo que é influenciado por um contexto, além de ser ação característica de sujeitos bilíngues. Ademais a TL pertence a processos próprios dos sistemas dinâmicos e complexos dos quais os repertórios linguísticos dos sujeitos bilíngues participantes desta pesquisa são exemplo. Suas manifestações são bastante individuais, pertencentes a cada indivíduo, dependentes de seu contexto.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso desta pesquisa, inúmeras mudanças ocorreram em toda a ecologia que cerca este estudo. Iniciamos em 2019, com a pretensão e o forte desejo de fazer uma pesquisa sobre TL, buscando verificar se e como a TL é utilizada por alunos de uma educação bilíngue de prestígio. Lemos muito e, no percurso, deparamo-nos com a Teoria da Complexidade, nos interessamos por seus pressupostos e sentimos que uma pesquisa que buscasse olhar para o fenômeno da TL sob a luz da TC seria muito fortuita. E de fato, o foi.

No início de 2020, exatamente no dia 19 de março, data de aniversário da escriba desta dissertação, fomos forçados a entrar em quarentena em função de uma pandemia global de Covid-19. Uma doença terrível, que abalou todo o mundo por muito tempo. Inicialmente, ficaríamos em quarentena por duas semanas, e isso não interferiria nesta pesquisa. No entanto, agora, estamos redigindo as considerações finais deste estudo e ainda estamos em quarentena. Estamos em dezembro de 2020.

A pandemia forçou as escolas, pelos menos aquelas privilegiadas (em sua maioria particulares) a adotar o ensino remoto para seus alunos. Os pais dos alunos passaram a receber as atividades em casa, por e-mail. As famílias também precisaram se reorganizar para dar conta de uma tarefa que era predominantemente da escola, ocorria dentro do território da escola, em uma sala de aula, na qual os alunos interagiam entre si e com a professora. Foi um grande choque.

Em meados de julho, estávamos mais adaptados ao novo sistema, mas muita coisa havia mudado. Toda a ecologia sofreu uma grande adaptação e uma mudança drástica. Nesse momento, as entrevistas narrativas com os alunos, seus pais e sua professora já haviam sido realizadas por videochamada. Ao olharmos para os dados, norteados pelo olhar da etnografia, percebemos que, além da TL, havia outro dado relevante, a constituição de repertório linguístico e o posicionamento (monoglóssico ou heteroglóssico) dos participantes desta pesquisa.

Passamos, então, à análise das produções escritas dos alunos, buscando respostas para o objetivo principal desta pesquisa: realizar uma análise holística, verificando como o repertório linguístico, complexo e em emergência, de três alunos de um currículo bilíngue português e alemão está se constituindo e como a TL se manifesta nesse processo de desenvolvimento. Os dados apontam para um desenvolvimento linguístico, conforme

postulado por Freeman (2011), em que o repertório linguístico bi/multilíngue dos alunos está se constituindo de modo dinâmico, dentro dos pressupostos de García (2009).

Os alunos da educação bilíngue, analisada nesta pesquisa, estão desenvolvendo um repertório linguístico, pautado nos princípios da heteroglossia, e a TL é parte de seus sistemas dinâmicos e complexos. A mobilização da TL, conforme apresentado na análise dos dados, é fortemente influenciada pelo contexto e pelos agentes dos sistemas, tornando-se, por isso, bastante individual. No entanto, pudemos perceber que a TL presente nos dados gerados é predominantemente utilizada como estratégia para ampliar entendimento e/ou sanar lacunas de vocabulário. Esse uso da TL, segundo García e Kano, é estratégia utilizada por bilíngues emergentes, ainda no início do *continuum* do desenvolvimento bilíngue, assim como Francisca, Frederico e Bruna o são. Esse uso da TL está vinculado a padrões mais dependentes de mobilização do repertório linguístico. Velasco e García (2014) também apostam para o uso da TL como forma de planejamento para aquisição de vocabulário, como estratégia para sanar lacunas. Esse uso da TL, segundo as autoras, também é próprio de bilíngues emergentes.

Retomamos aqui a definição de língua adotada por esta pesquisa. García e Wei (2014) afirmam que língua é um complexo sistema de estruturas que está vinculado às nossas ações com outros e ao nosso modo de estar com outros. Além de um sistema, segundo os autores, a língua abarca o processo simultâneo de nos tornamos nós mesmos e de como nos constituímos em nossas práticas linguísticas. Esse processo simultâneo está ainda vinculado a um aqui e agora que ocorre enquanto interagimos e nos posicionamos no mundo.

Mediante a análise dos dados, pudemos abordar o fenômeno estudado e apresentar uma visão holística do processo de desenvolvimento linguístico desses alunos. A TL está vinculada ao modo desses sujeitos estarem no mundo. Eles estão se tornando bilíngues dinâmicos ao passo que se constituem eles mesmos, vinculados a um aqui e um agora.

Além de buscar compreender as questões vinculadas ao repertório linguístico dos alunos e o uso da TL, esta pesquisa pretendeu refletir sobre a educação bilíngue na perspectiva do bilinguismo dinâmico e a relação entre TL e TC, buscando, mediante esses pressupostos, melhor entender a emergência do sujeito bilíngue.

Ao longo da elaboração da parte teórica desta dissertação, os princípios que norteiam as visões monoglóssicas e heteroglóssicas de língua foram se tornando claras. Após análise dos dados, percebemos que uma educação bilíngue que respeita seus alunos como seres humanos, competentes e pensantes deve adotar uma perspectiva heteroglóssica de língua, buscando desenvolver em seus alunos o bilinguismo dinâmico. Para isso, os professores devem ter

conhecimento de que as interações linguísticas de sujeitos bilíngues emergentes são complexas. Assim, poderão desenvolver em seus alunos a capacidade de se “mover” nas línguas, fomentando o plurilinguismo.

Conforme García (2009), para que o bilinguismo dinâmico seja desenvolvido, os professores devem considerar todos os alunos em seu todo, reconhecendo suas trajetórias bilíngues, promovendo o desenvolvimento de identidades transculturais. Portanto, professores devem ter conhecimento da complexidade que envolve o desenvolvimento linguístico dos alunos, porque, conforme postulado pela TC, na educação bilíngue, devemos ter uma perspectiva mais ecológica, considerando que o todo é mais do que a soma das partes. É necessário ter uma visão mais holística, sabendo que sistemas complexos estão em constante coadaptação e, com isso, em constante mudança, processos pelos quais emergem novos padrões. Além disso, os sistemas complexos são fortemente influenciados pelo contexto e seus agentes. Há que se considerar também fatores que estão para além dos muros da escola.

Este estudo utilizou a pesquisa de cunho etnográfico em Educação, conforme Ramanathan e Atkinson (1999), para a análise de seus dados, e mostrou-se muito produtiva, pois nos possibilitou alcançar um olhar mais amplo e profundo sobre o repertório linguístico de alunos de uma Educação Bilíngue que busca desenvolver o bilinguismo dinâmico em seus alunos. Professores que pretendam ser pesquisadores de suas salas de aula, e assim melhor compreender o desenvolvimento linguístico de seus alunos, devem também adotar essa metodologia.

Ao olharmos de forma êmica e ética para os dados, pudemos responder aos objetivos desta pesquisa. Sabemos que pesquisa em Linguística Aplicada, conforme Watson-Gegeo (1988), citado por Ramanathan e Atkinson (1999), estudam o comportamento humano, que ocorre naturalmente e com configurações em andamento. Portanto, os resultados alcançados nesta pesquisa estão ligados a um contexto particular. No entanto, podemos levantar considerações gerais, como, por exemplo, o uso TL por bilíngues emergentes, ainda no início de seu contínuo desenvolvimento bilíngue.

Pesquisas qualitativas, de cunho etnográfico em Linguística Aplicada, não pretendem esgotar o assunto, muito mais, pretendem fomentar a contínua investigação de fenômenos linguísticos. E assim também ocorreu com esta pesquisa. Depois da escrita desta dissertação e de ter respondido aos objetivos, concluímos este estudo como uma etapa de uma grande investigação sobre o desenvolvimento do bilinguismo dos participantes. Certamente estudos futuros se fazem necessário para responder a novos questionamentos que surgiram ao longo desses dois anos de mestrado. Alguns deles são: Como se dará o desenvolvimento do repertório

linguístico desses sujeitos como bilíngues ao longo da Educação Básica? O uso da TL se modificará à medida que eles se tornarem bilíngues competentes? Será que a TL será utilizada de outras formas ou com maior intensidade? Além disso, temos ainda o fato de o contexto ter sido fortemente modificado (ensino remoto x ensino na escola), o que certamente influenciou o modo que a TL foi utilizada pelos alunos, ou não? Será que bilíngues iniciantes, mesmo em contexto normal de ensino, também utilizam a TL do mesmo modo como ocorreu neste estudo? Muitos questionamentos que demandam futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 3. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BECKNER, Clay *et al.* Language is a complex adaptive system: Position paper. **Language Learning**. A Journal of Research in Language Studies, Michigan, v. 59: Supplement 1, p. 1-26, Supplement 1, 2009. Disponível em: <https://www.unm.edu/~jbybee/downloads/BecknerEtAl2009ComplexAdaptiveSystem.pdf>. Acesso em 19 dez. 2020.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *In*: WEI, Li (ed.). **Applied Linguistics Review**, v. 2. Berlin: De Gruyter Mouton), 2011, p. 1–27.

CANAGARAJAH, Suresh. Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. **The Modern Language Journal**, v. 95, p. 401–417, 2011a.

ERICKSON, Frederick. Some approaches to inquiry in school/community ethnography. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 8, p. 58-69, 1977.

FISHMAN, Johua A.; LOVAS, John. Bilingual education in sociolinguistic perspective. **TESOL Quarterly**, v. 4, p. 215-222, 1970.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 10, p. 58-78, 1999. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em 19 dez. 2020.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Malden, MA and Oxford, England: Blackwell/Wiley, 2009.

GARCÍA, Ofelia *et al.* Translanguaging of Latino Kindergarteners. *In*: ROTHMAN, Jason; POTOWSKI, Kim (ed.). **Bilingual Youth: Spanish in English Speaking Societies**. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 33–55.

GARCÍA, Ofelia; KANO, Naomi. Translanguaging as process and pedagogy: developing the English writing of Japanese students in the US. *In*: MEIER, Gabriela; CONTEH, Jean (ed.). **The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges**. Bristol: Multilingual Matters, 2014. p. 258–77.

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

GARCÍA, Ofelia; WOODLEY, Heather H. Bilingual Education. *In: The Routledge handbook of educational linguistics*. New York: Routledge, 2015. p. 132-144. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/11/bilingual-education.pdf>. Acesso em 19 dez. 2020.

GROSJEAN, François. **Life with two Languages: An introduction to Bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

GROSJEAN, François. **Bilingual life and reality**. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

GROSJEAN, François. Bilingualism: A short introduction. *In: GROSJEAN, François; LI, Ping (ed.). The psycholinguistics of bilingualism*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2012. p. 5-25. Disponível em: <https://www.wiley.com/en-us/The+Psycholinguistics+of+Bilingualism-p-9781444332797>. Acesso em 19 dez. 2020.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KABUTO, Bobbie; VELASCO, Patricia. Taking a Value-Oriented Perspective of Biliterate Families. **Multicultural Education**, v. 23, n. 3-4, p. 20-26, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1119397.pdf>. Acesso em 19 dez. 2020.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997. Disponível em: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf. Acesso em 19 dez. 2020.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective. **The Modern Language Journal**, v. 92, p. 200-213, 2008a. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.872.4926&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 19 dez. 2020.

LARSEN-FREEMAN, Diane. A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition *In: ATKINSON, Dwight. Alternative approaches to second language acquisition*. 1. ed. London and New York: Routledge, 2011. p. 48-72.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEWIN, Roger. **Complexity: life at the edge of chaos**. New York: Macmillan, 1992.

LORENZ, Edward. **Predictability**: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas? Paper presented at The American Association for the Advancement of Sciences, Washington, DC, 1972.

MACKEY, William. A typology of bilingual education. **Foreign Language Annals**, v. 3, p. 596-608, 1970.

MACKEY, William. **Bilinguisme et Contact des Langues**. Paris: Klincksieck, 1976.

MACKEY, William. The Description of Bilingualism. *In*: LI, Wei. **The Bilingualism Reader**. London; New York: Routledge, 2000. p. 22-50

MACNAMARA, J.. The bilingual's linguistic performance. A psychological overview. **Journal of Social Issue**, v. 23, p. 58-77, 1967.

MEGALE, Antonieta H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos de Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em 19 dez. 2020.

MERCER, Sarah. Towards a Complexity-Informed Pedagogy for Language Learning. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.13, n.2, p. 375-398, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n2/aop0613.pdf>. Acesso em 19 dez. 2020.

MOURA, Selma. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/teses_online/Selma_Assis_Moura.pdf. Acesso em 19 dez. 2020

OTHEGUY, Ricardo; OTTO, Ruth. The myth of static maintenance in bilingual education. **Modern Language Journal** v. 64, n. 3, p. 350-356, 1980.

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015. Disponível em: <https://ofeliagarcia.org.files.wordpress.com/2011/02/otheGuyreidgarcia.pdf>. Acesso em 19 dez. 2020

PAIVA, Vera L. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. *In*: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/04.pdf>. Acesso em 19 dez. 2020.

PAIVA, Vera L. A pesquisa narrativa: uma introdução. *In*: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 8, n. 2, 2008a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>. Acesso em 19 dez. 2020.

RAMANATHAN, Vai; ATKINSON, Dwight. Ethnographic Approaches and Methods in L2 Writing Research: A critical Guide and Review. **Applied Linguistics**, v. 20, n. 1, p. 44-70,

1999.

SILVERMAN, David. Etnografia e observação. *In*: SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 69-106.

SOARES, Isabelle M. **Educação bilíngue e ensino de língua estrangeira**: estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/709/1/dissertaca_isabelle_mayal.pdf. Acesso em 19 dez. 2020.

STORCH, Neomy; WIGGLESWORTH, Gillian. Is There a Role for the Use of the L1 in an L2 Setting? **TESOL Quarterly**, v. 37, n. 4, p. 760–770, 2003.

VELASCO, Patricia; GARCÍA, Ofelia. Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. **Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education**, v. 37, n. 1, p. 6-23, 2014.

WATSON-GECEO. Karen A. Ethnography in ESL: Defining the essential. **TESOL Quarterly**, v. 22, p. 575-592, 1988.

WEI, Li. 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 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Conforme descrito no capítulo sobre metodologia, realizamos nesta pesquisa entrevistas narrativas com as professoras, os alunos e os pais participantes. Abaixo são listadas perguntas norteadoras para as entrevistas.

Entrevistas com a professora

Qual a sua idade?

Qual a sua formação?

Por que você escolheu ser professora?

Por que ser professora de alemão?

Como são planejadas e desenvolvidas as aulas?

Como é escrever em alemão? E em português? Qual língua você prefere? Por quê?

Você conhece outras línguas? Quais? Isso lhe ajuda na vida e no planejamento das aulas?

Como?

Há familiares que falam outras línguas? Quais? Quando?

Qual é a sua relação com esses familiares? Quais outras línguas são utilizadas na comunicação?

Como foi sua trajetória escolar com línguas? Como foi na universidade?

Como você usa as línguas portuguesa e alemã em sala de aula? O que guia as suas escolhas em relação a isso?

Como você percebe o aprendizado da língua alemã dos alunos?

Os alunos utilizam a língua alemã de forma espontânea? Para que? Quando?

Se um aluno “mistura” línguas, o que você faz? Eles fazem isso? Quando?

Relate fatos interessantes que ocorrem nas aulas em relação ao uso das línguas.

Entrevista com pais

Dados gerais sobre os pais (idade, formação, profissão atual, se trabalha)

Dados gerais sobre os filhos (idade, irmãos, quando ingressou na escola, línguas que estuda)

Que línguas vocês dominam?

Em que país os membros da família nasceram?

Há familiares vivendo em outros países? Quais?

Há familiares que falam outros idiomas? Quais? Quando?

Qual é a relação desses familiares com o filho?

Quais línguas são utilizadas no ambiente familiar? Em quais situações?

Há uma língua destinada à comunicação com alguma pessoa em específico?

Como vocês percebem o aprendizado da língua alemã de seus filhos?

O filho utiliza a língua alemã em casa? Para que? Quando?

Como você percebe a aprendizagem do seu filho na educação bilíngue? Ele parece gostar? Ele demonstra preferência por uma das línguas? Em que situações?

Entrevista com os alunos

Quantos anos você tem?

Como são as suas aulas?

O que acontece nas aulas que você acha legal?

Como é escrever em alemão? E em português? Qual língua você prefere? Por quê?

Você conhece outras línguas? Quais? Isso lhe ajuda?

Onde você aprendeu essas línguas?

Qual é a língua mais importante para você? Você tem alguma língua preferida?

Quando e para que você utiliza as línguas?

Seus pais falam outras línguas com você ou com outras pessoas? Quando?

Quando você tem mais vontade de usar português? E alemão?

Como você acha que as línguas estão na sua cabeça? Separadas ou misturadas? Explique.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(PROFESSORA)**

Você está sendo convidada a participar de um estudo intitulado “TRANSLANGUAGING NA ESCRITA DE CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS/ALEMÃO”, realizado por mim, Raquel Fritzen Dapper Vetromilla, sob a orientação da Profa. Dra. Aline Lorandi, do Programa em Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Por meio deste estudo, queremos entender melhor como as crianças desenvolvem sua escrita em dois idiomas, na língua portuguesa e na língua alemã. As atividades envolvidas na pesquisa serão realizadas com a turma do 3º ano bilíngue de 2020 do Ensino Fundamental I, da qual você é professora.

As atividades que servirão de dados para a pesquisa são: a) observação de aulas, b) entrevista narrativa individualizada com as professoras da turma; c) entrevista narrativa individualizada com as crianças, referente às suas vivências no currículo bilíngue; d) entrevista narrativa individualizada com, pelo menos, um dos pais da criança referente ao modo como vivenciam a aprendizagem de seu filho em um currículo bilíngue; e) análise de produções escritas dos alunos. Por meio deste documento, você poderá autorizar essa participação.

É preciso destacar ainda que:

- Você pode, em qualquer etapa da pesquisa, optar por desistir, sem qualquer prejuízo.
- As respostas dadas pelos/as participantes nas entrevistas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa, ou seja, informações particulares, como o nome do/a participante ou da escola, ou qualquer outra forma de identificação, não serão utilizados na divulgação dos resultados.
- Todas as entrevistas serão gravadas em áudio para melhor análise dos dados.
- Entende-se que há riscos mínimos neste estudo, que consistem na possibilidade de os(as) participantes sentirem algum desconforto durante as entrevistas ou durante a observação das aulas. Nesses casos, serão realizadas conversas e se verificará a melhor forma de garantir o bem-estar de todos os participantes, para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa.
- É possível solicitar informações sobre o andamento da pesquisa (em qualquer etapa) ou sobre os resultados (após o término do estudo) por meio do e-mail da pesquisadora do estudo raquelfdvetro@gmail.com, ou telefone (xx) xxxxxxxxx.

Há duas vias deste Termo que devem ser assinadas: uma via fica com você, e a outra fica com a pesquisadora responsável.

_____, ____ de _____ de 20____.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Raquel Vetromilla
Pesquisadora

**APÊNCIDE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(RESPONSÁVEL LEGAL)**

Você e seu filho/sua filha estão sendo convidados/as a participarem de um estudo intitulado “TRANSLANGUAGING NA ESCRITA DE CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS/ALEMÃO”, realizado por mim, Raquel Fritzen Dapper Vetromilla, sob a orientação da Profa. Dra. Aline Lorandi, do Programa em Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Por meio deste estudo, queremos entender melhor como as crianças desenvolvem sua escrita em dois idiomas, na língua portuguesa e na língua alemã. As atividades envolvidas na pesquisa serão realizadas com a turma do 3º ano bilíngue de 2020 do Ensino Fundamental I, da qual seu filho é integrante.

As atividades que servirão de dados para a pesquisa são: a) observação de aulas, b) entrevista narrativa individualizada com as professoras da turma; c) entrevista narrativa individualizada com as crianças, referente às suas vivências no currículo bilíngue; d) entrevista narrativa individualizada com, pelo menos, um dos pais da criança referente ao modo como vivenciam a aprendizagem de seu filho em um currículo bilíngue; e) análise de produções escritas dos alunos. Por meio deste documento, você poderá autorizar essa participação.

É preciso destacar ainda que:

- Se você autorizar a participação de seu/sua filho/a, ele/a receberá o Termo de Assentimento Livre Esclarecido. Nesse documento, ele/a poderá manifestar sua vontade de participar ou não da pesquisa.
- A criança ou os pais podem, em qualquer etapa da pesquisa, optar por desistir, sem qualquer prejuízo.
- As respostas dadas pelos/as participantes nas entrevistas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa, ou seja, informações particulares, como o nome do/a participante ou da escola, ou qualquer outra forma de identificação, não serão utilizados na divulgação dos resultados.
- Todas as entrevistas serão gravadas em áudio para melhor análise dos dados.
- Entende-se que há riscos mínimos neste estudo, que consistem na possibilidade de os(as) participantes sentirem algum desconforto durante as entrevistas ou durante a observação das aulas. Nesses casos, serão realizadas conversas e se verificará a melhor forma de garantir o bem-estar de todos os participantes, para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa.
- É possível solicitar informações sobre o andamento da pesquisa (em qualquer etapa) ou sobre os resultados (após o término do estudo) por meio do e-mail da pesquisadora do estudo raquelfdvetro@gmail.com, ou telefone (xx)xxxxxxxxx.

Há duas vias deste Termo que devem ser assinadas: uma via fica com você, e a outra fica com a pesquisadora responsável.

_____, ____ de _____ de 20____.

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

Raquel Vetromilla
Pesquisadora

**APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE
(ALUNOS/AS)**

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: RAQUEL VETROMILLA
E-MAIL: RAQUELFDVETRO@GMAIL.COM
TELEFONE PARA CONTATO: (XX) XXXXXXXXXX

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR DA PESQUISA TRANSLANGUAGING NA ESCRITA DE CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS/ALEMÃO. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS SABEM DE TUDO O QUE VAI ACONTECER NA PESQUISA (RISCOS E BENEFÍCIOS) E PERMITIRAM QUE VOCÊ PARTICIPE. NESTA PESQUISA VOCÊ CONVERSARÁ COMIGO SOBRE AS SUAS AULAS. EU TAMBÉM VOU OLHAR OS TEXTOS QUE VOCÊ ESCREVE PARA VER COMO VOCÊ ESTÁ ESCREVENDO EM PORTUGUÊS E EM ALEMÃO. VOCÊ NÃO É OBRIGADO(A) A PARTICIPAR E PODERÁ DESISTIR SEM PROBLEMA NENHUM. VOCÊ SÓ PARTICIPA SE QUISER. NINGUÉM SABERÁ QUE VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA; NÃO FALAREMOS A OUTRAS PESSOAS, NEM DAREMOS A ESTRANHOS AS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ NOS DER. OS RESULTADOS DA PESQUISA SERÃO PUBLICADOS, MAS SEM IDENTIFICAR AS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM. VOCÊ QUER PARTICIPAR?

<input type="checkbox"/> SIM FAÇA UM DESENHO LIVRE	<input type="checkbox"/> NÃO
---	------------------------------

_____, ____ de _____ de 20____.

Nome do Participante

Raquel Vetromilla
Pesquisadora

APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA

Projeto de Pesquisa:

Translanguaging na escrita de crianças em fase de alfabetização em um programa de educação bilíngue português/alemão

Pesquisadora:

Raquel Fritzen Dapper Vetromilla

Orientadora:

Profa. Dra. Aline Lorandi

Eu, XXXXX, diretor da escola XXXXX, declaro estar ciente da pesquisa que será realizada em nossa escola por Raquel Fritzen Dapper Vetromilla, sob a orientação da Professora Doutora Aline Lorandi, intitulada “Translanguaging na escrita de crianças em fase de alfabetização em um programa de educação bilíngue português/alemão”. Tendo como objetivo compreender se há ocorrência de translanguaging e como isso se dá na aprendizagem da escrita em um programa bilíngue português-alemão, em função das semelhanças e diferenças entre as línguas. Uma vez que a identidade da escola e dos/as participantes envolvidos/as será protegida, autorizo o andamento das atividades listadas abaixo, através das quais serão gerados os dados para o estudo:

- Entrevista com alunos do 3º ano bilíngue de 2020 do Ensino Fundamental I;
- Entrevista com os pais dos alunos participantes;
- Coleta e digitalização de produções escritas dos alunos;
- Gravação em áudio das entrevistas;
- Observação para posterior descrição de uma aula da turma.

Os dados gerados deverão ser utilizados somente para fins de pesquisa e divulgação científica e ficarão sob sua inteira responsabilidade.

Ivoti, _____ de _____ de 20____.

Assinatura: _____