

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

DÉBORA PERSCH

**A TRANSLINGUAGEM NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS POR FALANTES DE
PORTUGUÊS EM UMA REGIÃO DE DESCENDÊNCIA ALEMÃ DO SUL DO
BRASIL**

São Leopoldo

2022

DÉBORA PERSCH

A TRANSLINGUAGEM NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS POR FALANTES DE
PORTUGUÊS EM UMA REGIÃO DE DESCENDÊNCIA ALEMÃ DO SUL DO
BRASIL

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

Orientadora: Profa. Dra. Christine Siqueira Nicolaides

São Leopoldo

2022

P466t

Persch, Débora.

A translanguagem na aprendizagem do inglês por falantes de português em uma região de descendência alemã do Sul do Brasil / Débora Persch – 2022.

102 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2022.

“Orientadora: Profa. Dra. Christine Siqueira Nicolaides.”

1. Translanguagem. 2. Teoria sócio-histórico-cultural. 3. *Hunsrückisch*. 4. Língua inglesa. I. Título.

CDU 81'33

ATA DA SESSÃO DE ARGUIÇÃO PÚBLICA Nº 09/2022

Aos dezoito dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois, realizou-se a sessão de Arguição Pública da 250ª Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada “A TRANSLINGUAGEM NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS POR FALANTES DE PORTUGUÊS EM UMA REGIÃO DE DESCENDÊNCIA ALEMÃ DO SUL DO BRASIL”, apresentada pela aluna **Débora Persch**, à Comissão Examinadora constituída pelas professoras Anamaria Kurtz de Souza Welp (UFRGS), Dorotea Frank Kersch (UNISINOS) e presidida pela professora Christine Siqueira Nicolaides (Orientadora). O resultado da banca é de consenso entre os avaliadores.

Desenvolvidos os trabalhos nos termos do Regimento Interno Art. 57 e registrados os resultados nas Planilhas de Avaliação, a Comissão atribuiu à aluna, por unanimidade, o conceito **aprovado**. A emissão do Diploma está condicionada à entrega da versão final da Dissertação.

Ocorreu alteração do título? (x) Não () Sim: _____

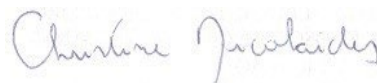
Esta atividade foi realizada integralmente em modo online para atender às recomendações da OMS e Ministério da Saúde de prevenção contra a Covid-19.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch

Orientadora:

Profa. Dra. Christine Siqueira Nicolaides



Coordenação do PPG em Linguística Aplicada: Prof. Dr. Caio Cesar Costa Ribeiro Mira

DÉBORA PERSCH

**“A TRANSLINGUAGEM NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS POR
FALANTES DE PORTUGUÊS EM UMA REGIÃO DE DESCENDÊNCIA
ALEMÃ DO SUL DO BRASIL”**

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.

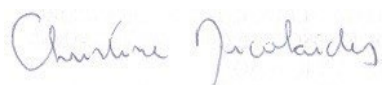
APROVADA EM 18 DE AGOSTO DE 2022

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. ANAMARIA KURTZ DE SOUZA WELP - UFRGS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH -
UNISINOS (PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA



**PROFA. DRA. CHRISTINE SIQUEIRA NICOLAIDES -
UNISINOS**

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar e são a minha maior motivação.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus por me dar saúde e força ao longo dessa trajetória e por não ter me deixado desistir em meio a um ano tão difícil.

À minha orientadora, Profa. Dra. Christine Nicolaides, por toda ajuda e por tanto conhecimento compartilhado. Obrigada por sempre me acalmar com tuas serenas palavras e me auxiliar na elaboração deste trabalho.

Faço um agradecimento especial também à Profa. Dra. Aline Lorandi que foi minha primeira orientadora e quem me apresentou a temática da Translinguagem.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada por todo conhecimento compartilhado. Com certeza vocês enriqueceram meu trabalho com os conhecimentos que adquiri nas aulas.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, Nuvyla, muito obrigada por todas as trocas, suporte e parceria ao longo dessa trajetória.

Aos participantes da pesquisa, escola, professora, estudantes, obrigada por toda colaboração e por me receberem tão bem. Sem vocês essa pesquisa não seria possível.

À minha família, por sempre acreditarem em mim e me apoiarem. Aos meus pais, André e Sandra, por estarem sempre me incentivando a estudar. Ao meu marido, Heider, agradeço por toda calma e compreensão pela minha ausência em muitos momentos.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67)

RESUMO

O ensino-aprendizagem de línguas adicionais têm sido foco de estudo há muito tempo e, novas teorias surgem com o passar do tempo e, entre elas, a Translinguagem, que é uma proposta pedagógica que vai além de concepções mais tradicionais de bilinguismo (GARCÍA; WEI, 2014). Dentro dessa perspectiva, deve-se levar em conta a maneira como os estudantes aprendem e o contexto em que eles estão inseridos para que a aprendizagem seja bem-sucedida e para que faça sentido aos alunos. Ainda, é preciso respeitar as variedades linguísticas e valorizar todo repertório linguístico trazido pelos estudantes. Na Translinguagem, o foco é a comunicação para fazer sentido (GARCÍA, 2009). A presente pesquisa foi desenvolvida olhando para a aprendizagem de inglês por falantes de português em uma cidade de descendência alemã, considerando todo o contexto sócio-histórico-cultural dos estudantes, que inclui a língua Hunsrückisch. Para isso, o objetivo geral analisar como acontece o fenômeno da Translinguagem em uma turma de 6º ano ao aprender inglês como língua adicional. Os objetivos específicos são: observar quais práticas linguísticas são utilizadas em um ambiente no qual a Translinguagem ocorre; analisar se há, na escola, espaço para que a Translinguagem seja fomentada, considerando que a aprendizagem de línguas, assim como todo o desenvolvimento cognitivo, é construída sócio-historicamente. Na fundamentação teórica, usa-se a Translinguagem proposta por García (2009) e a teoria sócio-histórico-cultural apresentada por Vygotsky (1993), considerando que a aprendizagem é construída socialmente, por meio da interação entre os pares. A presente pesquisa é qualitativa e de cunho etnográfico. Os dados foram gerados em uma escola pública de ensino fundamental e os participantes são os estudantes e a professora de inglês de uma turma de 6º ano. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram a observação de 6 aulas de língua inglesa, diário de pesquisa, questionário com os estudantes, registro por meio de fotografias dos cadernos dos estudantes e entrevista com a professora de inglês. Os resultados mostram que a Translinguagem ocorre nesse contexto, mas que se houvesse mais conhecimento sobre as práticas translíngues e a valorização do contexto multilíngue, seria possível mais situações em que a Translinguagem aparecesse. Além disso, observa-se que a língua *Hunsrückisch* não é valorizada pelos estudantes.

Palavras-chave: Translinguagem. Teoria sócio-histórico-cultural. *Hunsrückisch*. Inglês.

ABSTRACT

The teaching-learning of additional languages has been the focus of study for a long time, and new theories emerge over time, and among them, Translanguaging, which is a pedagogical proposal that goes beyond more traditional conceptions of bilingualism (GARCÍA and LI WEI, 2014). Within this perspective, the way students learn and the context in which they are inserted must be taken into account so that learning is successful and makes sense to students. It is also necessary to respect the linguistic varieties and value all the linguistic repertoire brought by the students. In Translanguaging, the focus is on communication to make sense (GARCÍA, 2009). The present research was developed looking at the learning of English by Portuguese speakers in a city of German descent, considering the entire socio-historical-cultural context of the students, which includes the Hunsrückisch language. For this, the general objective is to analyze how the phenomenon of Translanguaging happens in a 6th grade class when learning English as an additional language. The specific objectives are: to observe which linguistic practices are used in an environment where Translanguaging occurs; to analyze if there is, at school, space for Translanguaging to be promoted, considering that language learning, as well as all cognitive development, is socio-historically constructed. In the theoretical foundation, the Translanguaging proposed by García (2009) and the socio-historical-cultural theory presented by Vygotsky (1993) are used, considering that learning is socially constructed, through interaction between peers. This research is qualitative and ethnographic nature. The data were generated in a public elementary school and the participants are the students and the English teacher of a 6th grade class. The instruments used to generate data were the observation of 6 English classes, a research diary, a questionnaire with the students, recording through photographs of the students' notebooks and an interview with the English teacher. The results show that Translanguaging occurs in this context, but if there were more knowledge about translingual practices and the appreciation of the multilingual context, more situations in which Translanguaging appeared would be possible. In addition, it is observed that the Hunsrückisch language is not valued by students.

Keywords: Translanguaging. Socio-historical-cultural theory. *Hunsrückisch*. English.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Bilinguismo subtrativo	24
Figura 2 - Bilinguismo Aditivo	24
Figura 3 - Bilinguismo recursivo	25
Figura 4 - Bilinguismo dinâmico	26
Figura 5 - Língua adicional: termo “guarda-chuva”.....	29
Figura 6: Localização do Hunsrück, na Renânia Central	58
Figura 7 - Questionário do estudante Phillip	66
Figura 8- Questionário da estudante Marjorie	67
Figura 9 - Questionário do estudante Noah	68
Figura 10: Translinguagem inglês/alemão padrão – produção individual.....	69
Figura 11 - Resposta da estudante Dorothy.....	70
Figura 12: Translinguagem – produção em dupla.....	73
Figura 13: Translinguagem inglês/português – produção individual.....	74
Figura 14: Translinguagem inglês/português	75
Figura 15: Translinguagem - português/inglês	76
Figura 16: Translinguagem inglês/português – tema de casa.....	76
Figura 17: Translinguagem na avaliação	77
Figura 18 Translinguagem - explicação de conteúdo.....	78
Figura 19: Translinguagem inglês/português	79
Figura 20: Translinguagem – inglês/Hunsrückisch – produção escrita	80
Figura 21: Translinguagem – inglês/alemão – atividade de aula.....	81
Figura 22: Translinguagem – Inglês/português – professora	85

LISTA DE SIGLAS

LA	Linguística Aplicada
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 A Linguística Aplicada	21
2.2 Bilinguismo	23
2.4 Translinguagem	31
2.5 A Teoria Sócio-histórico-cultural	44
3 METODOLOGIA	53
3.1 Local de pesquisa	56
3.1.1 História de Bom Princípio e o <i>Hunsrückisch</i>	56
3.1.2 A escola	60
3.2 Participantes do estudo	62
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	64
4.1 Categoria 1 – A perspectiva dos alunos participantes em relação às suas práticas translíngues	65
4.1.1. Percepção dos estudantes como falantes bi/multilíngues	65
4.1.2. Compreensão dos aprendizes sobre a relação do <i>Hunsrückisch</i> e o desenvolvimento de outras línguas	69
4.1.3. O uso da Translinguagem nas produções dos estudantes	71
4.2 Categoria 2 – Perspectiva da professora em relação às práticas translíngues	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESTUDANTES	97
APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA	98
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA	99
ANEXO 1 – ATIVIDADE DE HALLOWEEN	102

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver um ensino significativo aos estudantes de uma língua adicional é necessário para que o processo de aprendizagem ocorra. Uma aprendizagem significativa busca encorajar os estudantes e ligar conhecimentos novos a conhecimentos prévios desse estudante, ou seja, o professor em sua prática deverá levar em consideração toda a experiência do aprendiz e todas as línguas que ele traz em seu repertório, para que ele amplie seu conhecimento em uma nova(s) línguas(s). Importante salientar ainda que, aprender uma língua adicional acarreta em conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Para que isso seja possível, é preciso compreender como esse processo de aprendizagem ocorre, bem como, se o repertório linguístico desses alunos se desenvolve e é valorizado, o meio em que esses aprendizes estão inseridos e diversos fatores que influenciam o aprendizado de uma língua, aspectos esses que serão vistos ao longo do presente trabalho.

A proposta deste trabalho é trazer uma pesquisa voltada ao ensino e aprendizagem de línguas. Assim, a ideia de pesquisa está voltada para a análise da Translinguagem na aprendizagem de inglês por falantes brasileiros, levando em consideração que esses estudantes vivem em uma região de descendência alemã na cidade de Bom Princípio, onde muitas famílias ainda falam a variante do alemão Hunsrückisch – também conhecido como “*Hunsrickisch, Hunsrücker, Platt, Hunsrik*, entre outras denominações” (MÜHLEN; KERSCH, 2021, p. 327). Neste trabalho, no entanto, é utilizada a expressão Hunsrückisch por ser mais comum na cidade, além de ser a nomenclatura científica usada. Além de grande parte da população ser de descendência alemã, sabe-se que esses estudantes têm aulas de alemão *padrão*¹ nos anos iniciais – do terceiro ao quinto ano - e, a partir do sexto ano, passam a ter aulas de inglês.

Acredito ser importante contextualizar o sentido desta pesquisa e como surgiu essa ideia. Chegamos ao ponto então, em que compartilho um pouco de minha realidade docente e algumas vivências que me direcionaram ao presente trabalho. Em 2017, comecei a trabalhar em uma escola de ensino médio da rede pública até o

¹ Considera-se aqui “alemão padrão” ou “alemão *standard*”, a norma culta da língua alemã. O *Hunsrückisch* é uma variação do alemão que se originou na região do Hunsrück na Alemanha e chegou ao Brasil com o processo de imigração. Cléo Vilson Altenhofen é um importante pesquisador nesta área, o qual será citado mais à frente.

início de 2022 ensinando português e inglês. Ao me formar em Letras Português/Inglês, em 2019, iniciei minha carreira como professora de inglês em uma escola privada, lecionando para ensino fundamental e médio. A escola pública em que trabalhei é a única escola de ensino médio da cidade, sendo assim, recebe adolescentes de todas as partes do município. Por ser uma cidade de descendência alemã, há também uma forte influência da cultura teuto-brasileira, bem como, da língua alemã. A variação *Hunsrückisch* é falada na região e, inclusive, por estudantes, principalmente por aqueles que vêm do interior do município. Na cidade, há colunas escritas em *Hunsrückisch* por Maria Noemia B. Assmann no jornal semanal Primeira Hora, e programas nas rádios locais (ALTENHOFEN; MORELO, 2018) que fazem parte da realidade de nossos estudantes. Apesar da língua *Hunsrückisch* ainda estar bastante presente no dia a dia dos munícipes, infelizmente, parece que seu uso vem diminuindo com o passar dos anos. Segundo Altenhofen e Morelo (2018), um fator que acaba influenciando na diminuição da aquisição da língua “de casa” é o fato de as crianças ingressarem cedo em um sistema de ensino monolíngue, que acaba por deixar de lado ou suprimindo a língua trazida de casa. Outro ponto destacado pelos autores são as mudanças causadas pelo “mundo moderno que cada vez mais exige que, tanto os pais como as mães, se insiram no mercado de trabalho, deixando, com isso, os filhos aos cuidados de uma creche.” (ALTENHOFEN; MORELO, 2018, p. 146).

Olhando para o contexto escolar, ao longo dos últimos anos, nas aulas de Língua Inglesa, observei que alguns alunos misturavam as línguas – português, inglês, alemão e *Hunsrückisch* – e explicavam que era porque tinham contato com o *Hunsrückisch* em casa e aulas de alemão no ensino fundamental. Porém, o que observo é que os estudantes veem isso como um fator negativo, quando, na verdade, defendo ser um auxílio na aprendizagem, como foi o meu caso. Hoje, enxergo que falar o *Hunsrückisch* me auxiliou para meu aprendizado de inglês, principalmente na questão da pronúncia que é uma dificuldade para muitas pessoas. Por ter questões fonéticas similares ao inglês, eu nunca tive medo de pronunciar as palavras, o que facilitava o meu desenvolvimento linguístico. Porém, eu sentia que no português meu sotaque era diferente das outras pessoas e, assim, passei, por muito tempo, a achar “feio” falar o *Hunsrückisch*, que, na época, eu nem sabia que era uma língua, visto que todos chamam de dialeto. Por isso, controlava minha

forma de falar para que não me julgassem ou fizessem piadas – infelizmente essa crença parece ainda pairar entre os alunos de descendência alemã.

Ao ingressar na faculdade no curso de engenharia, passei a ter ainda mais contato com pessoas de diferentes lugares e, me sentia extremamente desconfortável em alguns ambientes. Ao iniciar o curso de Letras e, principalmente, as disciplinas mais direcionadas ao inglês e ao bilinguismo, comecei a compreender que a minha forma de falar nunca foi errada, apenas diferente. Entendi que isso é o que nos forma, que envolve questões culturais e identitárias e, felizmente, hoje tenho muita satisfação em dizer que sou do interior do estado do Rio Grande do Sul e de descendência alemã. Ainda continuo a ouvir comentários depreciativos sobre a região que eu moro ou sobre a forma que eu falo. Nessas ocasiões trago explicações sobre o assunto, sobre a relevância da valorização de quem somos e expresso o orgulho que tenho de minhas origens.

Nesse sentido, Bagno (1999) diz que o preconceito linguístico existe devido à confusão que as pessoas fazem entre língua e gramática normativa, afirmando que a gramática é apenas a “ponta do iceberg”, já que há muito além disso para ser considerado. No presente trabalho, leva-se em consideração que se faz necessário observar para além de questões normativas, se queremos examinar a língua em uso. Em outras palavras, compreender as escolhas linguísticas dos seus usuários.

A questão do alemão em nossa região vai muito além do idioma. Envolve toda uma cultura local, com costumes, valores, festividades voltadas para isso. Por isso, quando um aluno se sente envergonhado ao falar inglês por achar que o alemão atrapalha ou que não é algo bom, eu trago meu exemplo e explico como é importante valorizarmos nossa língua e a nossa cultura.

Um ponto importante a ser destacado é a questão de nomenclatura e reconhecimento da língua *Hunsrückisch* na região. As pessoas não reconhecem o *Hunsrückisch* como uma língua, mas sim, como um dialeto do alemão. Quando questionados se falam alemão, é comum se ouvir: “Não falo o alemão da Alemanha, falo o daqui” ou ainda “Não falo o alemão, falo o dialeto”. Percebo nisso uma forma de diminuição na língua e, por muito tempo, eu pessoalmente também reproduzia essa fala. Porém, hoje, após muito estudo, reconheço que o termo dialeto acaba

diminuindo o valor do *Hunsrückisch* e, ao denominarmos como língua, estamos valorizando seu uso, bem como, valorizando os usuários dessa língua.²

Considerando todos os fatores até então mencionados, decidi estudar como ocorre o fenômeno da Translinguagem nas aulas de inglês em uma escola pública, levando em consideração todo esse contexto sócio-histórico-cultural e entendendo que os falantes vão translinguar a fim de construir sentido, utilizando todo o seu repertório linguístico. Sendo assim, entendo a Translinguagem como uma teoria que postula que todos os usuários da língua possuem um repertório linguístico unitário, do qual o usuário seleciona e implanta características particulares para conseguir se expressar e produzir sentido (GARCÍA; VOGEL, 2017). Também considero como ponto importante o fato de que a pedagogia translíngua “é uma ferramenta para a justiça social, rompendo as hierarquizações linguísticas de línguas nomeadas e de pessoas que os estados-nação e suas escolas criaram”³ (GARCÍA, 2019, p. 165). Como já mencionado, um ponto importante na delimitação do tema desta pesquisa foi a observação que, os alunos se frustram e se envergonham, muitas vezes, ao fazer essa mistura, e acabam por acreditar que não são capazes de aprender a língua inglesa. Então, mostrar aos aprendizes que essa “mistura” faz parte do processo de aprendizagem e que eles estão desenvolvendo e implantando todo seu repertório linguístico, também fará parte da educação linguística, conforme tentarei mostrar ao longo deste estudo. Como sou de descendência alemã e valorizo isso, parto do pressuposto que a Translinguagem não é valorizada e que isso é muito importante para todo processo de construção de identidade e para a aprendizagem dos estudantes.

Nessa linha de pensamento, proponho o estudo e a análise da Translinguagem (GARCÍA; WEI, 2014) como uma prática pedagógica no trabalho com línguas adicionais, considerando que essa teoria vai além de concepções anteriores de bilinguismo e multilinguismo, como o bilinguismo aditivo, substrativo e recursivo. Acredito que os alunos usam elementos das diferentes línguas presentes em seu repertório para se manifestarem, variando de acordo com o ambiente em que estiverem inseridos ou com as pessoas com quem estiverem interagindo. Nesse trabalho, são seguidas as ideias apresentadas por Ofélia García (2007), Li Wei

² Mais adiante, na fundamentação teórica, será explicada a diferença na denominação de língua e dialeto.

³ Tradução livre da autora: “[...] is a tool for social justice, disrupting the linguistic hierarchizations of named languages and people that nation-states and their schools have created.”

(2014) e Suresh Canagarajah (2011), importantes teóricos da área. Mais a frente, são aprofundadas as explicações sobre Translinguagem e trazidos exemplos dessa teoria.

Ao iniciar a pesquisa, realizei uma busca na Plataforma Sucupira⁴ com os termos Translinguagem e ensino de línguas para ver quais os trabalhos já existentes nessa área e encontrei poucos trabalhos disponíveis relacionados à essa temática. Nos trabalhos existentes, os enfoques das pesquisas são variados e, a maioria deles, voltados para a realidade de escolas bilíngues. Em seu trabalho intitulado ““A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa só”: Práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio” (CARDOSO, 2015), a então mestranda da Universidade Federal de Santa Catarina, Angela Cristina Cardoso, desenvolveu uma pesquisa etnográfica em salas de aula de ensino médio bilíngue e teve por objetivo aumentar o conhecimento sobre as práticas de linguagem de alunos e professores nesse contexto. Essa pesquisa teve como fundamentação o ensino bilíngue, políticas educacionais, ensino e aprendizado de línguas, ideologias subjacentes e como isso se relaciona com a Translinguagem. A análise dos dados foi feita seguindo duas temáticas: a ideologia monolíngue e a constituição das práticas de linguagem no contexto específico como práticas translíngues (CARDOSO, 2015). Seus resultados mostram a força da ideologia monolíngue, que enaltece um falante nativo ideal e uma normatividade linguística. “Mesmo assim, alunos e professores se permitem construir sentidos a partir de práticas de linguagem híbridas, transgredindo e resistindo a uma política de separação entre línguas e a normas pautadas na reprodução de uma cultural ideal anglofônica.” (CARDOSO, 2015, p. 7)

Outro trabalho identificado na plataforma foi “Práticas de linguagem híbridas no ensino baseado em conteúdo na educação bilíngue” desenvolvida por Dias (2018), na Universidade Federal do Paraná, o qual também segue uma perspectiva etnográfica. A geração de dados ocorreu em aulas de 6º ano em uma escola bilíngue, tendo como objetivo analisar as práticas de linguagem híbridas nas interações orais dos estudantes, “visando investigar as razões pelas quais eles apresentam tais práticas, bem como averiguar quais seriam as percepções dos

⁴ É uma ferramenta de coleta de dados, gestão e avaliação da CAPES, substituindo o Coleta CAPES e unificando todas as bases de dados da Pós-Graduação, incluindo APCN, Avaliação, Cadastro de Discentes e outros. As palavras-chave utilizadas em minha pesquisa foram “Translinguagem”, “ensino e aprendizagem de língua adicional”, “ensino de línguas”.

discentes sobre essas práticas.” (DIAS, 2018, p. 7). Considerando que a escola investigada possui uma visão monoglóssica de língua, a autora decidiu usar a Translinguagem em sua análise para mostrar que as novas práticas desenvolvidas pelos estudantes estão inseridas em um único repertório linguístico. A pesquisadora encontrou que a Translinguagem está presente no contexto estudado, mas que não é legitimada como prática e sugere a utilização da Translinguagem como uma estratégia pedagógica “a fim de oportunizar aos alunos a expansão não somente de seu conhecimento linguístico, mas também de seu conhecimento de mundo” (DIAS, 2018, p. 7).

Outra pesquisa também envolvendo a Translinguagem foi realizada na Universidade Estadual do Mato Grosso por Ferrari (2017). Como percebemos no título da dissertação “En español ¡qué lindo! ¡sabe dos idiomas! em português e em espanhol. ¡qué rico! tá?: um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil – Bolívia”, a autora considerou um contexto de fronteira Brasil-Bolívia para analisar a interação entre professora e alunos em português e espanhol sob a perspectiva translíngue. O estudo ocorreu em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e a pesquisa foi de cunho qualitativo e exploratória. Em suas considerações finais, ela afirma que “as escolas das regiões onde as culturas e as línguas se misturam, as chamadas zonas de contato, precisam de políticas próprias pois recebem alunos com línguas e culturas diferentes”. (FERRARI, 2017, p. 97)

Já a pesquisadora Milozo (2019), em sua dissertação “Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira”, analisou as práticas comunicativas de quatro estudantes estrangeiros em um curso de português ofertado em uma universidade pública de São Paulo, considerando ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira. A pesquisa qualitativa interpretativista foi realizada sob uma perspectiva translíngue a partir de observações da autora do uso do “portunhol” (língua com características do português e espanhol). A autora compreende a língua como uma prática social e adotou a Translinguagem por acreditar que “(...) o repertório linguístico do falante bilíngue ou multilíngue é dinâmico e inacabado, cujas escolhas linguísticas são baseadas nas necessidades adaptativas do sujeito a contextos monolíngues.” (MILOZO, 2019 *apud* GARCÍA *et al.*, 2017). As conclusões da autora apontam para a importância em uma mudança “(...) de perspectiva no ensino e aprendizagem de

língua estrangeira, deslocando o foco sobre a estrutura da língua para o sujeito, tendo ele um desempenho individual, cujo repertório pode ser base para o aprendizado de diferentes ‘línguas nomeadas’” (MILOZO, 2017, p. 10).

Finalmente, outra pesquisa de relevância, que considera também a Translinguagem e o ensino de línguas, foi realizada, em 2017, na UFMS, por Nelson Dias na dissertação “Os sentidos construídos pelos estudantes surdos em práticas translíngues no Facebook”. Em seu estudo, ele utiliza o termo translinguagens para se referir aos diversos recursos tecnológicos disponíveis no Facebook, incluindo Emoticons, gifs, etc. Busca, então, analisar esses usos e compreender os sentidos dessas translinguagens ao serem empregadas pelos surdos. Para a geração de dados, houve a participação de duas estudantes surdas uma do 9º ano do ensino fundamental e, a outra do 3º ano do ensino médio. Ao analisar capturas de telas do Facebook, percebeu-se que, com o uso da Translinguagem, foi possível ampliar as possibilidades comunicativas dos estudantes surdos.

Assim como nos estudos mencionados anteriormente, neste trabalho, também proponho um estudo sobre a Translinguagem, porém com um enfoque diferente, a fim de apresentar algo novo para o meio científico. A análise foi feita com base em seis aulas de inglês, cujos participantes são falantes de português e vivem em uma região de descendência alemã, na qual o *Hunsrückisch* está presente. Ao descrever esse contexto, volta-se para o início do processo de aprendizagem de inglês desses alunos na escola. Por esse motivo, para o contexto dessa pesquisa, escolheu-se observar uma turma de 6º ano, pois é a partir daí que eles passam a aprender inglês na escola. Antes de aprender inglês, eles têm aula de alemão padrão do 3º ao 5º ano. Tendo em mente esses fatores até então descritos, delimita-se a pergunta principal para essa pesquisa: *Como se dá o fenômeno da Translinguagem por falantes de português no aprendizado da língua inglesa como língua adicional, considerando que vivem em uma região de descendência alemã?*

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como acontece o fenômeno da Translinguagem em uma turma de 6º ano ao aprender inglês como língua adicional. Ainda, como objetivos específicos: observar quais práticas linguísticas são utilizadas em um ambiente onde a Translinguagem ocorre; analisar se há, na escola, espaço para que a Translinguagem seja fomentada, considerando que a aprendizagem de línguas, assim como todo o desenvolvimento cognitivo, é construída sócio-historicamente.

Na fundamentação teórica, a primeira seção, mostra por que o presente trabalho se encaixa no escopo da Linguística Aplicada e a importância da linguagem no cotidiano e nas interações dos seres humanos. Nesse sentido, Leffa (2001) defende que devemos compreender a língua como algo concreto que acontece no mundo real entre as pessoas.

Na sequência, a teoria sócio-histórico-cultural⁵ proposta por Vygotsky é abordada. O foco dessa seção será a mediação, visto que a aprendizagem de línguas é construída sócio-historicamente na interação entre pares. A mediação é compreendida como:

(...) a intervenção de um elemento intermediário em uma relação que o homem tem com o objeto com outros seres humanos e consigo mesmo, e esse elemento mediador pode ser um instrumento (ou ferramenta), um signo ou outros seres humanos (FIGUEIREDO, 2019, p. 37).

Ainda na fundamentação, uma seção será destinada a explicar os conceitos de bilinguismo e multilinguismo, bem como, para explicar o conceito de bilinguismo dinâmico, também proposto por García (2009). Dentro desse tópico, serão abordadas denominações como língua adicional, língua estrangeira, dialeto, língua de prestígio, língua de herança, entre outros, que têm relação com o *Hunsrückisch*.

Na teoria da Translinguagem, são trazidas as definições de importantes estudiosos da área, como Ofélia García (2009) e Suresh Canagarajah (2011) e suas contraposições às definições anteriores sobre bilinguismo e multilinguismo. Aqui, também é explicada a diferença entre Translinguagem e *Code-switching*, um tópico que tem gerado muita discussão pela proximidade das teorias em certos pontos. De acordo com García e Vogel (2017), é preciso entender que, na Translinguagem, se analisa o repertório linguístico de diferentes línguas como unitário, não como sistemas autônomos/separados. Então, melhor compreender como funciona a noção de repertório linguístico se faz necessário para compreender a Translinguagem. Ainda, quando falamos em Translinguagem, considera-se toda uma comunidade, porque a Translinguagem é uma realização social, uma vez que ela não envolve apenas uma pessoa que usa seu repertório para se comunicar, mas também está envolvido o vaivém entre as línguas trazidas pelo outro para a co-construção de sentido (CANAGARAJAH, 2011). Dentro dessa teoria, García (2009) apresenta o

⁵ Escolhe-se essa denominação porque considera-se fundamental levar em conta também o processo histórico do sujeito.

termo bilíngue emergente, que será explicitado nesta seção. Para finalizar a seção, faço uma breve reflexão da relação da Translinguagem com estudos recentes da decolonialidade.

No capítulo seguinte, explica-se a metodologia deste estudo. Neste trabalho também se faz necessário conhecer a história do município em que a escola se encontra e entender a origem da língua *Hunsrückisch* que “pode ser visto como a denominação comumente dada pelos falantes a uma variedade do alemão proveniente da região de mesmo nome, o *Hunsrück*” (ALTENHOFEN; MORELLO, 2018, p. 23). Portanto, na metodologia é explicada a relação da cidade com essa língua. Outro ponto importante aqui é abordar a diferença entre o alemão padrão e a variedade, bem como, a maneira como a história dessas línguas no município influenciam o processo de ensino-aprendizagem. A geração de dados foi realizada ao longo de seis aulas de língua inglesa em uma escola na cidade de Bom Princípio. Em seguida, há um capítulo com a análise de dados feita por meio de duas categorias de pesquisa: a perspectiva dos alunos participantes em relação às suas práticas translíngues e a perspectiva da professora em relação às práticas translíngues. Essas duas categorias são aprofundadas com subcategorias. Por fim, no último capítulo, são tecidas algumas considerações finais procurando responder à pergunta central de pesquisa, abordando as limitações do estudo, assim como são sugeridos estudos futuros na área.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de melhor contextualizar esta pesquisa, neste capítulo, discorro sobre importantes tópicos como a Translinguagem, o conceito de heteroglossia, questões relacionadas ao bilinguismo e, por fim, a teoria sócio-histórico-cultural que, afinal, embasa este estudo. Ainda, considerando que está sendo desenvolvido um trabalho dentro da área da Linguística Aplicada, em que contextos discursivos são abordados, a primeira seção foi escrita a fim de situar o projeto dentro da Linguística Aplicada.

2.1 A Linguística Aplicada

Considero importante situar nosso trabalho dentro do escopo da Linguística Aplicada (doravante LA) e mostrar sua relevância para a área, afinal, ao falar em LA temos que considerar que é uma área que se preocupa com a relevância social e que é voltada para práticas sociais (MOITA LOPES, 2006).

Já no início da sedimentação da LA no Brasil, Celani (1992) comenta algumas interpretações mais comuns para a Linguística Aplicada, incluindo o ensino-aprendizagem de línguas, a LA entendida como consumo, e não como produção de teorias e a LA entendida como área interdisciplinar. É importante destacar que “embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é necessariamente dominada pela Linguística. Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da Linguística” (CELANI, 1992, p. 21)

Desde então, a LA tem avançado muito nos últimos anos, evidência disso é o aumento de trabalhos na área e o aumento do número de programas e a atuação em diferentes áreas. Segundo Moita Lopes (2006), a pesquisa em LA no Brasil tem expandido para uma série de contextos diferentes da sala de aula de língua estrangeira: da sala de aula de língua materna para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres, etc. É uma área que proporciona diversas linhas de pesquisa e

(...) as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em LA e dos temas das dissertações e teses que delas provêm são indício certo de que a

independência da LA se firma cada vez mais: não são mera aplicação da Linguística (CELANI, 1992, p. 21).

Dentre as várias linhas de pesquisa, está a linha que estuda o ensino-aprendizagem de línguas, a qual é o foco desse trabalho. Leffa (2001) avalia como um desafio fazer pesquisa em LA e utiliza-se de uma metáfora para explicar esse desafio:

(...) pesquisar em Linguística Aplicada é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos sem plataformas móveis (LEFFA, 2001, p. 4).

A dificuldade aqui, seria manter o rumo da LA, já que estamos lidando com a diversidade do estudo da língua como um instrumento utilizado na comunicação entre as pessoas (LEFFA, 2001).

Ainda, segundo Leffa (2001, p. 7), “não se pesquisa para explicar uma teoria; pesquisa-se principalmente para resolver um problema, e por isso, está-se mais próximo de dar um retorno à sociedade”. Moita Lopes (2006) também enaltece a necessidade de se pesquisar problemas da linguagem que sejam socialmente relevantes e que busquem soluções para os usuários das línguas e para a sociedade. Assim, este trabalho visa trazer respostas à sociedade sobre questões relacionadas às línguas e ao fenômeno da Translinguagem, principalmente, busca trazer um alívio para as pessoas que carregam essa vergonha de falar *Hunsrückisch* e demonstrar a sua identidade de descendência alemã, mostrando que é possível que todas as línguas estejam presentes no contexto escolar e que todas são relevantes para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Como mencionado na introdução, por muito tempo, também tive vergonha de falar devido ao meu sotaque e, essa é a realidade de muitas pessoas que vivem em cidades de interior. Sendo assim, acredito que nosso papel como linguistas aplicadas é mostrar a importância da valorização do nosso *Hunsrückisch* e lembrar que a LA tem um papel essencialmente humanista e, quero usar esse problema, que deriva do uso da língua na região, para apresentar resultados à sociedade. Para Leffa (2001, p. 5), “qualquer ciência tem a obrigação de dar um retorno à sociedade” e busco, nesse trabalho, dar esse retorno por intermédio da pesquisa.

Ainda, ao se fazer pesquisa, é preciso considerar toda a complexidade que envolve estudar o relacionamento humano na realidade do mundo acadêmico (CELANI, 1992). Ao falar em Linguística Aplicada, fala-se do estudo da língua em uso. Aqui, é preciso deixar claro a concepção de língua que se tem ao longo da presente pesquisa:

A língua pode ser vista não apenas como um conhecimento abstrato na cabeça das pessoas, não um conhecimento governado de estruturas, restrições ou regras, em nível de hipóteses, mas como algo concreto que acontece entre as pessoas no mundo físico e real. Põe-se, portanto, a ênfase não naquilo que acontece dentro das pessoas, mas naquilo que acontece entre as pessoas (LEFFA, 2001, p. 3)

No que diz respeito a este trabalho, a análise da língua em uso está voltada para a realidade da sala de aula, sem desconsiderar, no entanto, o contexto sócio-histórico-cultural dos estudantes, por meio da perspectiva da Translinguagem.

2.2 Bilinguismo

São muitos os conceitos apresentados e as visões que se tem sobre bilinguismo, ou os tipos de bilinguismo que existem ou já existiram. À medida que novos estudos surgem, algumas concepções vão ficando ultrapassadas e já não fazendo mais sentido para novos contextos. Outro tópico que também entra em pauta muitas vezes são algumas nomenclaturas relacionadas às línguas, como língua de herança, dialeto, língua de domínio, entre outros. Por isso, nesta seção, é feita uma breve retomada de alguns conceitos para, posteriormente, entrar na teoria da Translinguagem e compreender em que ela se difere ou se assimila de conceitos mais tradicionais.

Em seu capítulo “Bilinguismo e Translinguagem”, Ofélia García (2009) apresenta dois modelos de bilinguismo tradicionais (subtrativo e aditivo) e, dois modelos que vêm chamando atenção no meio acadêmico atual (recursivo e dinâmico).

Segundo a autora, no modelo de bilinguismo subtrativo, a partir do momento que o estudante passa a aprender uma segunda língua, a primeira língua seria apagada, ou o aprendiz passaria a perder elementos linguísticos dessa língua. “Este bilinguismo é caracterizado pelo aumento da perda de características linguísticas da primeira língua” (GARCÍA, 2009, p. 47). Para explanar, a autora criou algumas

figuras que demonstram a ideia de cada conceito. Para representar o bilinguismo subtrativo, ela utiliza a seguinte figura:

Figura 1: Bilinguismo subtrativo

$$L1 + L2 - L1 \rightarrow L2$$

Fonte: García (2009, p. 47)

Casos de bilinguismo subtrativo podem ocorrer em contextos de imigração ou emigração e fatores sociais, econômicos e culturais influenciam na manutenção de uma língua. Se considerarmos o contexto brasileiro, no qual temos muitas línguas alóctones¹, foram várias línguas perdidas ao longo da história. Isso aconteceu, por exemplo, a época do Estado Novo de Getúlio Vargas, época em que as pessoas foram proibidas de falar qualquer língua de imigração e podiam falar apenas o português. Segundo Spinassé (2016), nem mesmo o alemão padrão era mais ensinado nas escolas, o que acarretou o apagamento de muitas línguas. Com isso, várias línguas, incluindo o *Hunsrückisch*, acabavam sendo utilizadas apenas de forma escondida nos contextos familiares, o que aumentou a mistura dessa língua com o português.

Outro modelo de bilinguismo tradicional é o aditivo. Neste caso, acredita-se que uma língua é adicionada além da outra que já se tem. Esse modelo de bilinguismo sempre foi direcionado para grupos de elite, que podiam manter contato com as duas línguas, ou seja, a segunda língua é adicionada ao repertório e ambas são mantidas (GARCÍA, 2009). Essa ideia pode ser representada pela seguinte figura:

Figura 2 - Bilinguismo Aditivo

$$L1 + L2 = L1 + L2$$

Fonte: García (2009, p. 47)

Nessa concepção, espera-se que o bilíngue reproduza a língua como se fosse dois monolíngues. “Espera-se que os indivíduos bilíngues sejam e façam com as línguas a mesma coisa que os monolíngues” (GARCÍA, 2009, p. 47). Hoje, sabe-se que essa ideia não é possível, considerando que essa concepção está baseada

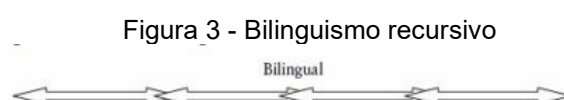
¹ Alóctones são as línguas trazidas de uma região para outra, como é o caso das línguas trazidas pelos imigrantes, ou seja, elas não são originárias do país e/ou região em que são faladas.

em uma visão monoglóssica da língua. Nosso repertório não apenas adiciona uma língua da mesma forma que a primeira, muito menos, vamos conseguir utilizá-la da mesma forma. Isso porque não vamos aprender e utilizar uma língua igualmente a outra, uma vez que, elas não se organizam em “caixas separadas” em nosso repertório e a aprendizagem não é linear. Todas as línguas estão interligadas, não havendo fronteiras entre elas. Como veremos mais à frente, possuímos um repertório linguístico unitário, do qual selecionamos os elementos para nos comunicar de acordo com cada contexto que estamos inseridos. Considerando o contexto de nossa pesquisa, esse modelo de bilinguismo (o aditivo) também é inadequado, pensando que há uma diversidade de estudantes na sala de aula, que estão em contato com diferentes línguas, de diversas formas e que não há como simplesmente aprender uma nova língua da mesma forma que se adquiriu a primeira.

A autora também apresenta o bilinguismo recursivo, que ocorre:

Nos casos em que o bilinguismo é desenvolvido depois que as práticas de linguagem de uma comunidade foram suprimidas, o o desenvolvimento da língua materna da comunidade não é uma adição simples que começa de um ponto monolíngue. Quando uma comunidade se empenha em revitalizar suas práticas linguísticas, [...] os indivíduos não estão começando do zero e adicionando apenas um segundo língua. A língua ancestral continua a ser usada em cerimônias tradicionais e por muitos na comunidade em diferentes graus. Portanto, o bilinguismo não é simplesmente aditivo, mas recursivo. (GARCÍA, 2009, p. 47)

Nesse modelo, é preciso destacar que já não se tem mais uma visão monoglóssica da língua, mas passa-se a entender como práticas de linguagem heteroglóssicas (GARCÍA, 2009). A representação deste modelo se dá pela seguinte imagem:



Fonte: García (2009, p. 47)

García (2009) caracteriza esse modelo como insuficiente para representar todas as características de um bilíngue no século XXI. Analisando nosso contexto de pesquisa, também não é possível levar em conta esse tipo de bilinguismo, já que os

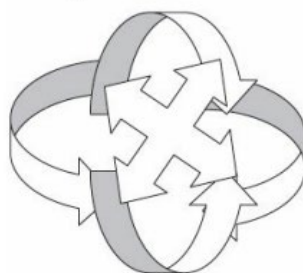
estudantes não estão resgatando aspectos da língua e, também, porque a aprendizagem não ocorre de maneira linear.

Por fim, a autora apresenta o modelo de bilinguismo dinâmico, que é a ideia que sigo neste trabalho. O bilinguismo dinâmico não é linear, ou seja, ele ocorre em diferentes contextos em que o sujeito se desenvolve e interage. Dentro dessa concepção é preciso considerar o todo, isso inclui entender que

(...) a globalização do mundo está chamando cada vez mais para que as pessoas interajam com outras de maneiras que desafiam as categorias tradicionais. Na complexidade linguística do século XXI, o bilinguismo envolve um ciclo muito mais dinâmico, onde as práticas de linguagem são múltiplas e sempre se ajustando ao terreno multimodal multilíngue do ato comunicativo. (GARCÍA, 2009, p. 48)

A partir disso, compreende-se que a globalização acarreta a interação entre sujeitos de diferentes lugares e regiões. Nesse sentido, é importante entender que os estudantes não aprendem uma língua apenas para reproduzir em sala de aula ou em sua comunidade, mas sim, para interagir no mundo (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Assim, falantes de diferentes línguas podem utilizar de diferentes práticas de linguagem para se comunicar. Para entender essa concepção, García (2009) criou a seguinte figura:

Figura 4 - Bilinguismo dinâmico



Fonte: García (2009, p. 48)

Para García (2009):

(...) o entrelaçamento das setas, algumas lineares, algumas elípticas, algumas sombreadas para indicar um idioma, outras em branco para indicar os outros idiomas, não indica direcionalidade, mas multiplicidade simultânea de discursos multilíngues (GARCIA, 2009, p. 48).

Ou seja, interagimos com pessoas diferentes, com culturas diferentes, que possuem diferentes experiências e, não vamos sempre usar as mesmas práticas de

linguagem. Nesse modelo, também são consideradas as diferentes formas em que a língua pode aparecer, de forma multimodal, isso inclui, visual, escrita, falada etc. (GARCÍA, 2009).

Esse tipo de bilinguismo está baseado na heteroglossia, considerando que os falantes possuem um repertório linguístico único, do qual selecionam e implementam recursos para se comunicarem e expressarem sentido (GARCÍA, 2009).

Neste trabalho, sigo a ideia do bilinguismo dinâmico por acreditar que estamos envolvidos em diferentes contextos comunicativos diariamente e, assim, entendo que o bilinguismo é uma prática social dos aprendizes. Ainda, se faz essa escolha, pois essa é a concepção de bilinguismo que se tem dentro da Translinguagem.

Juntamente com a concepção de bilinguismo, a denominação que se dá para uma língua também tem grande importância, pois cada conceito que utilizamos traz inferências, visto que as nomenclaturas que são usadas possuem um significado e expressam pontos de vista. Ao optar por conceitos como língua adicional, língua estrangeira, língua de herança, dialeto, entre outros, as pessoas estão fazendo uma escolha. Em seguida, apresento brevemente alguns desses conceitos, o que cada um deles significa e explico qual a visão que se escolhe para esse trabalho e por que algumas dessas denominações não são apropriadas para nosso contexto.

Ao falar de *Hunsrückisch*, há uma relação com o termo língua de herança, já que se associa com uma língua que é passada por gerações de imigrantes. Segundo García (2009, p. 52), “o termo língua de herança é também frequentemente usado para se referir a línguas faladas por comunidades étnicas”. Para a autora, usar o termo língua de herança implica em limitações para a criança ou adolescente que está aprendendo determinada língua, uma vez que foca apenas em determinado grupo. No caso do contexto estudado nesta pesquisa, sabe-se que o *Hunsrückisch* é uma língua de herança, mas não se quer limitá-lo a isso, pelo contrário, se quer mostrar a importância dessa língua e de seu uso em sociedade e, também, como ela pode ser benéfica no aprendizado de novas línguas.

Outro termo muito usado, e que considero inadequado, é o dialeto. É um termo visto como representando uma língua inferior, de não qualidade por comunidades falantes de línguas variantes de outras. Essa visão é corroborada por García (2009, p. 34), que afirma que “o que aprendemos a chamar de dialetos, *pidgins*, crioulos e linguagem acadêmica são instâncias de linguagem: práticas

sociais que realizamos²". O termo dialeto é, aqui, especialmente importante, uma vez que as pessoas em Bom Princípio usam muito a palavra dialeto para se referir ao *Hunsrückisch*. Algumas pessoas mais leigas na área, ainda se referem ao dialeto para menosprezar uma língua, pois o consideram socialmente menos relevante. (GARCÍA, 2009)

Por exemplo, muitas pessoas pensam que o que falam para amigos e familiares em ambientes informais é um dialeto e o que falam na escola é uma língua. Na verdade, quando os estados querem garantir que pessoas que se envolvem em certas práticas linguísticas permaneçam oprimidas, essas práticas são frequentemente chamadas de dialetos; embora quando os falantes desses chamados dialetos alcançam o poder político, eles são frequentemente designados como idiomas. (GARCÍA, 2009, p. 34).

García (2009) ressalta que a diferença entre dialeto e língua, muitas vezes não é linguística e sim, por questões sociais. Portanto, ela acredita ser mais apropriado usar "o termo 'variedades' de práticas de linguagem quando se fala de diferentes formas em qual linguagem das pessoas, seja de maneira padrão ou não padrão" (GARCÍA, 2009, p. 35).

Mais um importante teórico que discorre sobre essa diferenciação, entre dialeto X língua X variedades, é Haugen (2001). Para esse autor, o termo dialeto possui um sentido depreciativo e é visto como uma forma errada de falar a língua, uma vez que não segue o "padrão" das consideradas línguas de prestígio. Como já mencionado na introdução, essa depreciação, que também dá origem ao preconceito linguístico, ocorre pela confusão feita entre língua e gramática normativa.

Portanto, descarto a utilização do termo dialeto, considerando que também se busca uma valorização da língua *Hunsrückisch*. Opto, então, pela utilização do termo língua, uma vez que, ao fazer essa escolha, se valoriza tanto essa variedade do alemão padrão, quanto a identidade de seus falantes que acabam por não se reconhecerem bilíngues e por não enxergarem o *Hunsrückisch* como língua.

Por fim, outro tópico que é fundamental para este trabalho e que tem gerado muita discussão nos últimos anos, é a diferenciação entre os termos língua adicional e língua estrangeira. O termo língua estrangeira tem dado espaço ao uso de adicional, por dar a ideia de que a língua não é presente na vida do aprendiz, ou

² Tradução livre da autora: "What we have learned to call dialects, pidgins, creoles, and academic language are instances of languaging: social practices that we perform." (GARCÍA, 2009, p. 34)

seja, o termo “estrangeira” foge do contexto e da realidade dos aprendizes. Pensando na realidade da presente pesquisa, como podemos dizer que o alemão e/ou o *Hunsrückisch* são línguas estrangeiras ou segunda língua para eles, quando muitos nascem tendo contato com essas línguas?

Ramos (2021) classifica o termo língua adicional como um conceito “guarda-chuva”, já que ele é pertinente para, de certa forma, englobar diversas denominações de línguas que não sejam a primeira, como língua de acolhimento, língua de herança, segunda língua, etc. Essa ideia é exemplificada como mostrado na figura abaixo.

Figura 5 - Língua adicional: termo “guarda-chuva”



Fonte: Ramos (2021, p. 20)

A discussão em torno do termo mais apropriado para definir uma língua, que não seja a primeira, é longa. Defende-se que o termo língua adicional é o mais apropriado uma vez que

(...) se aplica a todos os casos de língua não primeira, seja em paradigma cronológico, ideológico ou outro, já que é hiperônimo e, portanto, atende a todas as situações, inclusive aquelas para as quais a terminologia tradicional não é adequada (RAMOS, 2021, p. 31).

No contexto estudado neste trabalho, as denominações para o *Hunsrückisch* também são diversificadas. Há quem denomine como dialeto, variedade do alemão, alemão, língua de herança etc. Sendo assim, buscando uma unificação e um termo que faça sentido para a realidade estudada, também se opta pelo termo língua adicional. Além disso, também compreendo que essa perspectiva de várias denominações desvaloriza outras línguas que não são vistas como de prestígio.

De acordo com Schlatter e Garcez (2012), usando o termo línguas adicionais:

Priorizamos o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório; assumimos essas línguas como parte de recursos necessários para a cidadania contemporânea: são úteis e necessárias entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeira (...) (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37).

Ainda, é preciso reconhecer que, em muitas comunidades, uma língua pode não ser a segunda língua do aprendiz, como é o caso de Bom Princípio, em que algumas pessoas têm o *Hunsrückisch* como primeira língua. O mesmo ocorre em outras comunidades como indígenas, surdas, de imigrantes e descendentes. Outra justificativa pela escolha do termo língua adicional, neste trabalho, é entendendo que o aluno vai adicionar uma língua ao seu repertório, partindo das outras já existentes, não há como separá-las (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Dessa forma se prioriza o acréscimo dessas línguas a outras que os estudantes já tenham em seu repertório e se reconhece que, em algumas comunidades, as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos estudantes.

Para Leffa e Irala (2014, p. 22), língua adicional é “uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas”. Ou seja, todas as línguas estão interligadas e formam um único repertório linguístico e uma pode ser o auxílio no aprendizado de outra. Schlatter e Garcez (2012) afirmam que aprender uma nova língua é parte da cidadania contemporânea e que, essas línguas são parte de nossa sociedade e não estrangeiras.

Fu, Hadjoannou e Zhou (2019) também se baseiam no termo língua adicional, compreendendo que este termo se afasta de uma perspectiva monolíngue, no qual as línguas são vistas como separadas e, ainda, acrescentam que o termo leva em consideração e valoriza as *home languages* dos estudantes e não as enxerga como um obstáculo no aprendizado de uma outra. Portanto, deve-se pensar no aprendizado de uma língua para servir às necessidades dos alunos, não como algo de fora, o que vem diretamente ao encontro com a ideia desta pesquisa: valorizar as necessidades e realidades dos estudantes a fim de que eles reconheçam a importância do *Hunsrückisch* em seu repertório linguístico.

É preciso considerar que vivemos em um mundo globalizado e que aprendemos línguas para nos comunicarmos, por isso, Schlatter e Garcez (2012) ainda afirmam reconhecer que as línguas que ensinamos são usadas para a comunicação transnacional, fazendo com que pessoas de diferentes comunidades,

diferentes formações socioculturais e nacionalidades possam interagir. Assim, uso o conceito de língua adicional como algo que vai além de apenas adicionar uma língua, baseando-me em algo que, conforme mencionado por Ramos (2021), considera todo um contexto multilíngue, que não implica na cronologia do aprendizado e que considera e preserva os traços de identidade dos estudantes. Também se opta pelo uso de língua adicional por ser um termo de fácil compreensão no meio acadêmico e profissional.

Todas essas questões mencionadas envolvendo o bilinguismo estão, de alguma forma, ligadas à questão da Translinguagem, uma vez que ela surge levando em consideração todo o repertório linguístico e o contexto dos aprendizes. A partir do que foi visto aqui sobre as concepções mais tradicionais de bilinguismo e que elas não são adequadas para a nossa realidade, na próxima seção, a Translinguagem é explicada de uma forma mais detalhada.

2.4 Translinguagem

Neste capítulo, além de apresentar algumas definições da Translinguagem, abordo a questão de repertório linguístico, considerando o conceito de heteroglossia que está diretamente ligado à Translinguagem. Ainda, explico a relevância dessa teoria para a pesquisa, bem como, a diferença entre Translinguagem e *code-switching*. Por fim, faço uma menção à decolinialidade e de que forma está ligada à Translinguagem.

A Translinguagem é uma expressão traduzida da palavra inglesa *translanguaging* e que foi utilizada, primeiramente, pelo escritor galês Cen Williams (1994). Ele usou o termo “para se referir a uma prática pedagógica onde os alunos em salas de aula bilíngues galês/inglês são solicitados a alternar idiomas para fins de uso receptivo ou produtivo” (GARCÍA; LIN, 2016, p. 2). Desde então, o termo sofreu alterações em seu significado e não é mais compreendido desta forma, visto que a Translinguagem não é apenas uma alternância de códigos, como veremos a seguir. Aqui, neste trabalho, sigo as ideias apresentadas por importantes estudiosos da área como Ofélia García, Li Wei e Suresh Canagarajah.

No presente trabalho, entende-se a Translinguagem como uma teoria que postula que todos os usuários da língua possuem um repertório linguístico unitário, do qual o usuário seleciona e implanta características particulares para conseguir se

expressar e produzir sentido (GARCÍA; VOGEL, 2017). García (2009) afirma que os bilíngues se comunicam utilizando, simultaneamente, ferramentas linguísticas, conhecimentos e recursos de todas as línguas que fazem parte de seu repertório. Proponho o estudo e a análise da Translinguagem (GARCÍA; WEI, 2014) como prática pedagógica no trabalho com línguas adicionais, considerando que ela tem uma visão que vai além de visões tradicionais de bilinguismo e multilinguismo. Considero também que a Translinguagem é uma ferramenta importante para a justiça social, buscando romper com as hierarquias criadas por governos e escolas ao definirem uma língua nomeada (GARCÍA, 2019). Acredito que os alunos usam elementos das diferentes línguas presentes em seu repertório para se manifestarem, variando de acordo com o ambiente em que estiverem inseridos ou com as pessoas com quem estiverem interagindo. Para compreender essa teoria é preciso que se olhe para o uso da língua, afinal,

(...) ao descrever as práticas linguísticas dos bilíngues na perspectiva dos próprios usuários e não simplesmente descrever o uso da linguagem bilíngue ou o contato bilíngue da perspectiva da própria língua, as práticas linguísticas dos bilíngues são exemplos do que aqui chamamos de Translinguagem (GARCÍA, 2009, p. 42)³

Ainda, ao falar em Translinguagem, é preciso reconhecer os efeitos materiais de categorias de línguas nomeadas⁴ socialmente construídas (GARCÍA; VOGEL, 2017). Para Otheguy, García e Reid (2015):

(...) uma língua nacional nomeada é o mesmo tipo de coisa que uma denominada cozinha nacional. Como uma cozinha nacional nomeada, uma linguagem nomeada é definida pela filiação social, política ou étnica de seus falantes⁵ (OTHEGUY; GARCIA; REID, 2015, p. 286)

Isto é, ocorreu nomeação de determinadas línguas como inglês, português ou alemão etc., que são consideradas socialmente como as formas corretas a serem seguidas. Conforme García (2019), essas línguas de estados-nações foram construídas, mas destaca que nessa construção categorias de exclusão foram

³ Tradução livre da autora: “*When describing the language practices of bilinguals from the perspective of the users themselves and not simply describing bilingual language use or bilingual contact from the perspective of the language itself, the language practices of bilinguals are examples of what we are here calling translanguaging.*”

⁴ Optou-se por se utilizar o termo original.

⁵ Tradução livre da autora: “*a named national language is the same kind of thing as a named national cuisine. Like a named national cuisine, a named language is defined by the social, political or ethnic affiliation of its speakers.*”

criadas. “A nomeação de espanhol, inglês, português etc. como única prática linguística legítima dos estados-nação foi proposital, uma forma de excluir aqueles que foram conquistados e colonizados⁶” (GARCÍA, 2019, p. 153), ou seja, com isso se exclui línguas consideradas minoritárias o que afeta questões sociais, históricas e culturais de diversas regiões.

Para se compreender melhor a Translinguagem é necessário que se compreenda o sentido do termo heteroglossia, que foi proposto por Bakhtin (1981) para fazer a análise de discurso. Aqui, o termo é analisado a fim de relacioná-lo com a língua em uso. O conceito de heteroglossia tem relação com a compreensão do modo como a linguagem está ligada à realidade dos aprendizes que estão inseridos em contextos sociais, históricos e políticos. Portanto, esse conceito não analisa a língua como estando de forma fragmentada para os falantes, mas sim, de forma unificada.

Esse termo vem em oposição ao conceito tradicional de monoglossia, ou seja, de que os bilíngues têm sistemas linguísticos separados e/ou diferentes. A concepção monoglóssica também está voltada para o entendimento do bilíngue como dois monolíngues, acreditando-se que todas as línguas são aprendidas ou adquiridas da mesma forma e se organizam separadamente no sistema linguístico. Para García (2009), essa concepção não é aplicável aos sujeitos de um mundo globalizado, por isso, a autora segue a ideia do bilinguismo dinâmico, que considera o repertório linguístico como heteroglóssico.

Podemos olhar para a heteroglossia “no sentido de que linguagens de diferentes discursos se mesclam e se aglutinam, mas também pelo fato de vozes de diferentes perspectivas se unirem neste espaço⁷” (KARLSSON *et al*, 2018, p. 2052). Portanto, adquirimos/aprendemos as línguas de maneiras diferentes e essas línguas estarão interligadas em nosso repertório, uma complementando a outra.

O conceito de heteroglossia está diretamente ligado ao nosso entendimento de repertório. Os falantes bi/multilíngues possuem um único repertório que não é visto como separado, mas sim, como algo integrado e que é usado para diferentes propósitos comunicativos (CANAGARAJAH, 2011). Isso vem ao encontro da

⁶ Tradução livre da autora: “*The naming of Spanish, English, Portuguese, etc. as the only legitimate language practice of nation-states has been purposeful, a way of excluding those who were conquered and colonized*”.

⁷ Tradução livre da autora: “*languages from different discourses merge and coalesce, but also because of the fact that voices from different perspectives come together in this space.*”

concepção da Translinguagem que, conforme já explicitado anteriormente, reformula concepções anteriores de bilinguismo e, da mesma forma, segue a perspectiva heteroglóssica, compreendendo que temos um único repertório linguístico do qual o falante seleciona elementos para se comunicar de acordo com o contexto em que ele está inserido.

As teorias que seguem uma perspectiva monoglóssica posicionam as línguas como elementos separados, ou acreditam que um bilíngue seria dois monolíngues em um. (VELASCO; GARCÍA, 2014 *apud* GROSJEAN, 1989). Uma das concepções mais tradicionais é denominada *code-switching*, a qual reduz o uso da língua a uma simples mudança de códigos. Dentro dessa concepção, assim como, a concepção de *code-mixing*, o uso de elementos de duas ou mais línguas em uma interação é visto como uma deficiência linguística, ou seja, como se o falante não tivesse competência suficiente em uma língua e precise misturar ou trocar para outra. Mesmo que as perspectivas de *code-switching* e *code-mixing* considerem os falantes como bilíngues, elas ainda acreditam que uma língua não influencia na outra, sendo usadas separadamente.

A questão do uso de mais línguas e por ser uma concepção bilíngue são motivos pelos quais a Translinguagem é comumente confundida com o termo *code-switching*. É importante a esta altura, pontuar que essas teorias apresentam divergências e não se referem a mesma prática pedagógica. A principal razão para essa diferenciação é porque o conceito de *code-switching* implica que os bilíngues usam dois códigos linguísticos separados que não se sobrepõem/referenciam um ao outro, quando na verdade, na Translinguagem, considera-se que temos apenas um repertório linguístico, do qual o falante seleciona elementos para se comunicar efetivamente a fim de fazer sentido (GARCÍA, 2009). Assim, nota-se que o *code-switching* está voltado para uma visão monolíngue que entende que o falante tem dois sistemas linguísticos diferentes/separados. Já a Translinguagem é entendida como uma escolha do falante, ela é proposital e segue a perspectiva heteroglóssica, compreendendo tudo como um sistema linguístico integrado, do qual o falante seleciona os elementos para expressar sua ideia.

A fim de explicitar mais essa diferenciação da noção de repertório entre as teorias, também trago a exemplificação feita por Fu, Hadjioannou e Zhou (2019), os quais mencionam que, para melhor compreender a visão monolíngue, podemos imaginar uma casa com diversos cômodos que são separados por paredes e que

têm sua própria mobília e dispositivos. “Trocar de língua para língua seria como mudar de um cômodo para o outro. Uma vez que você está naquele cômodo, você só tem acesso aos itens de lá⁸” (FU, HADJIOANNOU E ZHOU, 2019, p. 24). Logo, entende-se que é errado usar diferentes línguas em um mesmo contexto comunicativo e que ao usar optar por uma língua o falante deveria se limitar ao uso da estrutura dela.

Em contraponto, tem-se a visão heteroglóssica que faz analogia à uma casa com um cômodo multifuncional que comporta todo o conhecimento linguístico em um só lugar, ou seja, não há paredes, nem fronteiras. De acordo com Fu, Hadjioannou e Zhou. (2019, p. 24), neste cômodo, “você tem acesso a todos os recursos e ferramentas do idioma em seu repertório e pode selecionar e usar com flexibilidade o que precisa a qualquer momento⁹”. Assim, compreende-se que o bilíngue tem todos os elementos à sua disposição para quando for preciso e, isso não quer dizer que ele vá utilizar tudo a todo momento, quer dizer que ele fará suas escolhas. Entendendo que não é possível separar a língua dos seus usos em sociedade, neste trabalho, segue-se a ideia de um repertório unificado que engloba as características linguísticas de todas as línguas dos bilíngues, os quais translinguam, naturalmente, para atender às suas necessidades de comunicação em diferentes contextos e com diferentes pessoas (FU; HADJIOANNOU; ZHOU, 2019).

É importante destacar que na Translinguagem

(...) os falantes usam recursos de várias línguas nacionais, o que implica que os participantes não alternem simplesmente entre duas línguas constantes, mas, em vez disso, usem todos os recursos disponíveis para se fazerem entender. O termo mais clássico *code-switching* geralmente se refere à mudança unidimensional entre duas linguagens constantes, e difere neste sentido, da definição de translinguagem de Jorgensen. (KARLSSON *et al*, 2018, p. 2053)¹⁰

Além disso, outro fator mencionado por García (2009), para diferenciar as teorias, é que *code-switching* é compreendido como algo disponível apenas para

⁸ Tradução livre da autora: “*Switching from language to language would be like moving from one room to another. Once you are in a room, you only have access to the items there.*”

⁹ Tradução livre da autora: “*(...) you have access to all language features and tools in your repertoire and can flexibly select and use what you need at any given moment*”.

¹⁰ Tradução livre da autora: “*that speakers use features from several national languages, which implies that participants do not simply alternate between two constant languages but instead use all available resources to make themselves understood. the more classical term code-switching usually refers to the one-dimensional shift between two constant languages instead and differs in this sense from Jorgensen’s definition of translinguaging.*”

bilíngues, enquanto a Translinguagem não ocorre apenas com bilíngues ou multilíngues, bem como não apenas por meio de línguas orais. De acordo com García (2009), ela também pode ocorrer com um surdo, porque ele pode optar por se expressar por meio da língua de sinais, ou usando uma língua de forma escrita. Ainda, é possível que ela ocorra entre monolíngues (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015) considerando que as línguas têm variações. Para Otheguy, García e Reid (2015, p. 293), monolíngues e bilíngues têm características em comum, pois ambos “têm uma gramática mental que orienta a interação sociolinguística e é suscetível desde o início a informações externas, e cujos itens são implantados seletivamente, dependendo do interlocutor e do contexto”. Poderíamos pensar na língua portuguesa, por exemplo, que possui muitas expressões que variam de acordo com a região do país. É possível que alguém da região sudeste não compreenda expressões do sul do país, ou que alguém use uma expressão, propositalmente, porque faz mais sentido para si e para aquilo que quer comunicar.

De acordo com os estudos de García (2009), a Translinguagem ultrapassa as noções de bilinguismo que pressupõem o conceito de uso de línguas em situações separadas, de forma autônoma e independente. Ainda, segundo a autora, a Translinguagem compreende as práticas sociais dos falantes em situações de comunicação, acessando diferentes recursos linguísticos e semióticos das línguas. Com isso, entende-se que a Translinguagem é a norma comunicativa das comunidades bilíngues e não pode ser comparada a um uso monolíngue (FU; HADJIOANNOU; ZHOU, 2019).

Outra questão relevante dentro da Translinguagem é o uso da expressão bilíngue emergente, que seria o bilíngue que não foi criado com as duas (ou mais) línguas em casa, mas em algum momento da vida é exposto a uma outra língua. O termo bilíngue emergente é usado para se referir a estudantes que estão nos estágios iniciais de mudança ao longo de um *continuum* bilíngue (GARCÍA, 2009).

Fu, Hadjioannou e Zhou (2019, p. 2) utilizam o termo bilíngue emergente, em seu livro, para se referir “aos estudantes que estão aprendendo inglês como uma língua adicional”, o que vem ao encontro com a realidade desta pesquisa, que analisa um contexto com bilíngues emergentes nas aulas de língua inglesa. Ao analisar diferentes contextos, considerar que os bilíngues emergentes estão inseridos em:

(...) práticas de Translinguagem complexas, pode nos levar a abandonar um ponto de vista monolíngue e usar lentes mais heteroglóssicas, o que permitiria uma visão mais completa da gama de práticas de linguagem e experiências bilíngues (GARCÍA, 2009, p. 50).

Ainda, em alguns casos, de acordo com García (2009, p. 51), “o bilinguismo pode ser emergente revitalizando uma língua que não é mais primeira língua ou língua materna, mas que possui profundas conexões ancestrais e faz parte de sua linguagem em cerimônias e rituais”. Sendo assim, podemos compreender que o bilíngue emergente é aquele que está em constante desenvolvimento e em contato com diferentes práticas translíngues. Ele está sendo exposto a uma outra língua e, conseqüentemente, está aprendendo essa língua.

Por estar em desenvolvimento em uma língua, bilíngues emergentes encontram dificuldades, pois, muitas vezes, estão inseridos em salas de aula com visão monolíngue que fazem o aluno focar em apenas uma língua, ao invés de encorajá-lo a utilizar todo seu repertório a fim de se comunicar. Fu, Hadjioannou e Zhou (2019) promovem uma reflexão sobre a necessidade da mudança da perspectiva monolíngue para a translíngue, com a intenção de minimizar os desafios enfrentados pelos bilíngues.

Para essa mudança de perspectiva é preciso uma real compreensão da Translinguagem. Ao fazer uso dela, fazemos um esforço para fazer sentido em contextos comunicativos reais. Para exemplificar, podemos pensar em uma situação em que alguém está se comunicando em inglês e quer usar a palavra *saudade*. Sabe-se que essa palavra não existe na língua inglesa, e que se utiliza o verbo *miss* para dizer que sente falta de alguém. No entanto, há uma mudança de significado ao usar o verbo *miss* e não a palavra *saudade*. Então, a pessoa pode intencionalmente usar a palavra *saudade* e quem sabe tentar explicar seu significado, caso esteja interagindo com alguém que não compreenda. Portanto, o ato de translinguar não se refere simplesmente ao uso, mas também a intencionalidade em fazer sentido para o falante.

Para García (2009, p. 43), “famílias e comunidades bilíngues devem translinguar em ordem de construir sentido”. Quando falamos em Translinguagem, considera-se toda uma comunidade, porque “Translinguagem é uma realização social, visto que não envolve apenas uma pessoa que usa seu repertório para se comunicar, mas sim, envolve também o vaivém entre as línguas trazidas pelo outro

para a co-construção de sentido." (CANAGARAJAH, 2011, p. 4 e 5). Ao considerar isso na escola, é preciso pensar que a escola envolve também a família dos estudantes. Sendo assim, o professor pode pensar em estratégias que tragam as línguas usadas em casa e que faça as famílias participarem de alguma forma. Cada estudante vai construir sentido a partir de suas experiências, e é preciso considerar que "a Translinguagem se refere à gramática mental interna dos falantes moldada na interação social e às maneiras pelas quais os recursos em seu repertório linguístico complexo são implantados"¹¹ (GARCÍA, 2019, p. 163).

Considerando o contexto desta pesquisa, a fim de inserir as famílias e o contexto dos estudantes, é possível pensar em atividades nas aulas de inglês que possibilitem o translinguar dos estudantes, trazendo suas *home languages* para o contexto de aprendizagem. Isto é, permitir que todas as línguas que compõem o repertório dos estudantes apareçam e sejam usadas em sala de aula. Isso pode ocorrer, por exemplo, imaginando uma discussão em pequenos grupos sobre uma temática e possibilitando que os estudantes debatam na(s) língua(s) por eles escolhidas.

Ao olhar para a Translinguagem e considerando o direcionamento da nossa pesquisa, também é fundamental que se pense sobre a abordagem em sala de aula por intermédio da pedagogia translíngue. Para isso, é preciso que o professor respeite e valorize a produção dos alunos, que ele possa apreender todo o universo do falante e que não exija que o aluno utilize uma língua específica exclusivamente. É importante que o estudante se sinta acolhido para que se sinta confiante a expressar todo seu conhecimento.

Analisando a Translinguagem sob a sua concepção de língua, é possível afirmar que ela considera todo o repertório linguístico do aluno e que esse mobiliza todos os seus recursos para se coadaptar à situação de comunicação, tendo como objetivo translinguar para construir sentido, incluir e facilitar a comunicação com os outros, sendo assim, é também um movimento de autorregulação. Para García (2019), ao translinguar estamos simplesmente implantando todos os recursos de nosso repertório.

¹¹ Tradução livre da autora: "*if named languages are external societal constructions, translanguaging refers to the internal mental grammar of speakers shaped in social interaction, and the ways in which features in their complex linguistic repertoire are deployed*".

Se considerarmos uma pedagogia translíngue em sala de aula, é preciso um professor que prepara uma aula pensando em explorar todo o repertório linguístico dos bilíngues, isto significa que ele precisa conhecer seus estudantes e observar a construção do pensamento deles. De acordo com Velasco e García (2014, p. 1), “a chave para um ensino de sucesso é saber como os alunos aprendem. A aprendizagem envolve fornecer aos alunos diferentes caminhos para processar, construir e adquirir conteúdo acadêmico”. Certamente nem sempre é possível preparar uma aula com materiais que englobam todas as línguas dos estudantes, mas é possível pensar em estratégias e atividades que permitam o translíngue e que eles utilizem essas línguas e, principalmente, que o professor aceite e acolha a Translanguagem dos alunos.

Uma característica importante da pedagogia translíngue, segundo Welp e García (2022), é o incentivo que ela dá aos estudantes para torná-los mais conscientes de seu potencial expressivo e do poder que eles têm de escolha a partir de seu repertório linguístico. Em uma concepção mais tradicional e monoglóssica de ensino, se foca no que o bilíngue ainda não sabe, mas “a pedagogia translíngue valoriza o que o educando tem, encorajando-o a usar toda a gama de seu repertório linguístico em sala de aula para construir sentido ou produzir textos de gêneros escolares/acadêmicos” (WELP; GARCÍA, 2002, p. 52).

A partir disso, considera-se importante para esta pesquisa, levar em conta os quatro propósitos inseridos na pedagogia translíngue:

(1) apoiar os alunos enquanto eles se envolvem e compreendem conteúdos e textos complexos; (2) fornecer oportunidades para os alunos desenvolverem práticas linguísticas para contextos acadêmicos (3) abrir espaços para o bilinguismo e as formas de conhecimento dos alunos; e (4) apoiar o desenvolvimento socioemocional e as identidades bilíngues dos alunos (GARCÍA; JOHNSON; SHELTER, 2017 *apud* WELP; GARCÍA, 2022, p. 52)

Para as autoras, é fundamental que esses propósitos façam parte das crenças dos professores e que estejam presentes em sala de aula.

Nessa mesma linha de pensamento, Fu, Hadjioannou e Zhou (2019) apresentam ideias de atividades por meio dessa perspectiva e comentam também os desafios enfrentados por professores, que inclui a falta de tempo, o grande número de turmas e alunos para acompanhar, a falta de materiais adequados, a falta de formação na área ou até mesmo de conhecimento nas línguas dos alunos.

Ao considerar o contexto dessa pesquisa, é possível que a professora tenha ou não contato com o *Hunsrückisch*. Porém independente de ser falante da língua ou não, é preciso que ela considere o contexto e acolha essa língua, assim como outras que possam fazer parte do repertório dos estudantes.

É preciso atenção à prática pedagógica escolhida em um ensino bilíngue, afinal, o fato de estar se trabalhando com duas ou mais línguas, influencia a maneira como o estudante aprende. De acordo com García (2009):

Dentro de escolas bilíngues a heterogeneidade das práticas de linguagem envolvendo duas ou mais línguas é muito mais intrincado do que as duas línguas padrão isoladas que as escolas usam e promovem. É justamente essa tensão entre as práticas de linguagem heteroglósica de bilíngues emergentes e alunos bilíngues, e o padrão linguagem promovida na escola, que torna a educação bilíngue um terreno tão fértil para pensar sobre língua. É tarefa de qualquer escola bilíngue construir sobre essa tensão, uma vez que reconhece e utiliza práticas linguísticas complexas da criança para garantir que o uso de duas ou mais línguas padrão sejam incorporadas no repertório linguístico da criança (GARCIA, 2009, p. 28).

Ainda, ao avaliar os alunos por meio dessa teoria, não se pode considerar a Translinguagem como um erro na produção dos alunos, mas sim como algo positivo, pois o aluno está utilizando todo o seu repertório linguístico para produzir o seu melhor e é imprescindível valorizar a comunicação deles.

Nesse sentido, Karlsson *et al* (2018) comentam sobre o conceito de *third space* que é derivado de uma teoria chamada em inglês de *theory of hybridity* e associam esse conceito à Translinguagem. Essa teoria “reconhece a complexidade do espaço diário dos alunos e dos múltiplos recursos para fazer sentido no mundo¹²” (KARLSSON *et al*, 2018, p. 2053). Para os autores, também é importante que os aprendizes multilíngues sejam encorajados a usar todo repertório linguístico disponível na interação entre pares.

Compreendendo que o ensino de língua vai além da questão da língua em si, mas sim, destacando a importância da língua como uma prática social como é visto dentro da Translinguagem, trago aqui uma breve e inicial reflexão sobre os estudos decoloniais. A forma como as pessoas valorizam algumas línguas sobre as outras, está diretamente ligado a fatores políticos, sociais, históricos e culturais. Igualmente ocorre nesta pesquisa, uma vez que o *Hunsrückisch* é visto como sendo inferior ao

12 Tradução livre da autora: “it recognizes the complexity of students' everyday space and multiple resources to make sense of the world.”

alemão padrão e, porque que as pessoas acreditam ser mais importante aprender o inglês do que uma variedade local. Trago essa reflexão como pertencente dessa comunidade e considerando que, por muito tempo, também tive essa visão de que o *Hunsrückisch* não era relevante e era motivo de vergonha falá-lo. Como nesta pesquisa analisa-se o ensino de inglês, é a partir da valorização dessa língua que é feita a reflexão. García (2019) menciona que essa visão de línguas separadas é uma herança histórica de nossos colonizadores, o que fez com que línguas nomeadas socialmente fossem vistas como de maior prestígio do que outras.

A língua inglesa, que é a língua adicional a ser ensinada aos participantes desse estudo, é uma das línguas nomeadas socialmente e, atualmente, uma língua mundialmente muito utilizada. De acordo com Rajagopalan (2009, p. 2) “o aumento das trocas comunicativas entre pessoas de diferentes origens tem colocado em evidência a importância da língua inglesa, hoje, considerada, por muitos, a língua de comunicação mundial por excelência”. Com o mundo globalizado em que vivemos hoje, o inglês ganhou um papel de destaque e, também é considerado uma língua franca. A Inglaterra foi um país que colonizou diversas regiões pelo mundo, o que fez com que a língua inglesa se espalhasse. Entre esses países inclui-se os Estados Unidos que, posteriormente, se torna uma potência mundial. Esses fatores econômicos, históricos e culturais fazem com que surjam as crenças de que o inglês é superior ou mais importante do que outras línguas, ou até mesmo, que o único inglês correto é aquele provindo dos Estados Unidos ou da Europa. Isso é decorrência de fatores históricos e sociais, ou seja, esse inglês (americano ou britânico) é visto como língua de prestígio, já que é falado mundialmente e usado nos negócios.

Este avanço global ocorre, significativamente, por dois fatores; o primeiro é o fato das migrações de número considerável de falantes de inglês, das ilhas britânicas para lugares como Austrália, Nova Zelândia e América do Norte e os processos de expansão via conquistas político-territoriais como alguns países africanos, a África do Sul, por exemplo. O segundo fato envolve o contexto colonial da Ásia e África, que acarretou na expansão da língua, através do transporte de uma pequena extensão de falantes ingleses. Assim, o inglês tornou-se extremamente importante e útil para a maior parte da população local da Ásia e da África. (DAVID, 2007, p. 1)

Há outras línguas que, ao longo da história, foram consideradas de maior prestígio do que outras. De acordo com David (2007, p. 2), o francês “até metade do

século XX, ocasião em que tal língua desfrutou de enorme prestígio e foi proclamado como a língua da diplomacia”.

De acordo com Lin (2015, p. 19), “para compreender o multilinguismo na modernidade tardia, é importante olhar para as práticas de linguagem em contextos pré-modernos e pré-coloniais”¹³. É preciso notar que a orientação da hegemonia econômica mundial é tão forte que um país volta a escolha de uma língua para estar mais próximo desse “jogo econômico”. Foi assim que o inglês ganhou espaço como língua oficial em vários países, incluindo Singapura, nos quais o inglês passou a ser a primeira língua ensinada e as línguas de herança (mandarim, chinês, indiano e outras) passaram a ser segunda língua de acordo com a região/comunidade (LIN, 2015).

Observando isso, percebe-se que, na maioria dos casos, a escolha da língua se dá por questões econômicas, por decisão do governo. Ou seja, nem todas as línguas têm o mesmo espaço, elas serão utilizadas em contextos diferentes, mas o inglês acaba sendo visto como superior, isso porque as pessoas esperam conseguir uma boa vaga de emprego. Além do governo, os pais também esperam que os filhos saibam falar inglês, assim como é visto que ocorre em Singapura:

A justificativa oferecida pelo governo e muitos pais para o uso extensivo do inglês na escola era que ele deveria ser aprendido por seu valor utilitário, para o emprego e para garantir o acesso à ciência e à tecnologia do Ocidente. O inglês, portanto, serve como uma linguagem pragmática para o desenvolvimento econômico de Cingapura (LIN, 2015, p. 21)¹⁴

Para adentrar nas teorias deste trabalho e relacionar com essas questões do ensino de inglês, aqui, se faz necessário trazer à tona o conceito da decolonialidade e quais são suas bases. Mota Neto e Streck (2019, p. 208) entendem a decolonialidade “como um questionamento radical e uma busca de superação de distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos (...)”. Ainda, entendem como “o conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade tendo como horizonte a

¹³ Tradução livre da autora: “*in order to understand multilingualism in late modernity, it is important to look at language practices in premodern and precolonial contexts*”. (LIN, 2015, p. 19)

¹⁴ Tradução livre: *the rationale offered by the government and many parent for the extensive use of English in school was that it was to be learnt for its utilitarian value, for employment, and for guaranteeing access to the science and technology of the West. English thus serves as a pragmatic language for Singapore's economic development.* (LIN, 2015, p. 21)

formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária” (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 209).

Collins (2015) menciona que, ao se optar por uma pedagogia decolonial, devemos pensar qual é nosso projeto ético-político, o que vai além de se pensar apenas numa mudança de conceitos e métodos. Ao falar em projeto ético-político, compreendemos que o autor se alia aos projetos marxistas, focando na questão da desigualdade social. Como linguistas aplicados, temos o compromisso de fornecer resultados à nossa sociedade que melhorem o dia a dia das pessoas e nos questionarmos sobre quais são os nossos compromissos com o mundo e de que forma nos engajamos na produção de novos mundos a partir de nossos espaços. Não é possível conceber uma Linguística Aplicada indisciplinar sem abordar o projeto ético-político. Um dos pontos que considero importante é a questão de buscar reduzir a desigualdade social por intermédio do aprendizado das línguas.

Ao olharmos para a questão do ensino de inglês, levando em consideração o pensar pedagógico decolonial, deve-se considerar o que Mota Neto e Streck (2019) apresentaram como o lado escuro da modernidade: a colonialidade. A partir do momento que se diz que um inglês é correto e o outro não, ou que uma língua é superior à outra, estamos subalternizando não apenas uma variedade da língua, mas também a cultura e a identidade das pessoas que utilizam essa (s) língua (s). O mesmo ocorre com o alemão, visto que não se pode considerar correto apenas o alemão padrão, mas é preciso levar em conta todas as variedades existentes e que são usadas em diferentes contextos, como é o caso do contexto de imigração descrito neste trabalho. Se faz necessário lembrar que vivemos em um mundo globalizado, onde existem milhares de línguas e que cada uma tem seu valor. Portanto, considerar apenas uma língua como de prestígio é completamente inaceitável e acaba por menosprezar muito mais do que uma língua, mas sim, a cultura e a identidade dos povos que as falam.

Voltando à ideia da perspectiva decolonial para este trabalho, estabeleço uma relação com as políticas linguísticas, uma vez que o inglês é a língua escolhida pelo município para ser ensinada do 6º ano 9º ano. Lembrando que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a oferta de, pelo menos, uma língua adicional é obrigatória e fica a cargo da comunidade escolar. Essa escolha está diretamente ligada à visão de prestígio que

a língua tem atualmente, buscando assim, oferecer a oportunidade de os estudantes serem falantes de inglês.

Destaco aqui a necessidade de se ensinar essa língua aos estudantes para que eles também tenham acesso ao mundo globalizado e que possam receber diferentes oportunidades. No entanto, isso não deve ser feito de uma maneira isolada, mas sim, considerando todo o repertório linguístico deles, como já estudado na Translinguagem, para que eles sejam educados em diferentes línguas e possam estar preparados para contextos locais e globais. Segundo Welp e García (2022), a translinguagem vem como uma alternativa para questionar essa noção de língua e de repertório herdada dos colonizadores, uma vez que traz uma visão que expressa o dinamismo das práticas linguísticas dos falantes. Ao se optar por uma pedagogia translíngue, se tem uma perspectiva decolonial, ou seja, “que valoriza os repertórios diversos e os conhecimentos de todos os envolvidos no processo de aprendizagem” (WELP; GARCÍA, 2022, p. 54).

Compreendido isso, vamos ao próximo subcapítulo que aborda a teoria sócio-histórico-cultural, mais especificamente, o conceito de mediação proposto por Vygotsky (1993), maior contribuição da teoria sócio-histórico-cultural.

2.5 A Teoria Sócio-histórico-cultural

Neste trabalho, considero a língua em uso e que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional é um trabalho interacional constante que é inseparável de participação e interação. A aprendizagem é co-participativa, uma vez que é construída socialmente. Com essa concepção, outra teoria que vem de encontro com as ideias dessa pesquisa é a teoria sócio-histórico-cultural. Uma teoria que versa sobre diversos conceitos importantes como os diferentes tipos de falas (egocêntrica, interior e privada), a mediação, a Zona de Desenvolvimento Proximal, *scaffoldings*, entre outros. Nesta seção, o enfoque é no conceito de mediação proposto por Vygosty (1993), já que o desenvolvimento linguístico ocorre por meio da mediação.

A linguagem é um artefato simbólico usado para a comunicação . Neste trabalho, olho para a língua como um fenômeno que constantemente afeta e é afetado por meio da interação. Assim, parto do pressuposto que o desenvolvimento da linguagem, assim como todo o desenvolvimento cognitivo humano se dá por meio

da mediação na interação por meio de um artefato material ou simbólico, entre os quais a própria linguagem é o mais importante deles. Ou seja, aprendemos a língua por meio dela mesma, na interação com nossos pares, uma interação que ocorre entre pares mais e menos experientes que não são necessariamente fixos, em que por ora somos mais, e outros momentos menos experientes, dependendo do contexto em que estamos inseridos.

Nesta pesquisa, leva-se em consideração todo o processo histórico, social e cultural do sujeito, neste caso, os sujeitos são os estudantes. Opta-se por usar a nomenclatura sócio-histórico-cultural por entender que a visão histórica é tão importante quanto a social e a cultural (FIGUEIREDO, 2019). Nesta situação, a questão histórica está relacionada pelo idioma *Hunsrückisch* ao longo da história do município de Bom Princípio e de que maneira a cultura dela advinda nos influencia até os dias de hoje. A questão social é importante para se olhar para a interação do sujeito em sala de aula e entender como os estudantes se relacionam entre si e com a professora. E, a questão cultural está diretamente ligada a isso, visto que é a partir dela que valorizamos todas as produções já feitas.

Vygostky foi um pesquisador russo que passou por diferentes cursos na Universidade e, também foi professor e pesquisador, principalmente na área da psicologia. Em suas pesquisas, ele analisava o processo de desenvolvimento do ser humano, principalmente na infância. De acordo com Figueiredo (2019, p. 14) “o método genético, proposto por Vygostky, enfatizava o papel da história e das relações sociais no desenvolvimento mental e comportamental dos indivíduos”. A partir desse método, compreende-se que o funcionamento da mente origina-se socialmente. Portanto, temos a interação como peça fundamental nessa teoria e, um excelente lugar para acompanhar a interação e o desenvolvimento de crianças é a sala de aula.

Dentro dessa teoria, entende-se que é preciso a participação/interação da criança para que haja aprendizado. Nós, seres humanos, estamos sempre em constante troca entre pares e construindo conhecimento. Assim, assume-se “a natureza social e discursiva do desenvolvimento e do conhecimento, o que implica considerar os movimentos interativos e a linguagem em funcionamento, como processo que (se) vivifica (n)as relações e nas práticas sociais e educacionais” (MASCIA *et al*, 2017, p. 10).

Figueiredo (2019) menciona que essa teoria pode ser confundida com a construtivista, visto que ambas focam na participação das crianças. No entanto, Vygostky se diferencia ao valorizar a mediação no desenvolvimento. A teoria sócio-histórico-cultural se “propõe a explicar como o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está relacionado ao contexto cultural, institucional, e histórico em que ele se situa” (FIGUEIREDO, 2019, p. 18).

Sendo a mediação um ponto importante desse trabalho, apresento, a seguir, as concepções acerca desse conceito a fim de compreender esse termo.

Kozulin (2018, p. 23), por exemplo, afirma que “o termo mediação pode ser entendido, em um sentido muito geral, como o envolvimento de um terceiro fator (mediador) na interação entre dois objetos, eventos ou pessoas”¹⁵. Outra definição é apresentada por Figueiredo (2019) que diz que:

A mediação é a intervenção de um elemento intermediário em uma relação que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo, e esse elemento mediador pode ser um instrumento (ou ferramenta), um signo ou outros seres humanos (FIGUEIREDO, 2019, p. 37).

A partir disso, vemos que a mediação envolve uma troca, seja ela entre pessoas e/ou objetos. Ou seja, “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). A mediação é um aspecto muito importante dentro da teoria sócio-histórico-cultural, elaborada por Vygotsky (1979). Dentro dessa teoria, ele se preocupou com o desenvolvimento humano e em explicar como o conhecimento é adquirido, o que está diretamente ligado aos processos educacionais. Segundo Mascia *et al* (2017, p. 91 *apud* VYGOTSKY, 1995) “refutando a ideia de que o aluno, por si só, constrói o conhecimento, é difundido o argumento de que o caminho do objeto até o indivíduo passa pelo outro”.

Seguindo essa concepção, entendemos que o conhecimento de cada pessoa não é construído individualmente, mas sim, socialmente, por meio da interação entre pares. Vygotsky (1979) afirma que nosso cérebro é mutável e que está em constante desenvolvimento, conforme as pessoas interagem umas com as outras em seu meio e no contexto histórico em que estão inseridas. Aqui, também é importante destacar

¹⁵ Tradução livre da autora: “*the term mediation can be understood in a very general sense as an involvement of a third factor (mediator) into the interaction between two objects, events, or persons.*”

que Vygotsky (1993) fala da troca entre pares e que, o par mais experiente compartilha o conhecimento com o par menos experiente. No entanto, conforme anteriormente explicado, ele diz que isso não é fixo, sendo que em outras situações ou outros contextos, o par menos experiente pode se tornar o par mais experiente e vice-versa.

Ao falar em mediação dentro da teoria sócio-histórico-cultural, é preciso considerar que esse conceito é usado em seu aspecto psicológico. Para Kozulin (2018, p. 24), “no domínio psicológico, a mediação é sempre um processo relacionado à formação, desenvolvimento, aprimoramento ou deterioração das funções mentais humanas”¹⁶. Kozulin (2018) ainda destaca que o conceito de mediação surge a partir de um questionamento importante feito por Vygotsky (1997), o qual indaga se o funcionamento mental humano poderia ser explicado apenas por uma interação direta ou não mediada com estímulos externos ou se seria necessário algo a mais como uma ferramenta de mediação, por exemplo.

A resposta de Vygotsky a este dilema foi dupla: por um lado, ele propôs distinguir entre funções mentais inferiores (“naturais”) e superiores (“culturais”), e por outro lado, ele afirmou que enquanto as funções “naturais” podem de fato se desenvolver através da maturação e interação direta com estímulos externos, funções superiores são desenvolvidas por meio de mediação cultural (KOZULIN, 2018, p. 24).¹⁷

A partir disso, é notável que, para Vygotsky, as funções mentais são mediadas. Além disso, ele olha para essas funções mentais em três diferentes planos: evolutivo, histórico e ontogenético (KOZULIN, 2018). Aqui, explico resumidamente dois desses planos pensados por Vygotsky: o evolutivo e o histórico, considerando que são os planos relevantes para os objetivos nesta pesquisa.

O plano evolutivo tem como questão central a transição do funcionamento mental em primatas não humanos para o funcionamento mental humano. (KOZULIN, 2018). Nesse plano são analisados aspectos como a linguagem e o seu desenvolvimento, tópico que é central nesta pesquisa em virtude da análise da Translinguagem.

¹⁶ Tradução livre da autora: “*Within the psychological domain, mediation is always a process related to the formation, development, enhancement, or deterioration of human mental functions*”.

¹⁷ Tradução livre da autora: “*Vygotsky’s response to this dilemma was twofold: on the one hand, he proposed to distinguish between lower (“natural”) and higher (“cultural”) mental functions, and on the other, he claimed that while “natural” functions may indeed develop through maturation and direct interaction with external stimuli, higher functions are developed via cultural mediation.*”

O plano histórico tem especial valor para Vygotsky, em razão de também ser utilizado na nomenclatura de sua teoria. Kozulin (2018) acredita que, para Vygotsky:

(...) as funções mentais não permaneceram as mesmas ao longo da história humana, mas sofreram mudanças significativas como resultado do desenvolvimento das atividades humanas e por intermédio da aquisição de novas ferramentas simbólicas (...) ¹⁸ (KOZULIN, 2018, p 25).

Portanto, o processo histórico-cultural afeta diretamente a forma como nós nos desenvolvemos e, conseqüentemente, como a linguagem se desenvolve. Vygotsky (1993) exemplifica suas teorias usando as crianças, uma vez que é na infância que aprendemos a nos desenvolver.

É importante entender que

(...) se na perspectiva histórico-cultural a mediação está principalmente associada ao processo histórico de criação e proliferação de novas ferramentas e atividades simbólicas a elas associadas, como a alfabetização e a educação formal, na perspectiva do desenvolvimento individual uma criança nasce ao período pré-mundo cultural existente povoado por ferramentas simbólicas e por adultos conhecedores dessas ferramentas. Assim, os processos-chave no desenvolvimento da criança são a aquisição das ferramentas simbólicas disponíveis mediadas à criança pelos adultos e, como resultado disso, a transformação dos chamados processos psicológicos "naturais" da criança em funções mentais "superiores" ou culturais (KOZULIN, 2018, p. 28) ¹⁹

Assim, entende-se que a interação da criança com o seu contexto desde a infância, não é apenas direta, mas também mediada. Essa mediação é feita por pares mais experientes e também por ferramentas, que são internalizadas pelas crianças.

Ao pegar o exemplo de uma criança, principalmente nos estágios iniciais da infância, para que ela possa se desenvolver tanto no sentido cognitivo quanto no emocional, é preciso que ela participe de interações com adultos ou com crianças mais experientes que ela (FIGUEIREDO, 2019). Essa é a chamada troca entre

¹⁸ Tradução livre da autora: "*mental functions have not stayed the same throughout human history but underwent significant change as a result of developments in human activities and through the acquisition of the new symbolic tools...*"

¹⁹ Tradução livre da autora: "*If in the cultural-historical perspective mediation is primarily associated with the historical process of creation and proliferation of new symbolic tools and activities associated with them, such as literacy and formal education, in the individual-developmental perspective a child is born to the pre-existing cultural world populated by symbolic tools and by adults knowledgeable of these tools. Thus, the key processes in the child's development are the acquisition of the available symbolic tools mediated to the child by adults and, as a result of this, the transformation of the child's so-called "natural" psychological processes into "higher" or cultural mental functions.*"

pares, ou seja, a instrução do par mais experiente, fará com que o par menos experiente se desenvolva. Todo processo de mediação é transformador. Segundo Figueiredo (2019, p. 39), “trata-se, portanto, de uma relação dialética, pois tanto o homem quanto o meio transformam-se mutuamente”.

Seguindo o que é proposto por Figueiredo (2019), neste trabalho, uso o termo ferramentas para me referir tanto a ferramentas físicas como livros, canetas, brinquedos etc. como para ferramentas psicológicas, como a linguagem. O ser humano utiliza diferentes artefatos de mediação para se desenvolver.

Para entender todo o sentido da mediação, considerando que as crianças aprendem por meio da interação, também é preciso olhar para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, a chamada ZDP. Para Vygotsky (1991),

(...) ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Sendo assim, “a diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente é chamada de zona de desenvolvimento proximal” (FIGUEIREDO, 2019, p. 42).

Vygotsky (1991) ainda afirma que a ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, ou seja, que estão em desenvolvimento, ela possibilita “delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VYGOSTKY, 1991, p. 58).

Para Lantolf (2011, p. 29), ZDP “é a atividade na qual a instrução e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”²⁰. Lantolf (2011) ainda aponta que, para promover o desenvolvimento da criança, há o envolvimento de adultos ou crianças mais velhas que servem como modelo de imitação e vão proporcionar diferentes formas de mediação. “Na ZDP, os mediadores fazem as coisas ‘com’ ao invés de ‘pelas’ crianças [...], é assim que a

²⁰ Tradução livre da autora: “*is the activity in which instruction and development are interrelated from the child's very first day of life*”.

ZDP funciona – atingindo através da mediação colaborativa o que é inatingível sozinho”²¹ (LANTOLF, 2011, p. 29).

A partir disso, entende-se que o meio em que a criança está inserida e todas as trocas que ela fará com seus pares irão apoiar o seu desenvolvimento cognitivo.

É preciso entender que a ZDP tem a função de nos fazer criar estratégias que façam as crianças se desenvolverem, ou seja, que elas transformem o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real. Esse processo ocorre de forma colaborativa, uma vez que se olha para onde a criança está e se entende aonde ela pode chegar. Conforme Vygotsky (1993), a ZDP identifica o que a criança precisa amadurecer. Então, identificar em quais pontos ela precisará de instrução ou mediação é fundamental.

Os professores fazem uso de diferentes ferramentas para mediar a aprendizagem dos alunos. Além disso, os próprios estudantes utilizam diferentes estratégias mediadoras para se desenvolverem (FIGUEIREDO, 2019). Podemos olhar, inicialmente, para a língua que, segundo Lantolf (2011), é utilizada para facilitar a interação social, sendo assim, considerada um artefato de mediação. Como vimos nas seções anteriores, usamos a língua para agir no mundo e, dentro da teoria sócio-histórico-cultural, entendemos que a língua é uma ferramenta. A partir disso, é preciso refletir e entender que o potencial não está na ferramenta em si, mas no que podemos fazer com elas. Ou seja, a aprendizagem vai depender da mediação utilizada.

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças e “se apresenta como um local privilegiado por proporcionar-lhes participação em atividade socialmente mediadas, seja com o professor, seja com os pares” (FIGUEIREDO, 2019, p. 61). Sendo assim, a mediação é crucial na aprendizagem de uma língua adicional e, é preciso observar que dentro dessa teoria, o estudante tem participação ativa.

Como já mencionado, a teoria sócio-histórico-cultural

(...) vê o aprendiz como um participante ativo na construção do conhecimento e considera a aprendizagem de L2/LE²² como uma prática

²¹ Tradução livre da autora: “*In the ZDP, mediators do things with rather than for children*” “*This is how ZDP works – by achieving through collaborative mediation what is unachievable alone*”.

²² Figueiredo (2019) utiliza os termos L2 para se referir a segunda língua e LE para língua estrangeira. Porém, não corroboramos com esses conceitos por considerar que eles não se aplicam a nossa realidade. Como já explicado na seção anterior, optamos pelo uso de LA (língua adicional)

social em que a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usarem de forma a aprender mais. (FIGUEIREDO, 2019, p. 61)

Para Vygostky (1991), a interação facilita o aprendizado de uma língua, uma vez que se está em contato com a linguagem que nos cerca. Ao direcionar esses conceitos que são fundamentais dentro da teoria sócio-histórico-cultural para o aprendizado de línguas adicionais, é possível fazer relações entre essa teoria e a Translinguagem. Considerando a situação de Bom Princípio, é possível que os estudantes utilizem recursos do *Hunsrückisch* para construir sentido na aprendizagem do inglês, já que, conforme Vygostky, aprendemos a língua pela língua. É importante destacar, no entanto, que não vamos olhar aqui para as línguas como separadas, mas sim como um único repertório, do qual o falante vai selecionar elementos que o auxiliem no desenvolvimento da língua.

Como falante da língua e sendo uma pessoa que passou pelo aprendizado de inglês como bilíngue emergente, posso afirmar que diversas vezes utilizei de aspectos da pronúncia do *Hunsrückisch* para estabelecer sentido no inglês. Porém, em aulas particulares eu sempre fui corrigida e instigada a separar as línguas. Pensar a Translinguagem e a teoria sócio-histórico-cultural dentro do processo de ensino-aprendizagem de uma língua, é considerar um contexto em que o professor vá mediar as interações concebendo um único repertório linguístico, em que os elementos linguísticos se complementam para fazer sentido ao falante.

Para que isso aconteça, o professor precisa conhecer a realidade do contexto em que está inserido e, principalmente, reconhecer a importância de todas as línguas que compõem o repertório dos bilíngues. Ou seja, ele deve entender em que ponto esses estudantes estão e aonde é possível que eles cheguem com a devida mediação. Portanto, a Translinguagem vem como algo que abre novos horizontes em termos de aprendizagem linguística e não como um impeditivo no seu desenvolvimento. A Translinguagem pode ser pensada como uma forma de ZDP em sala de aula, uma vez que ao considerar o contexto, se observe as interações e que línguas são utilizadas e que se surgirem expressões em *Hunsrückisch* em sala, por exemplo, seja feita uma reflexão por parte do professor com os estudantes sobre as línguas presentes em seus repertórios e não que apenas a correção, como se fosse um erro cometido.

Com isso, olhando para a presente pesquisa, entende-se que o contexto em que os estudantes estão inseridos é relevante, uma vez que influencia diretamente a forma como eles aprendem. Então, levar em conta as diversas línguas que compõe o repertório dos estudantes de Bom Princípio é necessário para que eles possam se desenvolver. Busca-se, assim, olhar para a Translinguagem aliada aos conceitos da teoria sócio-histórico-cultural para entender como a língua inglesa se desenvolve nesse contexto, considerando todo o repertório linguístico pré-existente desses bilíngues, bem como, todos os aspectos culturais envolvidos.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada nesse estudo de cunho qualitativo. Esse tipo de pesquisa possui alguns elementos essenciais que, para Flick (2009, p. 23), são a “escolha adequada de métodos e teorias convenientes; reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; reflexão dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas (...) e a variedade de abordagens e métodos”.

A presente pesquisa possui um caráter etnográfico, buscando co-construir uma visão êmica, ou seja, como os participantes compreendem o que acontece ao seu redor. A etnografia é uma estratégia de pesquisa com técnica qualitativa e, de acordo com Creswell (2007 p. 31 e 32), “na qual o pesquisador estuda um grupo cultural intacto em um ambiente natural durante um período de tempo prolongado, coletando primariamente dados observacionais”.

Ainda o pesquisador, nesse tipo de pesquisa:

(...) tenta estabelecer o significado de um fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes. Isso implica identificar um grupo que compartilha cultura e estudar como ele desenvolveu padrões compartilhados de comportamento ao longo do tempo (CRESWELL, 2007, p. 37).

Como aqui não há tempo hábil para desenvolver uma pesquisa totalmente etnográfica, ela é de cunho etnográfico, na qual, um grupo de estudantes foi observado por um período de dois meses.

A etnografia:

(...) visa menos à compreensão dos eventos ou processos sociais a partir dos relatos sobre estes eventos (...), mas sim uma compreensão dos processos sociais de produção desses eventos a partir de uma perspectiva interna ao processo” (FLICK, 2009, p. 31).

Ou seja, o pesquisador é um participante durante o desenvolvimento da pesquisa, já que ele está inserido na realidade a ser pesquisada. Mattos e Castro (2011, p. 31) afirmam que pode fazer uma pesquisa etnográfica “aquele que sente um grande desconforto na boca do estômago com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está ‘caindo mal’ para você, este é o seu objeto de estudo”. Neste trabalho, busca-se uma resposta a um problema da região, o que também está de acordo

com as características da etnografia que tem um “processo de pesquisa flexível e, em geral, surge contextualmente em resposta às realidades vividas, encontradas no ambiente de campo” (CRESWELL, 2007, p. 32 *apud* LECOMPTE; SCHENSUL, 1999).

A etnografia foi, por muito tempo, um tipo de pesquisa utilizada por antropólogos. Quando falamos da etnografia na área educacional, ela passou a ser mais frequentemente utilizada entre pesquisadores brasileiros, a partir dos anos 80 e, é muito utilizada até os dias de hoje (MATTOS e CASTRO, 2011).

Conforme Mattos e Castro (2011), para compreendermos a etnografia no campo educacional, é preciso ter conhecimento de seus princípios básicos. Por isso, a seguir menciono alguns princípios que considero fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

O primeiro princípio considera a necessidade de se fazer uma análise holística do contexto a ser observado, por isso, o participante precisa considerar o todo e não partes isoladas. Ou seja, “a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas” (MATTOS e CASTRO, 2011, p. 50). Nesta pesquisa, é feita a descrição da cultura teuto-brasileira¹ num todo a fim de entender de que forma a Translinguagem ocorre (ou não) nesse contexto local.

A etnografia também tem como princípio a clareza sobre o papel da teoria na pesquisa e, deve-se considerar que “a relação entre a teoria e a etnografia é caracterizada como uma relação imbricada na qual não é possível uma distinção” (MATTOS e CASTRO, 2011, p. 37). Aqui, a teoria fundamental é o conceito da Translinguagem que norteia cada passo dado. Lembrando que a Translinguagem, para efeitos deste trabalho, é a compreensão de todo o conjunto de práticas linguísticas dos multilíngues.

Outro princípio importante a ser considerado é a coconstrução da visãoêmica, ou seja, o papel do pesquisador não é influenciar nas ações dos participantes, nem ser o participante, mas sim, demonstrar a perspectiva dos participantes e tentar entender, juntamente com esses bilíngues, de que modo a

¹ Termo utilizado para se referir aos grupos dos descendentes de imigrantes alemães no Brasil.

influência da língua *Hunsrückisch* está presente e desencadeia no fenômeno da Translinguagem.

De acordo com Nicolaides (2003, p. 64), “ligada à concepção de visãoêmica está a questão da reflexividade. Essa ideia refere-se à relação do pesquisador com o universo que está se propondo analisar”. Considerando esse princípio, é muito importante que o pesquisador esteja constantemente revisando seu papel ao longo da pesquisa. Neste trabalho, sou pesquisadora, mas também sou participante dessa comunidade linguística, sou falante da língua *Hunsrückisch*, sou professora de língua inglesa e isso faz com que eu desenvolva crenças e diferentes pensamentos sobre o que está ocorrendo no contexto estudado. Por isso, é preciso uma constante revisão do meu papel durante a análise dos dados gerados.

Por fim, outro princípio a ser considerado é a triangulação de dados que é feita a partir de diferentes instrumentos utilizados, que são gerados com a participação de estudantes e a professora de inglês de uma escola pública, situada no município de Bom Princípio, de uma turma do 6º ano do ensino fundamental, nas aulas de língua inglesa. A gravação das aulas não foi autorizada². A partir desses princípios busco o entendimento da realidade estudada.

Como mencionado anteriormente, para a geração de dados, foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, os quais foram previamente aprovados pelo Comitê de Ética e estão descritos abaixo:

a) Questionário escrito aplicado ao aprendiz de língua adicional - tem como objetivo traçar o perfil sobre onde, como e por quanto tempo o/a aprendiz está em contato com as línguas adicionais (português, inglês, alemão e *Hunsrückisch*) e que recursos lança mão (ou não), fora ou dentro da sala de aula em busca do aprimoramento da língua.

b) Diário de campo desenvolvido pela pesquisadora envolvida, não só a respeito do desenrolar da pesquisa em si, mas da observação de seis aulas de língua inglesa.

² A gravação das aulas em vídeo e áudio estava prevista no projeto inicial. No entanto, não foi autorizada a gravação. Como o projeto já havia sido aprovado pela Plataforma Brasil e não havia tempo de mudar o local de pesquisa e a fim de manter a ética da pesquisa, optou-se por apenas observar as aulas.

c) Entrevista oral semiestruturada com a professora com o objetivo de entender sua visão sobre ensino de língua adicional, noção de repertório linguístico e Translinguagem.³

d) Análise dos cadernos dos estudantes e de atividades de aula para observar se ocorre a Translinguagem na escrita deles, sendo eventualmente tiradas fotos de imagens, atividades ou textos dos cadernos dos alunos com o celular.

3.1 Local de pesquisa

Nesta seção, explica-se o contexto em que a pesquisa foi realizada a fim de, mais à frente, compreender como isso influencia na aprendizagem dos estudantes. Em vista disso, é descrita a questão histórica da cidade e sua relação com a língua *Hunsrückisch*. Também são apresentadas informações sobre a escola na qual os dados foram gerados.

3.1.1 História de Bom Princípio e o *Hunsrückisch*

Para compreender o contexto desta pesquisa e o porquê do conceito de Translinguagem se tornar relevante para nossa realidade, faz-se necessário entender a história do município de Bom Princípio e como a descendência alemã acabou influenciando a aprendizagem dos alunos dessa cidade. Portanto, optou-se por criar uma seção específica sobre isso na metodologia, a fim de situar melhor o leitor no contexto que foi investigado, assim como manda a Linguística Aplicada.

Sabe-se que, por muito tempo, não houve registros de informações sobre o *Hunsrückisch* e nem sobre a história de muitas cidades em que essa variedade era falada. Atualmente, há autores como Cléo Altenhofen e Rosângela Morello (2018) que realizam estudos e registram em artigos e livros a presença do *Hunsrückisch* e, também mostram como foi a chegada dos alemães em diversas regiões do estado e do país. Há também obras que registram a chegada dos alemães à cidade de Bom Princípio como o livro “História de Bom Princípio” de Felipe Kuhn Braun (2015) e “Bom Princípio: uma colônia exemplar, um modelo de município” de Renato Klein e Alex Steffen (2005). Além desses livros, há grupos de pesquisas que estudam essas

³ A entrevista foi realizada por meio de áudios pelo aplicativo *WhatsApp* por preferência da professora.

línguas, por exemplo, na UFRGS, o grupo Alma Linguae criado pelo professor e pesquisador Cléo Altenhofen. Ainda, há projetos que envolvem a valorização de variedades linguísticas alemãs, como o ALMA - Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata. Isso tudo enriquece e valoriza as línguas que, muitas vezes, são vistas com menos prestígio pelos falantes e pela comunidade.

Nesta seção, além de apresentar a história do município, é demonstrada a influência da colonização alemã na cidade, buscando entender, posteriormente, de que forma isso influencia nas aulas de inglês.

Bom Princípio é uma pequena cidade do Rio Grande do Sul, pertencente ao denominado Vale do Caí, que é composto por 19 municípios, todos eles com influência alemã. De acordo com o IBGE (2017), a cidade tem 11.789 habitantes e uma taxa de escolarização de 97,9% entre 6 e 14 anos de idade. No campo econômico, possui diversos setores, mas os principais são agricultura, cerâmica, moveleiro, têxtil e comércio. Sendo essas as principais áreas que os alunos acabam seguindo no ramo profissional, muitos deles já adentrando o mercado de trabalho durante o ensino médio. Para compreender a situação atual, foco em dois pontos: a história da descendência alemã em Bom Princípio e a definição e origem do *Hunsrückisch*.

O *Hunsrückisch* ainda é muito presente na cidade, mas também em toda a região, principalmente entre as pessoas mais velhas e as que vivem da agricultura. Em Bom Princípio, é possível observar que as pessoas não se referem à língua como *Hunsrückisch*. Estabeleceu-se um costume que todos dizem “eu falo alemão, mas o alemão daqui, não o da Alemanha”, querendo indicar que não é o alemão padrão. Sabe-se também que essa língua já passou por muitas modificações, visto que cada região vai modificando-a conforme o uso:

Admitindo que todas as línguas variam – no espaço, entre gerações e classes sociais, entre homens e mulheres, conforme a situação de uso e o meio falado ou escrito – e admitindo também que todas as línguas mudam no tempo, tem-se que também a noção de *Hunsrückisch* equivale a uma abstração, pois ninguém fala O *Hunsrückisch*, ou O alemão, O português, e sim uma variedade dessas línguas (COSERIU, 1982 *apud* ALTENHOFEN; MORELLO, 2018, p. 23).

Então, ao nos referirmos à essa língua, devemos ter sempre em mente que, assim como as outras, ela passou por muitas modificações e adaptações de acordo com o uso em cada lugar, sem ter, por muito tempo, registros escritos. Na obra

“*Hunsrückisch* – inventário de uma língua do Brasil”, os organizadores, Cléo Altenhofen e Rosangela Morello (2018), buscam informações sobre essa língua histórica e de referência cultural para que ela seja conhecida e reconhecida.

Sobre o surgimento dessa denominação, Altenhofen e Morello (2018, p. 23) afirmam que “do ponto de vista histórico, considerando sua migração e origem, *Hunsrückisch* pode ser visto como a denominação comumente dada pelos falantes a uma variedade do alemão proveniente da região de mesmo nome, o *Hunsrück*”. No mapa abaixo, é possível visualizar a localização do Hunsrück na Alemanha:

Figura 6: Localização do Hunsrück, na Renânia Central



Fonte: © Aldomar Rückert (Instituto de Geociências, UFRGS), 2018¹⁰

Fonte: Altenhofen e Morello (2018)

Com isso, percebe-se que o nome dessa língua surgiu pelo fato desses imigrantes virem dessa região, mas, nem por isso, deve-se acreditar que todos que falam *Hunsrückisch* são originários dessa região,

(...) ou seja, há muitos falantes de *Hunsrückisch* oriundos de outras regiões, inclusive de outros grupos étnicos (como italianos e afrodescendentes) que aprenderam essa variedade, em sua localidade, por ser ela a variedade local dominante, usada como língua comum na interação diária (*Gemeinsprache*). O termo *Hunsrückisch*, mais do que remeter à origem geográfica do falante, nem sempre comprovada, remete à origem linguística do que configura sua base dialetal de partida, entendida como ‘o alemão originalmente falado nessa região centro-ocidental, especialmente na interação familiar’ (ALTENHOFEN; MORELLO, 2018, p. 27).

Segundo Spinassé (2016, p. 104), “o estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, recebeu, ao longo dos séculos XIX e XX, um vasto número de imigrantes europeus. Uma das maiores correntes migratórias foi a de indivíduos de língua alemã”. Ao questionar e pesquisar sobre a razão da vinda desses imigrantes ao Brasil, descobre-se que isso se deu devido às inúmeras dificuldades econômicas, sociais e políticas na Alemanha ao longo do século XIX. Eles vinham buscar aqui, novas oportunidades de vida. A viagem da Alemanha para o Brasil não era fácil, pois “só podia ser feita por navio a vela. Geralmente demorava três meses (...) e os navios desembarcavam no Rio de Janeiro; lá os imigrantes aguardavam semanas, até meses, para embarcar num navio menor que os levava ao sul” (BRAUN, 2015, p. 15).

A vinda desses imigrantes ao Brasil está diretamente ligada à história de Bom Princípio. A cidade que é, oficialmente, uma cidade jovem, teve sua emancipação apenas em 12 de maio de 1982, já que anteriormente pertencia a municípios vizinhos. Guilherme Winter é considerado o patriarca fundador de Bom Princípio e, entre as famílias vindas da região Hunsrück, estavam também os Winter, que são, mais especificamente, originários de Klüserath am Mosel, uma cidade banhada pelo rio Mosel (BRAUN, 2015).

A questão da economia fortalecida também está diretamente ligada à nossa história. As cidades banhadas por rios tinham mais facilidade para comercializar na época, o que fez com que os imigrantes desenvolvessem um espírito empreendedor e visão estratégica.

A cidade tem uma questão religiosa ainda muito forte e a educação, por muito tempo, esteve diretamente relacionada à religião, já que se tinha uma carência de profissionais capacitados e “os padres Jesuítas, irmãos Maristas e as irmãs de Santa Catarina supriram parte dessa necessidade na área do ensino. Mesmo com todos esses esforços, a comunidade teve que contratar professores paroquiais” (BRAUN, 2015, p. 124). A religião é, ainda hoje, muito presente na cidade, sendo a maior parte da população predominantemente católica. Há um seminário na cidade que recebe meninos de diversos municípios da região. Lá eles realizam diversas atividades religiosas, mas também culturais. Concomitantemente, esses meninos fazem o ensino médio na escola estadual da cidade, na qual eu trabalhei até o início de 2022.

Bom Princípio tem como característica marcante a valorização da cultura local. Ao aprender sobre a história do município, as crianças aprendem também sobre a vinda dos imigrantes. Além disso, muitos ouvem as histórias de seus familiares que envolvem o *Hunsrückisch*. Como já mencionado anteriormente, os alunos têm aulas de alemão padrão do 3º ao 5º ano. É relevante lembrar, que o alemão é ensinado apenas nas escolas municipais, não nas estaduais. No entanto, o município oferece aulas aos munícipes que têm interesse em aprender o idioma.

3.1.2 A escola

Os dados para a pesquisa foram gerados em uma escola pública municipal de ensino fundamental, mais especificamente, em uma turma de 6º ano na cidade de Bom Princípio. Os dados foram gerados a partir da observação de aulas de língua inglesa. Conforme combinado previamente com a escola e com a professora, durante o último trimestre de 2021, eu realizei a observação de seis aulas já que, em seguida, findava-se o ano letivo. A escola se localiza na cidade de Bom Princípio, no Rio Grande do Sul, possui 338 alunos e existe desde 1962. Como já mencionado anteriormente, a cidade possui uma forte influência da cultura teuto-brasileira e o mesmo ocorre nessa escola.

A escola possui uma excelente infraestrutura e, segundo dados do Censo/2020, possui alimentação para os alunos, água filtrada, acesso à internet, lixo destinado à coleta periódica. Há 13 salas de aula além de laboratório de informática, sala de direção, sala dos professores, biblioteca, refeitório, laboratório de ciências, quadra de esportes e pátios. O prédio da escola está em excelentes condições e a escola conta com equipamentos e diversos espaços que podem ser utilizados nas aulas, laboratório de informática, sala com TV, sala com computador, projetor e aparelho de som. Tais equipamentos/espaços precisam de reserva prévia, que é realizada na sala dos professores.

Durante o ano letivo, são realizadas diferentes atividades que envolvem a comunidade escolar como feira de iniciação científica, feira do livro, gincanas, dia da fantasia, visitas de locais públicos e diferentes projetos.

A escola recebe alunos de vários bairros da cidade, mas o número de estudantes é maior a partir do 6º ano, visto que a maior parte das escolas municipais da cidade têm apenas até o 5º ano.

É importante lembrar que esses estudantes têm aulas de alemão do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. E, depois, passam a ter aula de língua inglesa do 6º ao 9º. No ensino médio, vão para outras escolas e aqueles que ficam estudando no município, ingressam em uma escola estadual na qual eles também têm inglês.

A turma analisada tem 2 períodos de inglês semanalmente, um deles na segunda-feira e o outro na terça-feira. A aula no turno da tarde inicia às 13h e termina às 17h20 e é dividida em 5 períodos, cada um de 50 minutos. Na segunda-feira e na terça-feira, a aula de inglês ocorre no 1º período.

A escola também possui segurança que controla a entrada e saída de pessoas. O portão para entrar nas salas de aulas abre em média 5 minutos antes da aula começar. Antes disso, os estudantes ficam pelos pátios da escola. Ao abrir, eles se direcionam para suas salas e aguardam a professora, a qual se junta a eles quando soa o sinal.

Em seu Projeto Pedagógico de 2017-2020⁴, a escola apresenta como filosofia:

A escola deve ser um espaço onde os saberes, tradições, sabedorias do passado e do presente convergem para auxiliar na formação das novas gerações. Assim, gente formando gente se traduz de modo dinâmico no ensino, onde articulam os saberes acadêmicos e práticas pedagógicas dos professores no diálogo permanente com as questões, perspectivas e demandas dos Estudantes, no esforço comum de compreender o mundo e seus desafios. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2017-2020, p.19)

A partir dessa filosofia e considerando a presente pesquisa, uma vez que a escola valoriza sabedorias do passado e do presente, não é possível que se esqueça a influência que o *Hunsrückisch* possui nesta região. A escola também demonstra ter como missão a formação “de seres humanos críticos e conscientes, tornando-os capazes de serem agentes transformadores de suas realidades e comunidade”. Ainda, dentro da visão há menção à questão do respeito às diferenças para que saibam viver em sociedade. Este é um ponto importante, considerando que não há apenas estudantes de descendência alemã, mas sim, de diversas regiões do estado que vem para o município com as famílias que procuram emprego. Assim, o fomento da Translinguagem passa a ser ainda mais relevante para esse contexto,

⁴ A escola informou que o Projeto pedagógico está desatualizado em função da pandemia e do acúmulo de demandas nos últimos meses.

uma vez que ela valoriza todas as línguas que os estudantes trazem em seu repertório.

No Projeto Pedagógico, a escola também apresenta suas teorias de aprendizagem, em que é possível observar a valorização da socialização como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Há um destaque para o papel do professor como mediador da aprendizagem e menção a Vygotsky para a interação. Outro aspecto avaliado como importante neste projeto é a afetividade e criação de vínculos com os estudantes.

No projeto pedagógico não há menção sobre a concepção de língua que se tem dentro da escola ou algum tipo de menção às línguas estrangeiras⁵ (adicionais) estudadas na instituição, nem mesmo, sobre a presença do Hunsrückisch no contexto.

3.2 Participantes do estudo

Os participantes envolvidos neste estudo são a professora de língua inglesa da turma de 6º ano que é formada em Letras - português/inglês. Além dela, participaram do estudo 19 estudantes do 6º ano que foram observados nas aulas de língua inglesa. Esses estudantes têm entre 11 e 13 anos, sendo 11 meninos e 8 meninas.

A turma observada é muito receptiva e foram acolhedores e solícitos comigo desde o primeiro dia de observação. Eles estão organizados individualmente em sala de aula. Em relação à interação deles com a professora, percebi eles sempre muito educados, nenhum estudante faltou com respeito nas aulas observadas. Apenas uma menina que era um pouco mais agitada e, por vezes, era mais rude com os colegas e não gostava muito de seguir regras.

Pude perceber que muitos esquecem o material solicitado pela professora ou, até mesmo, a atividade iniciada no dia anterior. Eles ainda não desenvolveram essa responsabilidade de levar os materiais. É preciso considerar que esses estudantes vêm de uma rotina escolar que era diferente nos anos iniciais e que muito disso é reflexo da pandemia, visto que, nas aulas remotas eles tinham todo material consigo e, provavelmente, auxílio dos pais e/ou responsáveis. Por isso, a professora também

⁵ Uso aqui o termo “estrangeiras”, pois é o termo ainda utilizado pelas escolas.

adotou como estratégia levar materiais e compartilhar com os estudantes que esqueciam ou que talvez não tinham condição de comprar.

Foi possível observar ainda que alguns estudantes têm mais dificuldade para prestar atenção nas explicações, mas eles sempre foram muito prestativos ao ouvir quando a professora ou a substituta⁶ solicitavam atenção.

Como muitas atividades eram realizadas em duplas, eles acabavam interagindo com seu par, mas não ficavam muito contentes quando a professora escolhia as duplas. Em alguns casos, apenas um da dupla realizava a atividade, outros nem interagiam e cada um fazia o seu.

Na correção de atividades orais eram poucos os estudantes que participavam, eles ainda parecem ter vergonha de falar, provavelmente, por estarem iniciando seu aprendizado de inglês. Por vezes, observei que eles sabiam a resposta, mas não se sentiam confortáveis em falar.

A professora é muito solícita e estava sempre disponível para sanar as dúvidas dos alunos. Para solicitar ajuda da professora, foi possível observar que eles a chamavam em seu lugar, evitando tirar dúvidas em voz alta, parecendo preocupados com o que os colegas achariam, o que é normal para essa faixa etária.

⁶ Em uma das aulas, a professora titular precisou se ausentar e houve uma pessoa substituta que aplicou atividades previamente planejadas pela professora titular.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste trabalho, a análise dos dados gerados busca mostrar e ajudar a entender melhor o objetivo geral da pesquisa: como acontece o fenômeno da Translinguagem nas aulas de inglês como língua adicional, considerando que os aprendizes são falantes de português e que vivem em uma região de descendência alemã. Para isso, foi feita a triangulação dos dados gerados a partir dos diversos instrumentos de pesquisa, conforme descrito no capítulo da metodologia.

Entre os instrumentos utilizados para a geração de dados está a observação das aulas que foi realizada em 6 aulas por seis semanas. Com a autorização da professora, apliquei um questionário com os estudantes da turma durante uma das aulas de língua inglesa. Esse questionário foi respondido à mão, já que os alunos não devem utilizar o celular em sala de aula. Uma cópia do questionário está nos anexos deste trabalho e, aqui, nas diferentes categorias, serão analisadas algumas respostas dos estudantes. Ao total, foram respondidos 18 questionários, entre eles, 11 meninos e 7 meninas. Os estudantes que responderam têm de 11 a 13 anos. Por serem vários questionários e para não identificar nenhum estudante, optou-se por usar nomes em inglês para cada um, assim como também se criou um nome fictício para a professora que é Rachel. É importante ressaltar que, antes de aplicar o questionário, foi explicado que eles poderiam tirar dúvidas se não entendessem alguma pergunta ou algum termo utilizado. Também se explicou que a palavra *Hunsrückisch* refere-se à variedade do alemão usada na região.

Além da observação das aulas e do questionário, foi possível olhar e fotografar, com o celular, o caderno dos estudantes e as atividades realizadas em aula.

A entrevista com a professora não foi realizada no ano letivo de 2021, uma vez que ela solicitou que fosse feita após as férias devido às demandas de final de ano letivo. Com isso, realizou-se a entrevista em 2022 por intermédio do *WhatsApp* por preferência da professora pela grande demanda de trabalho que os professores enfrentam.

Para realizar a triangulação desses dados, selecionamos duas categorias para realizar a análise dos dados a partir da perspectiva dos estudantes e da professora em relação à Translinguagem. São elas:

4.1 Categoria 1 – A perspectiva dos alunos participantes em relação às suas práticas translíngues

Essa categoria tem como foco olhar para a perspectiva dos aprendizes a fim de perceber se eles fazem uso da Translinguagem, se eles se reconhecem como falantes bi/multilíngues, bem como olhar para questões voltadas às línguas *Hunsrückisch*, inglês, português e alemão. Ainda, subcategorias de análise foram criadas para que se possa olhar e compreender cada um desses aspectos a partir dos dados gerados na escola.

4.1.1. Percepção dos estudantes como falantes bi/multilíngues

É comum pessoas que falam duas línguas ou mais não se considerarem bilíngues ou, até mesmo, não reconhecerem que vivem em um contexto bi/multilíngue. Muitas línguas de imigração e/ou de herança, também chamadas de línguas minoritárias, foram menosprezadas por muito tempo e não eram reconhecidas como línguas, e ainda são chamadas de dialetos por muitas pessoas, o que acaba acarretando em uma ideia de inferioridade (GARCÍA, 2009). Conforme Haugen (2001), o termo dialeto tem um sentido depreciativo e não valoriza tudo que a língua traz consigo. No caso desta pesquisa, observa-se que alguns estudantes não reconhecem o *Hunsrückisch* como língua, e isso é resultado de algo que se instaurou cultural e historicamente por vergonha ou proibição de falar as línguas de imigração.

O fato da não valorização de uma língua influencia diretamente na percepção dos estudantes ao se considerarem bi/multilíngues. García e Wei (2015) afirmam que não existem mais contextos monolíngues, uma vez que, até em nossa própria língua materna há diferentes variedades. Portanto, podemos afirmar que o contexto estudado nesta pesquisa, em Bom Princípio, é um contexto multilíngue. Isso porque, os estudantes têm contato com o português, inglês, alemão e *Hunsrückisch* (o que é previamente conhecido, fora outras línguas que podem estar presente no cotidiano deles, como variedades de italiano etc.).

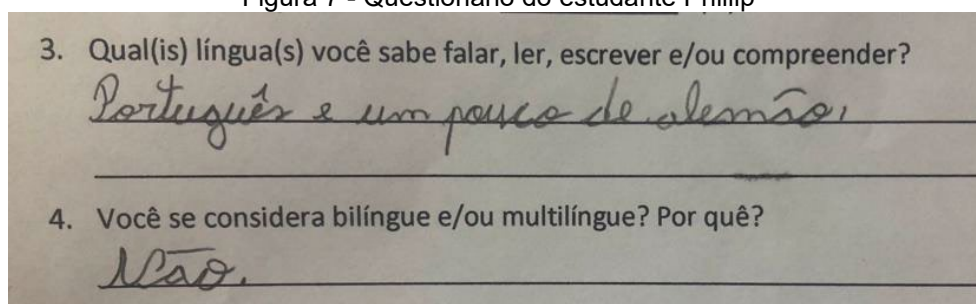
Para compreender mais sobre a percepção desses estudantes, foi preciso analisar como eles enxergam o contexto em que estão inseridos e se eles identificam as línguas presentes em seu dia a dia. Ao analisar o questionário, um

dos instrumentos utilizados, há vários elementos que precisam ser considerados nesta análise a fim de sondar a concepção dos alunos sobre ser bi/multilíngue. Duas perguntas estão diretamente relacionadas à percepção dos estudantes sobre o bi/multilinguismo. A pergunta 3 foi “Qual(is) língua(s) você sabe falar, ler, escrever e/ou compreender?” e, a quarta pergunta foi “Você se considera bilíngue e/ou multilíngue? Por quê?”. Enquanto respondiam, um estudante questionou o que significava a palavra multilíngue, pois bilíngue ele sabia que era falar duas línguas. Então, expliquei que ser multilíngue significava compreender, falar e/ou ler mais de duas línguas.

Vários são os pontos que podem ser debatidos a partir dessas perguntas, mas uma das finalidades foi ver se os alunos se reconhecem como bilíngues ou multilíngues e quais justificativas seriam apresentadas. Ainda, busquei observar se, ao mencionar mais de uma língua na primeira resposta, eles se identificam como bilíngues ou multilíngues e, se algum deles mencionaria o *Hunsrückisch* (não apenas como alemão). Esse questionamento também se dá pelo fato da presente pesquisadora, por muito tempo, não ter se considerado bilíngue e ter reconhecido isso apenas na graduação.

Analisando os questionários, percebe-se que nenhum dos alunos respondeu *Hunsrückisch* na pergunta 3, mas oito estudantes escreveram que falam alemão ou “um pouco de alemão”, como é o caso de Phillip:

Figura 7 - Questionário do estudante Phillip



3. Qual(is) língua(s) você sabe falar, ler, escrever e/ou compreender?
Português e um pouco de alemão

4. Você se considera bilíngue e/ou multilíngue? Por quê?
Não

Fonte: Registro feito pela pesquisadora do questionário do estudante

Muitos são os questionamentos possíveis a partir dessas duas respostas de Phillip. Podemos entender que, mesmo afirmando falar “um pouco de alemão”, ele não se reconhece como bilíngue talvez por considerar que não saiba o “suficiente” sobre a língua. Isso está diretamente ligado às concepções mais antigas do que é

bilinguismo, uma vez que os falantes acham que precisam saber “tudo” sobre uma língua (GARCÍA, 2009).

Outro ponto que pode ser observado é que, talvez, ao usar a palavra alemão, ele esteja se referindo à variedade do alemão utilizada na região, o *Hunsrückisch*. Sendo assim, na pergunta seguinte, ele responde que não, por não reconhecer o *Hunsrückisch* como uma língua. Essa concepção vai em direção ao que se discutiu na fundamentação teórica, uma vez que muitas pessoas ainda têm a visão de que apenas as consideradas línguas de prestígio podem denominar alguém como bilíngue ou multilíngue (GARCÍA; WEI, 2015).

Ainda, podemos pensar que os estudantes não saibam a real diferença entre o alemão padrão e o *Hunsrückisch*. Em nenhum momento ao longo dessa pesquisa se teve contato com algum tipo de explicação na escola. Além disso, a presente pesquisadora também nunca presenciou explicações quando era aluna. Aqui, é necessário considerar uma reflexão sobre a questão de reconhecimento e valorização da língua pelo próprio município e comunidade escolar.

Ao olhar para as outras respostas sobre bi/multilíngues, 8 estudantes afirmaram que se consideram bilíngues. O estudante Bryan alega que se considera multilíngue “porque não falo só brasileiro”. Na resposta 3 ele colocou “alemão”, mas não identifica se é o *padrão* ou *Hunsrückisch*. Alguns estudantes como Charlie, Dorothy, Edgar e Hermione justificaram que se consideram bilíngues, com respostas como “conheço bastante de inglês e alemão”; “falo mais de uma língua”; “falo diferentes línguas”. Outros não justificaram sua resposta.

Dos 10 estudantes que responderam que não se consideram bilíngues, 5 deles mencionaram mais de uma língua na pergunta 3. Eles responderam que falam e/ou compreendem português/inglês, português/alemão ou inglês/alemão e, ainda assim, não se consideram bilíngues. Alguns não justificaram sua resposta. Olhemos para a resposta da aluna Marjorie:

Figura 8- Questionário da estudante Marjorie

3. Qual(is) língua(s) você sabe falar, ler, escrever e/ou compreender?

Inglês e alemão

4. Você se considera bilíngue e/ou multilíngue? Por quê?

Não, porque não sei falar muito em outras línguas

Fonte: Registro feito pela pesquisadora do questionário da estudante

Ao olhar para a primeira resposta, logo vemos que a estudante pode ser considerada multilíngue, uma vez que ela sabe português (mesmo que ela não mencione sabemos que é uma de suas línguas, pois a utilizamos no questionário), inglês e alemão. Ainda assim, ela não se considera bilíngue e/ou multilíngue. Ao usar a palavra “muito” em sua justificativa, nota-se que a noção de bilinguismo da aluna está voltada para uma “quantidade” do que ela sabe das línguas e não para o foco principal da concepção de bilinguismo que é a comunicação (GARCÍA, 2009).

Outras perguntas que também podem ser relacionados às concepções de bilinguismo dos alunos foram “Você tem contato com a língua *Hunsrückisch*? Onde?” e “Você tem familiares (pai, mãe, irmãos, avós, tios, etc.) que falam *Hunsrückisch*?”. Nelas, apenas três estudantes responderam que não. Ou seja, quinze estudantes têm contato com a língua em algum ambiente. Podemos perceber que alunos que demonstram ter contato com o *Hunsrückisch*, não se identificam como bilíngues. Este foi o caso de 5 estudantes, entre eles, o estudante Noah, que não se considera bilíngue, mas afirma ter contato com a língua *Hunsrückisch* e que tem familiares que falam o idioma.

Figura 9 - Questionário do estudante Noah

6. Você tem contato com a língua Hunsrück (variação do alemão)? Onde?
 Sim em casa, na minha nó...

7. Você tem familiares (pai, mãe, irmãos, avós, tios, etc.) que falam Hunsrück?
 Sim.

Fonte: Registro feito pela pesquisadora do questionário da estudante

A partir de todos esses dados, é possível ver que os estudantes ainda não têm uma compreensão sobre o que é de fato ser bi/multilíngue e que, o entendimento disso ainda está voltado muito ao fato de “saber muito de uma língua”. É preciso ensinar aos alunos que a questão de bi/multilíngue está voltada para a questão de comunicação, visto que, ao conseguirmos nos comunicar em 2 línguas, somos considerados bilíngues.

Outro aspecto relevante é o fato de não reconhecimento do *Hunsrückisch* como língua, o que pode estar ligado a fatos históricos ou a falta de fomento da língua na comunidade escolar e no município.

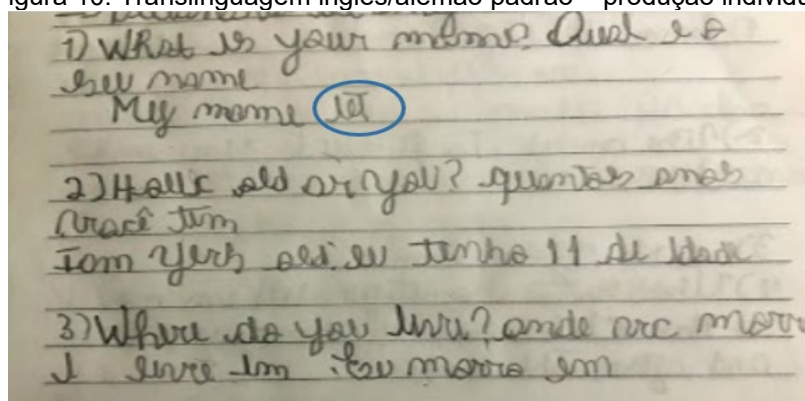
4.1.2. Compreensão dos aprendizes sobre a relação do *Hunsrückisch* e o desenvolvimento de outras línguas

Como mencionado na subcategoria anterior, os estudantes acabam não reconhecendo o *Hunsrückisch* como uma língua, mas sim, como um dialeto, uma variação “inferior” ao alemão padrão. Ainda, há aqueles que mencionam ter contato com o *Hunsrückisch* e/ou que todos os familiares falam, mas não mencionaram a língua na pergunta sobre as línguas que fala, compreende, lê ou escreve.

É comum em sala de aula, vermos que os estudantes consideram errado misturar as línguas ou, até mesmo, usar elementos de uma língua para o aprendizado de outra. Isso ocorre porque, tanto os estudantes quanto muitos professores, ainda não têm conhecimento dos estudos mais recentes que permeiam a Translinguagem e que mostram os benefícios das influências de uma língua na outra (GARCÍA, 2009). Considerando o contexto dos estudantes desta pesquisa, é fundamental considerar que o *Hunsrückisch* faz parte de seu repertório linguístico, porém, percebe-se que isso não é instigado na comunidade escolar. O resultado disso é que os alunos consideram errado usar o *Hunsrückisch* nas aulas de inglês.

Ao analisar os cadernos dos estudantes, foi encontrado uma situação de Translinguagem que podemos ver na imagem abaixo:

Figura 10: Translinguagem inglês/alemão padrão – produção individual



Fonte: Registro feito pela pesquisadora do caderno de estudante

Essa foi uma atividade realizada no mês de março em que os alunos copiaram perguntas gerais em inglês e deveriam respondê-las. Nessa atividade é possível perceber que o estudante usou a palavra em alemão “ist”¹ em vez de “is”.

¹ A palavra “ist” em alemão tem o mesmo significado de “is” em inglês, que é, neste caso, “é”.

Essas palavras são comumente confundidas por serem parecidas e terem a mesma tradução para o português. Provavelmente, por ser iniciante no inglês, o menino usou de seu repertório do alemão padrão para responder, ou seja, é interessante que ele aprendeu isso na escola nas séries iniciais e reproduziu nas aulas a fim de conseguir se expressar.

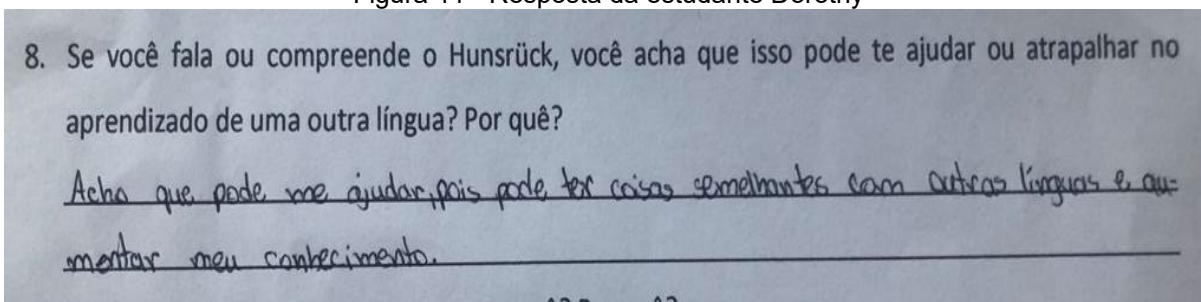
Outro aspecto a ser observado na figura acima, é que o estudante também translingua em português/inglês, uma vez que, ao lado da pergunta em inglês, ele traduz para o português. Nota-se que ele, provavelmente, utiliza a Translinguagem como uma ferramenta de tradução para auxiliá-lo a compreender o significado das frases, afinal, ele está iniciando seus estudos na língua inglesa.

Então, compreendendo que o repertório é aquilo que temos, aquilo que conseguimos fazer sozinhos para nos comunicarmos, podemos inferir que esse estudante usa todo seu repertório, incluindo o português para que essa aprendizagem faça sentido e que ele consiga expressar suas ideias a partir do que é solicitado.

Haugen (2001) fala sobre o preconceito com algumas línguas que são consideradas inferiores. Em Bom Princípio, o mesmo ocorre com o Hunsrückisch, que por ser uma língua minoritária e que muitas pessoas já não falam mais, acaba não sendo reconhecida. Por isso, para entender se os alunos reconhecem a importância de falar mais línguas e se reconhecem que uma língua pode ser um auxiliar no aprendizado de outra, olha-se para a pergunta: “Se você fala ou compreende o *Hunsrückisch*, você acha que isso pode te ajudar ou atrapalhar no aprendizado de uma outra língua? Por quê?”.

As respostas foram bem variadas para essa pergunta. A estudante Dorothy, já mencionada anteriormente e que afirma saber inglês e alemão responde o seguinte:

Figura 11 - Resposta da estudante Dorothy



Fonte: Registro feito pela pesquisadora do questionário da estudante

Podemos perceber que essa estudante tem conhecimento de que saber mais línguas é benéfico para o aprendizado de uma nova e resalta que as línguas têm coisas em comum. É possível que Dorothy já reconheça os elementos linguísticos em comum entre o inglês e o alemão, por exemplo, que são línguas que compõe seu repertório linguístico. Outros estudantes também afirmaram que uma língua pode ajudar no aprendizado de outra, mas não apresentaram uma justificativa mais detalhada.

Já o estudante Bryan acredita que uma língua atrapalha o aprendizado de outra, porque, segundo ele, “talvez esqueça a própria língua”. Essa reflexão do estudante está diretamente ligada às concepções tradicionais de bilinguismo, mais especificamente, o bilinguismo subtrativo, quando se entender que ao aprender uma nova língua a outra vai ser apagada (GARCÍA, 2009). Ao analisar a entrevista com a professora, também se percebe que a falta de reconhecimento

4.1.3. O uso da Translinguagem nas produções dos estudantes

Dentro da Translinguagem, é preciso valorizar todo o repertório linguístico trazido pelo estudante, considerando que ele é composto por diversas línguas que estão unificadas e não separadas. Com isso, o uso de diferentes línguas de acordo com o contexto em que o falante está inserido é natural, uma vez que ele vai selecionar os elementos que considerar necessário para construir sentido. No contexto analisado nesta pesquisa não é diferente, uma vez que há a presença de diferentes línguas, a Translinguagem acontece (ou deveria acontecer) naturalmente e com intencionalidade. Assim, em seguida, faz-se a análise de algumas produções dos alunos para ver se há ocorrência da Translinguagem e de que forma isso ocorre.

Os alunos foram muito receptivos desde o primeiro dia de aula e poucos se mostraram tímidos com a presença da pesquisadora. Eles não deixaram de interagir entre si e com a professora. Essas interações ocorreram, inclusive oralmente, com brincadeiras comuns que acontecem em sala de aula. No primeiro dia de observação, a professora compartilhou uma atividade que tinha como temática o Halloween.² A atividade era relacionar palavras com a imagem correspondente. Entre as palavras da atividade, havia a palavra *party*³. Durante o desenvolvimento da

² Uma foto da atividade está disponível como anexo 1 ao final do trabalho.

³ Tradução do inglês: festa.

atividade, a professora auxiliava traduzindo algumas palavras e, em meio a isso, um estudante interage com seu colega falando “Vamos para uma *party* sábado”. Este é um exemplo comum de Translinguagem, que o estudante usou para dar sentido à palavra, além de associar à sua realidade, pois o colega confirma com a cabeça e, em seguida, eles seguem o diálogo falando que tem uma festa de aniversário no final de semana. É possível compreender a partir dos estudos de García (2009) que usamos a Translinguagem para nos expressar, para construir sentido e, neste caso, a relação feita entre as palavras no inglês e português foi intencional.

Outra situação que pôde ser observada oralmente ocorreu no segundo dia de observação. Durante a explicação da professora, alguns alunos estavam conversando e colegas mais ao fundo não conseguiam ouvir o que ela falava e estavam pedindo silêncio. Ao não ser atendido depois de solicitar silêncio 2 vezes, um menino então altera o tom de voz e fala mais alto “*ruich* agora, a profe tá explicando” para os colegas. A palavra “*ruich*” é usada em *Hunsrückisch* para pedir silêncio. Porém, sabe-se que, culturalmente na cidade, o alemão/*Hunsrückisch* é visto como uma forma mais ríspida de falar⁴ e, aqui, o aluno fez um uso intencional do *Hunsrückisch* para atingir seu objetivo que era pedir silêncio, uma vez que em português não estava funcionando. Ele não precisou dar nenhuma explicação aos colegas que, por estarem inseridos neste contexto, compreenderam o uso da palavra “*ruich*”. Neste momento, não houve interferência nenhuma, seja dos colegas, que fizeram silêncio, ou da professora que continuou sua explicação.

Com esse exemplo, é possível refletir sobre a visão heteroglóssica da língua. É importante reconhecer que esses estudantes possuem um único repertório que não é visto como separado, mas sim, como algo integrado e que é usado para diferentes propósitos comunicativos (CANAGARAJAH, 2011). Aqui, o estudante usou de todo seu repertório para silenciar os colegas e conseguir prestar atenção na professora.

Durante a entrevista realizada com a professora Rachel, ela mencionou que os estudantes acabam misturando as línguas, uma vez que estão em um contexto em que outras línguas estão presentes, ou seja, eles translinguam como é possível ver na seguinte afirmação (informação verbal): “*quando eles queriam ir ao banheiro ou tomar água eu sempre né, pedia que eles deviam solicitar em inglês e aí, às*

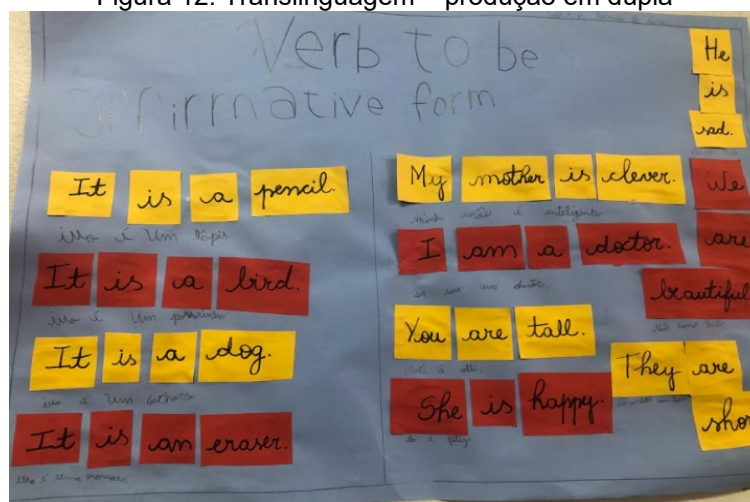
⁴ Destaca-se aqui outra herança colonial que se tem, uma vez que os alemães são socialmente vistos como grosseiros.

vezes, eles falavam vaza tringã⁵ que eles queriam tomar água, aí eles falavam em alemão (...)” (RACHEL, 2022). Neste caso, é possível inferir que os estudantes entendem que precisam comunicar o que querem em outra língua e, acabam por também utilizar o *Hunsrückisch* para expressar o que querem. Neste exemplo, mais uma vez, é perceptível o uso de “alemão” para se referir à língua *Hunsrückisch*, pois a língua usada pelos alunos não é o alemão padrão. Ou seja, culturalmente a língua não é reconhecida como língua.

Além de aparecer nas produções orais, a Translinguagem também apareceu nas produções escritas desses estudantes, ocorrendo em português/inglês, inglês/alemão etc. Apesar do uso de alemão padrão ou *Hunsrückisch* não ter sido tão comum, ele também pôde ser observado. É necessário considerar que, culturalmente, a “mistura” de mais línguas é vista como um erro por algumas pessoas. Ouve-se que isso atrapalha o aprendizado e o desenvolvimento de uma nova língua. Esse pode ser um aspecto que acaba reprimindo o uso da Translinguagem. Outro ponto que pode influenciar é a marginalização do *Hunsrückisch*, pois conforme apontado nos questionários, ele não é validado como uma língua.

Em seguida, apresento alguns exemplos de Translinguagem que apareceram nas produções escritas dos estudantes. Como mencionei, essas ocorrências aparecem com o uso de diferentes línguas, mas o que mais se evidencia é o uso de inglês/português.

Figura 12: Translinguagem – produção em dupla



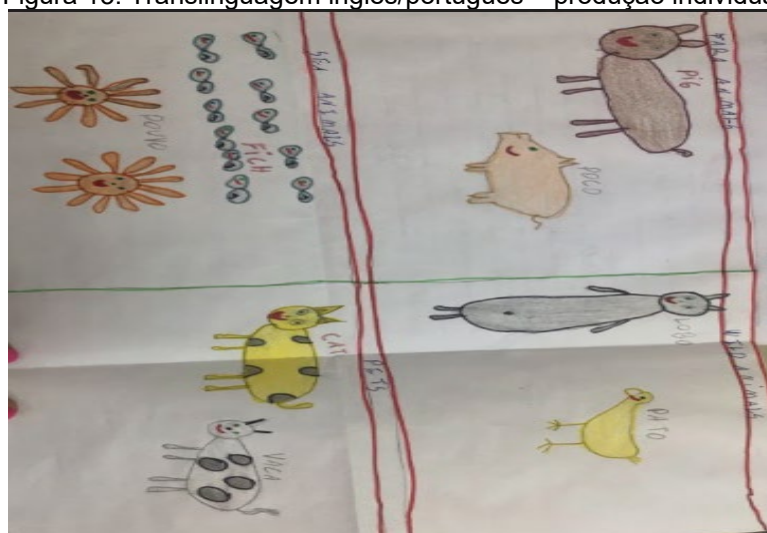
Fonte: Registro feito pela pesquisadora do caderno de estudante

⁵ Em *Hunsrückisch* significa “beber água”.

Nessa atividade, observa-se a tradução para o português como uma forma de Translinguagem para aquisição de vocabulário. Em uma conversa informal com a professora durante as aulas, ela informou que adota essa estratégia para facilitar a compreensão dos estudantes e para que eles possam adquirir vocabulário. Nesse caso, a Translinguagem é incentivada pela professora como uma estratégia para que os estudantes se desenvolvam no inglês, usando o português para estabelecer sentido. A partir desse exemplo e das iniciativas da professora em sala de aula, observa-se como a teoria sócio-histórico-cultural faz sentido na aprendizagem de línguas, uma vez que esses alunos estão inseridos em um contexto que possibilita trocas entre os pares que apoiam o seu desenvolvimento cognitivo. A professora e os próprios estudantes criam estratégias que fazem eles se desenvolverem. A aprendizagem é colaborativa.

Com isso, foi possível perceber que, mesmo sem a professora solicitar, a Translinguagem aparece também em outras atividades. Isto significa que os estudantes reproduzem essa estratégia intencionalmente, como pode ser visto no seguinte exemplo:

Figura 13: Translinguagem inglês/português – produção individual



Fonte: Registro feito pela pesquisadora do caderno de estudante

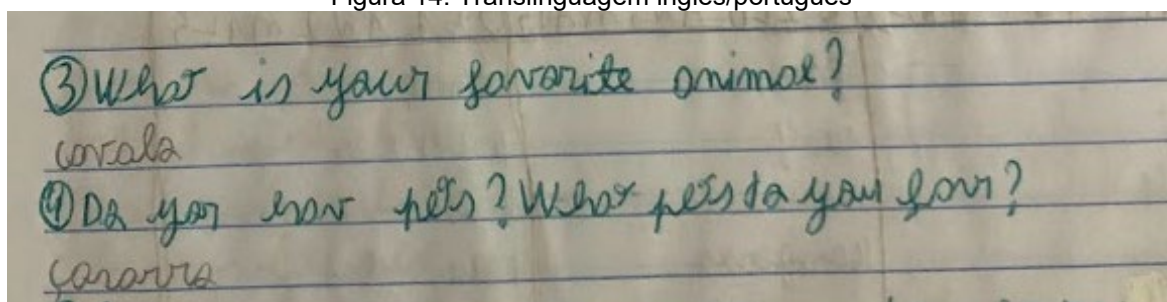
Nesta atividade, os estudantes precisavam desenhar animais de sua preferência, a partir das categorias “*farm animals*”, “*wild animals*”, “*sea animals*” e “*pets*” e escrever os respectivos nomes em inglês. Porém, é possível perceber que o repertório dessa estudante em inglês ainda não está bem desenvolvido, por isso, ela utiliza de elementos da língua portuguesa para auxiliar. A estudante utiliza a

Translinguagem para conseguir realizar a tarefa, uma vez que ela não sabia escrever em inglês todos os animais que quis desenhar. Ela também faz uma troca nas letras como visto em “*fich*”⁶, podendo supor aqui uma relação com os sons do português, ou ainda, da palavra peixe em alemão que é “*fisch*” já que a estudante teve aulas de alemão padrão nos anos iniciais. Para Canagarajah (2011, p. 4) “todos nós temos competências multilíngues e adotamos práticas multilíngues em nossa competência”. Assim, independente do motivo, entende-se que a estudante usou essa estratégia com intenção e adotou de sua competência em mais línguas para conseguir expressar quais são os seus animais de preferência.

Outro aspecto relevante sobre essa atividade é que esse registro foi feito do caderno da estudante e não se observou nenhum tipo de correção ou interferência da professora. Isto é, subentende-se que ou a professora validou a forma como a aluna se expressou, valorizando a ocorrência da Translinguagem ou que a tarefa foi corrigida em grande grupo, sem a professora ter visto. É notável que, para um ensino bem sucedido, é preciso saber como os alunos aprendem, e a professora leva em consideração todo o repertório dos estudantes, não menosprezando o uso de outras línguas. A aprendizagem envolve a estratégia de fornecer diferentes caminhos para os estudantes se desenvolverem (VELASCO; GARCÍA, 2014).

O uso do português para expressar suas ideias foi usado por diversas vezes pelos estudantes nas atividades analisadas no caderno, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

Figura 14: Translinguagem inglês/português



Fonte: Registro feito pela pesquisadora do caderno de estudante

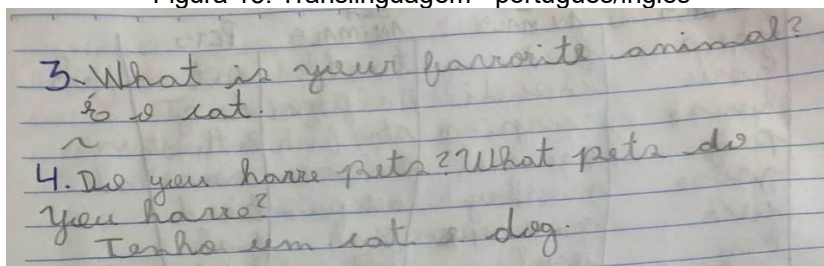
Esta foi uma atividade feita após os desenhos dos animais, em que a professora, provavelmente, quis conhecer mais sobre os estudantes e desenvolver a habilidade escrita. Neste caso, o estudante também translingua entre o inglês e o

⁶ Em inglês, peixe é “*fish*”.

português, visto que seu repertório, provavelmente, ainda não está desenvolvido no inglês, ele utiliza de sua língua materna para responder às perguntas.

Ainda na mesma atividade, podemos ver a ocorrência no caderno de outro estudante:

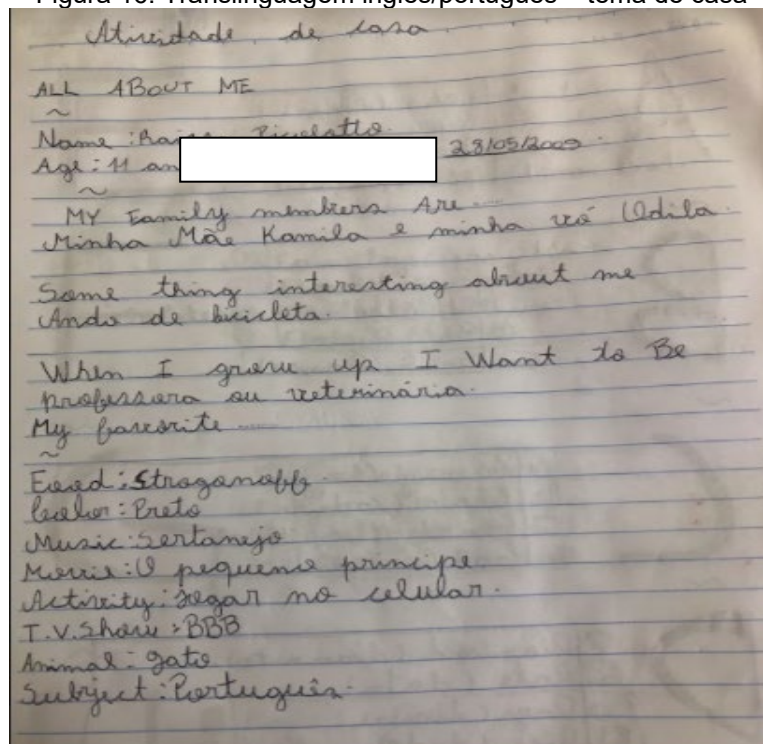
Figura 15: Translinguagem - português/inglês



Fonte: Registro feito pela pesquisadora do caderno de estudante

Neste exemplo, é visível que o estudante já tem um repertório mais desenvolvido e consegue expressar os animais em língua inglesa, mas ainda não consegue elaborar a frase, considerando que ainda estão desenvolvendo essas habilidades. Mesmo não sabendo elaborar toda a frase em inglês, ele optou por deixar os animais em inglês, colocando em prática seu repertório multilíngue.

Figura 16: Translinguagem inglês/português – tema de casa



Fonte: Registro feito pela pesquisadora do caderno de estudante

Essa atividade chama atenção por ter sido feita em casa. Sendo assim, a estudante poderia ter pesquisado as palavras, e mesmo assim, respondeu tudo em português. Isso pode ter acontecido, pois, por se tratar de respostas pessoais, para ela faz mais sentido responder em sua língua materna, que é o português. Ou ainda, a estudante não tinha acesso a alguma ferramenta para pesquisar as palavras em inglês. Nessa atividade também não houve registro escrito da professora, que talvez poderia ter mediado essa atividade sugerindo uma pesquisa das palavras usadas pela aluna, principalmente de palavras que estavam sendo aprendidas por eles como os animais.

Vimos que a mediação é um elemento muito importante na aprendizagem, pois para Vygotsky (1991) o aluno não constrói o conhecimento por si só, esse conhecimento passa pelo outro.

Figura 17: Translinguagem na avaliação

Prima

B) Encontre e circule os nomes de 13 frutas. Procure os nomes horizontal e verticalmente.

C) What is your favorite fruit? Qual é a sua fruta favorita?
Watermelon

D) How often do you eat fruits? Com que frequência você come frutas?
Uma semana sim e não

Fruits are very delicious!!!

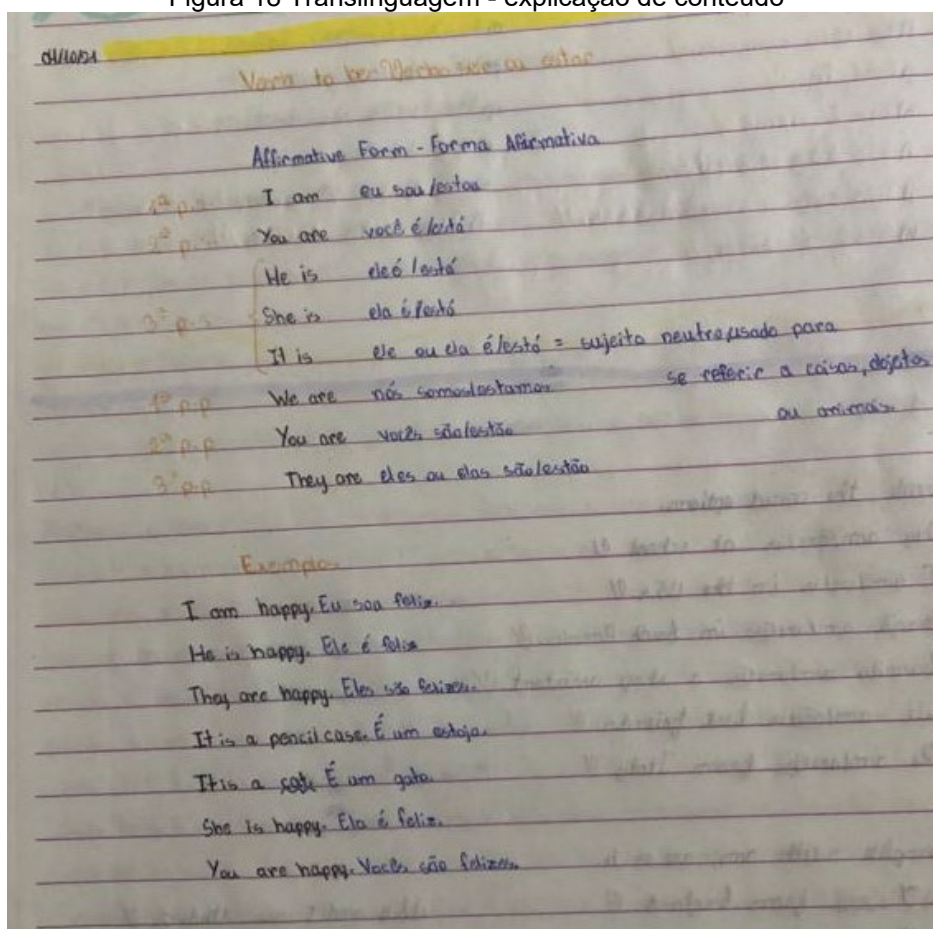
Fonte: Registro feito pela pesquisadora do caderno de estudante

Esta é uma questão da prova de recuperação do 2º trimestre. A estudante em questão não tinha recuperação e fez a prova apenas como exercício e, em seguida, colou no caderno. Nesse exemplo, podemos notar que ela respondeu uma parte em português usando “uma semana sim e não”, porque, provavelmente, no momento da prova não soube como responder em inglês, mas, mesmo assim, quis comunicar sua ideia.

Temos um exemplo claro de Translinguagem nessa atividade, uma vez que ela estabelece inconscientemente uma língua. A tradução é uma ótima tarefa que pode fomentar a Translinguagem, mas deve ser sempre contextualizada com uma reflexão, que pode ser feita pelo par mais experiente, neste caso a professora.

Outra estratégia utilizada pela professora é o uso do português em explicações gramaticais, como é possível ver na imagem abaixo:

Figura 18 Translinguagem - explicação de conteúdo

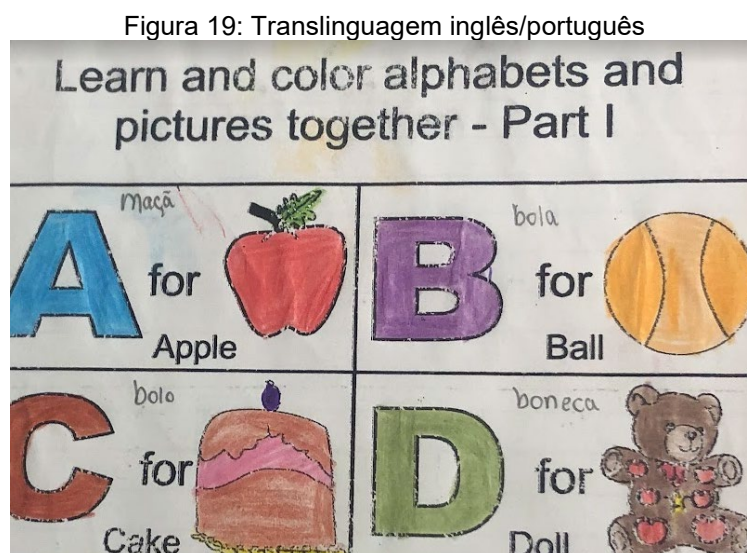


Fonte: Registro feito pela pesquisadora do caderno de estudante

Nesta explicação, o uso do português partiu da professora, considerando que todos os estudantes tinham a mesma escrita em seus cadernos. Tem-se aqui a explicação de um verbo muito importante em língua inglesa - o *to be* - que é ensinado aos estudantes que estão iniciando os estudos na língua, como é o caso desta turma. A professora então, utiliza da Translinguagem entre o inglês e o português para que os alunos consigam compreender o significado desse verbo que representa dois verbos do português: ser e estar. O português está sendo utilizado

como uma ferramenta de mediação para a compreensão desse verbo na língua inglesa.

Além de perceber o uso da Translinguagem para expressar suas ideias, também foi perceptível a sua ocorrência para ampliação de vocabulário:



Fonte: Registro feito pela pesquisadora do caderno de estudante

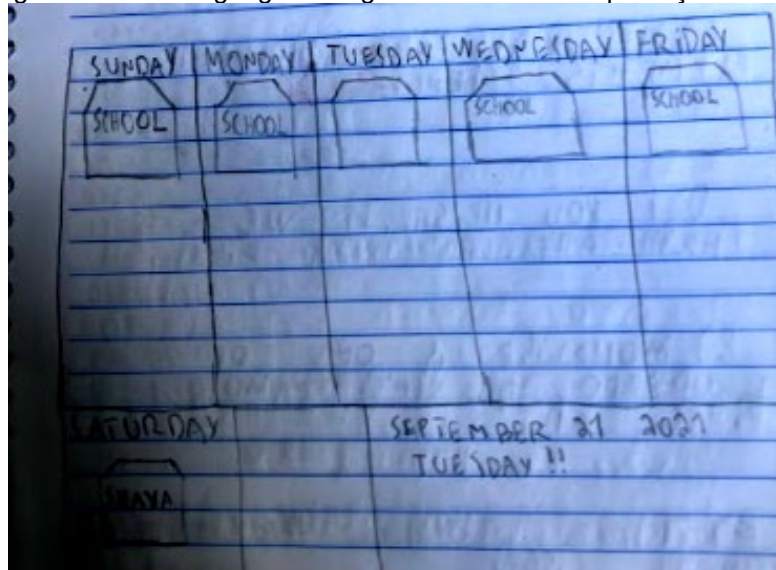
Na figura acima, vemos outro registro de um caderno de estudante, o qual utilizou de tradução para ampliar o vocabulário, pois a atividade não solicitava que isso fosse feito. A única instrução era colorir e praticar as palavras. Destaca-se aqui também, a sensibilidade da professora em utilizar imagens que apoiam o aluno enquanto ele se envolve na atividade para compreender a língua inglesa.

Como visto, a Translinguagem entre inglês/português é comum, porém não se notou nenhuma contextualização sobre isso e uma reflexão é necessária para que os estudantes compreendam que isto este movimento de translinguar não é errado. Velasco e García (2014) afirmam que o professor precisa conhecer o universo do seu aluno e fazer com que ele use todo o seu repertório linguístico para se comunicar. A partir dessas análises, vemos que, instintivamente, a professora está fomentando a Translinguagem. Na entrevista, a professora Rachel afirma não ter muito conhecimento sobre a teoria translíngua:

(...) já ouvi falar sim mas no momento assim eu não tô me aprofundando muito eu tô lendo um artigo que fala da translinguagem que é uma abordagem dos estudos em contextos estrangeiros e brasileiro tô só lendo alguns artigos mas eu não tô me aprofundando assim no assunto (RACHEL, 2022).

Entre outras ocorrências de Translinguagem, também se notou o uso de inglês/alemão e/ou Hunsrückisch nas produções escritas dos estudantes.

Figura 20: Translinguagem – inglês/Hunsrückisch – produção escrita



Fonte: Registro feito pela pesquisadora do caderno de estudante

Nesta atividade, os estudantes precisavam descrever sua rotina semanal. O estudante utiliza a palavra “*school*”⁷ para informar que, de segunda à sexta, ele vai para a escola. Para descrever o que ele faz no sábado, o estudante usou a palavra “*shava*”⁸ em *Hunsrückisch*, pois foi a maneira que conseguiu comunicar que ele trabalha aos sábados.

Ao perceber o uso dessa palavra, fui ao encontro dele e perguntei “o que você escreveu aqui?” e ele, bem tímido, me respondeu “desculpa, escrevi em alemão”. Claramente, ele respondeu “alemão” se referindo ao *Hunsrückisch*, porque no alemão padrão a palavra trabalhar é “*arbeiten*”. Tem-se aqui outro exemplo de que os alunos nem sempre sabem a diferença entre os dois e que não usam a denominação *Hunsrückisch* por não terem esse conhecimento.

Quando ele se desculpou, falei que não havia problema e que ele poderia usar o alemão (*variedade*) para expressar suas ideias. Ainda, para confirmar se era essa a palavra que ele escreveu, perguntei se ele quis dizer que ele trabalha aos

⁷ Tradução do inglês: escola.

⁸ Tradução do *Hunsrückisch*: trabalhar.

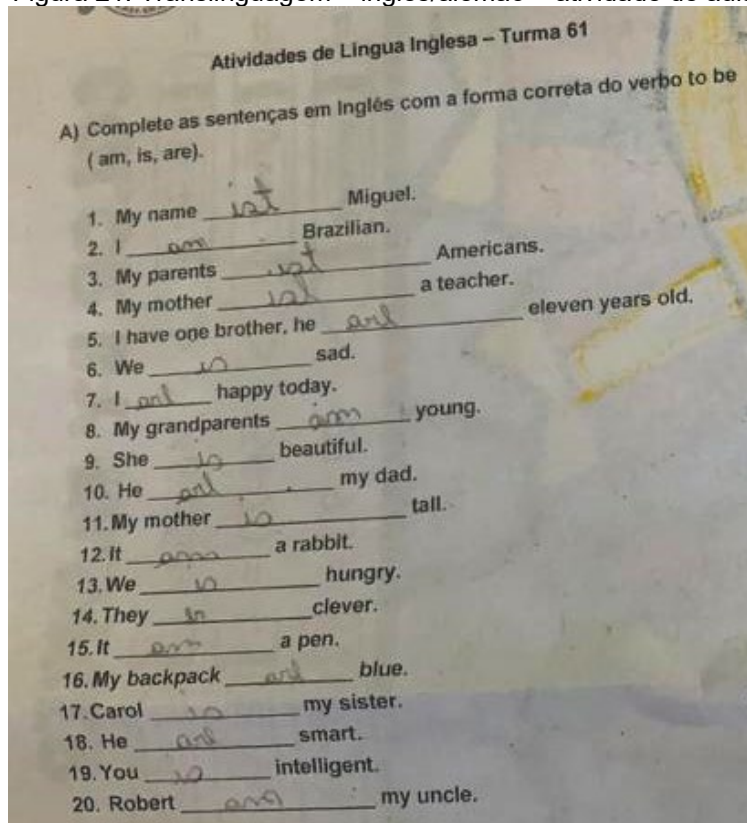
sábados. Ele balançou a cabeça afirmando que sim. Perguntei também se em casa eles falavam alemão – o *Hunsrückisch* – e ele confirmou.

O estudante era bem tímido e, ao analisar essa interação, nota-se que o estudante achou que seria repreendido e que o uso de *Hunsrückisch* seria visto como um erro nessa situação. Porém, quando falei que não havia problema, senti um semblante de alívio em seu rosto. É preciso considerar que o *Hunsrückisch* faz parte da rotina desse estudante e que ele interage com pessoas de sua família com essa língua, e sabe-se que a interação facilita o aprendizado de uma língua, uma vez que se está em contato com a linguagem que nos cerca (VYGOSTSKY, 1991).

Com o pedido de desculpas do estudante, podemos notar, mais uma vez, que os estudantes não percebem os benefícios da língua *Hunsrückisch* ou do próprio alemão padrão ao aprender uma outra língua. Eles consideram um equívoco e se sentem envergonhados.

Além de usar o *Hunsrückisch* em suas produções, os estudantes também demonstram pôr em prática o seu repertório com a língua alemã:

Figura 21: Translinguagem – inglês/alemão – atividade de aula



Fonte: Registro feito pela pesquisadora do caderno de estudante

Diante disto, nota-se que este estudante faz uso do inglês e do alemão, usando o “*ist*” em alguns exemplos, que conforme vimos anteriormente, tem o mesmo significado do verbo “*is*”. É possível que o estudante tenha se dado conta ao longo do exercício que estava fazendo o uso da palavra em alemão, pois a partir da sexta frase ele passa a usar “*is*”. Lembro aqui que isso acontece naturalmente, e essa pode ter sido uma estratégia do estudante para estabelecer sentido na aprendizagem do verbo to be em inglês. Como ele já havia aprendido esse verbo em alemão padrão nos anos iniciais, acabou usando seu repertório automaticamente, pois fez sentido. Não há registro de correção nesta atividade, não sendo possível saber se a professora fez algum tipo de mediação.

A partir da análise dessas ocorrências, é perceptível que há ocorrências de Translinguagem nesse contexto, tanto na oralidade quanto nas produções escritas e que ela é utilizada como algo positivo para auxiliar na aprendizagem do inglês, quando usado o português/inglês. Porém, as poucas vezes em que ocorre a Translinguagem com o alemão padrão e/ou Hunsrückisch, os estudantes consideram um equívoco.

4.2 Categoria 2 – Perspectiva da professora em relação às práticas translíngues

Nesta categoria, se tem como objetivo olhar para a perspectiva da professora de língua inglesa e entender algumas concepções dela em torno das práticas translíngues. Para isso, uma entrevista foi realizada, além de serem analisadas situações das aulas e conversas ao longo da observação. Ainda, se quer observar se a língua *Hunsrückisch* é reconhecida pela professora e levada em consideração na aprendizagem do inglês.

Ao longo das observações, buscou-se estabelecer um diálogo com a professora para compreender melhor o contexto em questão. Em uma dessas conversas, questionei se ela era falante de *Hunsrückisch* e ela respondeu “*pissie*”⁹ (informação verbal). Ou seja, sabe-se que ela tem contato com a língua e compreende. Esse tipo de resposta é bem comum na região, uma vez que a pessoa responde na língua em questão para mostrar que compreende. Seguindo essa

⁹ “*Pissie*” é “pouco” em *Hunsrückisch*.

conversa, ela afirmou que foi criada em casa falando o *Hunsrückisch*, mas que perdeu muito da língua ao ingressar na escola, uma vez que era solicitado que se falasse apenas o português (informação verbal). Também é possível que isso tenha relação com o que vimos sobre a diminuição de línguas minoritárias, levando em conta que, anos antes, na Era Vargas¹⁰, era proibido falar qualquer outra língua que não fosse o português. Isso também influenciou posteriormente na concepção das escolas de que apenas o português deveria ser falado e que usar outras línguas é errado ou ainda, que pode atrapalhar a aprendizagem do português.

Podemos identificar essa interação como um fenômeno de Translinguagem, uma vez que a interação da professora com a palavra “*pissie*” foi intencional, já que ela sabia que sua interlocutora naquele momento entenderia. De acordo com o que vimos em García (2009), na Translinguagem, o uso de elementos das diferentes línguas do nosso repertório é intencional, pois o falante põe sentido naquilo que quer dizer. Aqui, a professora poderia ter optado em responder em português, língua que estava sendo utilizada, mas usou o *Hunsrückisch* empregando o sentido de mostrar que conhece a língua e que sabe se comunicar por meio dela. A professora também está ligada emocionalmente a essa língua e se identifica com ela, visto que afirma ter crescido em contato com ela.

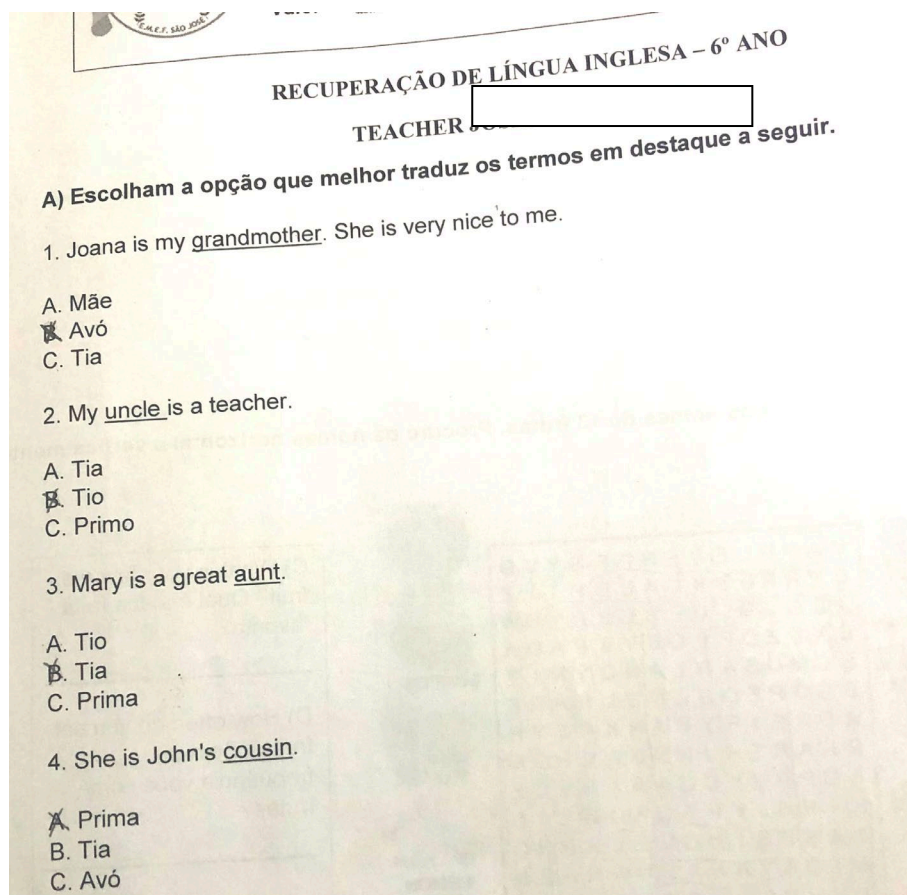
É possível também questionar por que será que ela acha que sabe pouco, uma vez que ela afirmou que aprendeu o *Hunsrückisch* quando criança. Talvez pode ser por realmente ter perdido muito contato com a língua ou ainda, pela concepção de falante “perfeito” de teorias mais tradicionais de bilinguismo que se tem ou ainda, porque gerações mais novas como a da professora e da presente pesquisadora, conseguem compreender tudo que é dito em *Hunsrückisch*, mas por vezes, não conseguem responder. Ao questioná-la sobre isso, ela confirmou que compreende, mas que por vezes não lembra de palavras para responder em *Hunsrückisch* (informação verbal).

¹⁰ A Era Vargas foi um período quando houve, no Brasil, proibição do uso das línguas estrangeiras - entre elas, a alemã, pelo governo de Getúlio Vargas. Em 1938, foi instituído o Decreto-Lei no 406, de 04 de Maio, determinando regras acerca das práticas culturais, educacionais e linguísticas dos imigrantes em solo brasileiro, com a justificativa de primar pelo fortalecimento da identidade nacional.

Sabe-se que os estudos sobre a Translinguagem são muito recentes e no contexto brasileiro ainda mais. Os estudos nessa área acontecem mais na área da pós-graduação, como é o caso da Linguística Aplicada e estão, aos poucos, sendo inseridos na graduação de Letras. Isso faz com que muitos professores não tenham conhecimento dessa teoria e o mesmo ocorre com a professora que, como vimos anteriormente, na entrevista declarou ter pouco conhecimento sobre a Translinguagem (informação verbal).

Na entrevista, ela menciona estar lendo um artigo sobre a temática (informação verbal). No entanto, ela acabou não informando de qual artigo que estava fazendo a leitura. Nota-se que é preciso formação dos professores nessa área, para que a Translinguagem possa ser compreendida e, a partir disso, fomentada nos contextos escolares e todo o repertório dos estudantes seja ainda mais valorizado. Mesmo que sem formação na área, muitas vezes, os professores acabam colocando a Translinguagem em prática instintivamente. Como visto na análise da produção dos estudantes, nas atividades feitas em aula, a professora fez uso da Translinguagem, por meio da tradução de alguns elementos do inglês para o português. A seguir há mais um exemplo:

Figura 22: Translinguagem – Inglês/português – professora



Fonte: Registro feito pela pesquisadora do caderno de estudante

Nesta atividade que foi uma prova de recuperação, os estudantes que não fizeram a atividade como avaliativa, precisavam apenas colá-la no caderno. No primeiro exercício, nota-se que a professora faz uso da Translinguagem em inglês e português, por meio da tradução de palavras, para avaliar se os estudantes conseguiram adquirir o vocabulário relacionado aos membros da família. Com isso, os estudantes acabam fazendo uma relação entre as línguas e conseguem estabelecer sentido. É importante que essas atividades de tradução sejam sempre contextualizadas e que seja explicado que isso ocorre intencionalmente, pois nós, bilíngues, temos um único repertório em que os elementos de diferentes línguas se complementam.

Nessa tarefa, é possível estabelecer uma relação com os propósitos da pedagogia translíngue, como apoiar os alunos e fornecer oportunidades para que eles se desenvolvam, ou seja, em seu planejamento, a professora teve o cuidado

em preparar uma atividade que permitisse o desenvolvimento dos alunos, levando em conta o repertório linguístico deles.

Durante a entrevista, ao questionar a professora sobre o uso dessa estratégia, ela alegou (informação verbal): *“Eu quero entender como os alunos produzem sentido no dia a dia e compreender o mundo quando eles têm elementos de duas ou mais línguas, pois além da língua portuguesa, a língua alemã se faz muito presente no dia a dia dos alunos por serem de origem alemã eles acabam fazendo comparações em determinadas palavras que são parecidas com a língua inglesa”*¹¹ (RACHEL, 2022).

Outra estratégia utilizada pela professora para auxiliar os alunos e que vai ao encontro dos propósitos da pedagogia translíngue é o uso de imagens em diversas atividades para que eles compreendam o vocabulário que está sendo utilizado. Observa-se que a professora reconhece e valoriza que os estudantes vão utilizar elementos de diferentes línguas de forma espontânea e considera contexto em que eles estão inseridos. Ela ainda afirma que (informação verbal): *“usava as traduções e comparava diferentes línguas porque tem né, como a língua inglesa, a língua alemã elas são muito parecidas, então dá pra fazer esse tipo de comparação né pra ver se eles conseguem compreender com mais facilidade”*¹² (RACHEL, 2022).

É preciso considerar que, de acordo com García e Wei (2014), a Translinguagem vai além da tradução, já que é uma estratégia que os bilíngues utilizam para exercer sua bilinguagem. Então, é preciso deixar claro que a tradução é uma das formas de colocar em prática e desenvolver o repertório linguístico dos estudantes.

Nesses exemplos, é perceptível que não está clara a diferenciação entre o alemão padrão e a língua *Hunsrückisch*. Ao usar o termo “origem alemã” sabe-se que ela se refere à descendência alemã, visto que nenhum dos alunos nasceu na Alemanha. Além disso, ao mencionar a “língua alemã” compreende-se que ela se refere ao *Hunsrückisch*, pois em seguida ela afirma que também fala um pouco dessa língua.

Outra situação em que não ficou evidente a distinção entre o alemão padrão e o *Hunsrückisch* foi quando eu perguntei se ela percebia uma valorização da língua *Hunsrückisch* na escola/comunidade escolar e ela respondeu (informação verbal)

¹¹ A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

¹² Idem.

“Sim, eu pude perceber que a escola, ela tem essa preocupação de instigar, de valorizar as línguas, há, transformando né os espaços da escola, trazendo frases, dizeres nas quais contemplam as várias línguas né a língua alemã, a língua inglesa, frase em português também a fim de despertar né o interesse dos alunos pela aprendizagem dessas línguas”¹³ (RACHEL, 2022). Porém, novamente aqui as frases/dizeres que ela menciona referem-se apenas ao alemão padrão, não ao *Hunsrückisch*. São frases que estão expostas na escada da escola e aparecem as línguas portuguesa, inglesa e alemã.

Com essas situações observadas, sabe-se que se tem muito a avançar no entendimento da Translinguagem e na valorização do *Hunsrückisch* como língua. Por isso, como será mencionado a seguir, uma das propostas ao findar desse trabalho, é compartilhar informações com professores sobre a perspectiva translíngue e destacar a importância em se valorizar o *Hunsrückisch* e a cultura local, não apenas nas aulas de língua adicional, mas buscando uma integração curricular em que isso seja contemplado.

¹³ A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa, várias mudanças ocorreram, desde a forma como a geração de dados seria feita, bem como se foi percebendo aspectos teóricos relevantes de serem abordados dentro do contexto deste trabalho. Compreende-se que concepções mais antigas de bilinguismo não são mais suficientes para o mundo globalizado em que vivemos e, por isso, adotou-se a perspectiva da Translinguagem para fundamentar o trabalho e analisar os dados gerados em um contexto multilíngue em que se encontra português, inglês, alemão e *Hunsrückisch*.

É importante retomar aqui que, ao longo deste trabalho, olhou-se para a Translinguagem como uma teoria que postula que todos os usuários da língua possuem um repertório linguístico unitário, do qual esse usuário seleciona e implanta características particulares para conseguir se expressar e produzir sentido (GARCÍA; VOGEL, 2017). Portanto, sabe-se que os estudantes ao translinguar vão utilizar todas as línguas que estão em seu repertório de acordo com o contexto que estiverem inseridos. A Translinguagem está diretamente ligada à realidade dos estudantes observados nessa pesquisa, e percebeu-se que os estudantes e a professora, mesmo que inconscientemente, fazem uso dela.

Outra teoria fundamental para esta pesquisa foi a sócio-histórico-cultural, que possibilitou uma análise do contexto desses estudantes, entendendo de que forma o *Hunsrückisch* faz parte da realidade desses estudantes e como os aspectos sociais e culturais também influenciam na aprendizagem. Além disso, também percebeu-se como a interação é importante no processo de aprendizagem de línguas adicionais dos estudantes, considerando que eles estão inseridos em um contexto multilíngue e interagem com pessoas que falam diferentes línguas.

Ao desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, nota-se que ela foi adequada para este trabalho, considerando que assim foi possível analisar melhor o contexto em questão e entender de que maneira as interações acontecem na realidade da sala de aula.

A presente pesquisa foi baseada na pergunta de pesquisa *Como se dá o fenômeno da Translinguagem em crianças falantes de português no aprendizado da língua inglesa como língua adicional, considerando que vivem em uma região de descendência alemã?*, e, a partir disso, foi possível perceber que há ocorrência da Translinguagem no contexto estudado, mas que se houvesse mais conhecimento

sobre as práticas translíngues e a valorização do contexto multilíngue, seria possível mais situações em que a Translinguagem aparecesse. Talvez porque os alunos não se sintam à vontade para tal, ou seja, não há práticas pedagógicas que potencializem o uso da Translinguagem. Uma alternativa para que isso mude seriam mais formações para os professores nessa área e, até mesmo, explicações para os estudantes dos benefícios do bi/multilinguismo.

É preciso lembrar que a Translinguagem é uma teoria relativamente nova no Brasil em comparação com outros estudos da área do multilinguismo e é preciso que suas ideias sejam mais difundidas no meio escolar para que as interações em sala de aula sejam reconstruídas. Vive-se em um mundo digital que dispõe de inúmeras ferramentas que podem fomentar o conceito de Translinguagem no meio educacional. Uma interessante ferramenta foi criada recentemente por Schell e Persch (2021), que por intermédio do canal Divulgando Linguística, fizeram três *podcasts* nos quais compartilham informações relevantes sobre a Translinguagem de uma forma clara e de fácil compreensão.

Outro aspecto observado neste trabalho é que ainda há estudantes que não se reconhecem como bilíngues, também por influência de questões sócio-históricoculturais. Os alunos não valorizam e não reconhecem a língua local, o *Hunsrückisch*, como língua, o que conseqüentemente afeta também o fato deles se reconhecerem como bilíngues. Várias inferências podem ser feitas para que essa não valorização aconteça, como a falta de valorização na própria comunidade escolar e/ou município. É preciso que os estudantes, bem como toda a comunidade escolar, reconheçam que são realizadas ações na sociedade para a manutenção e valorização dessa língua, como mencionado nesse trabalho, o projeto desenvolvido pelo grupo de Cléo Altenhofen, além de textos, jornais, revistas etc. que utilizam essa língua. Trabalhar com esses materiais na escola já seria uma ótima maneira de fomentar a Translinguagem e, ao mesmo tempo, valorizar a língua e cultura local.

Conforme visto neste trabalho, esses registros da presença do *Hunsrückisch* também ocorrem na região, porém isso não é compartilhado na comunidade escolar, ainda há uma visão que o *Hunsrückisch* é uma versão inferior do alemão padrão. Assim, uma possível alternativa seria a criação de políticas linguísticas que estimulem o *Hunsrückisch* no município de Bom Princípio, inclusive nas escolas. Isso é importante também para um reconhecimento da população como um todo sobre essa língua, afinal, muitos desconhecem as produções atuais e pesquisas na

área. Considerando aqui um dos objetivos específicos que foi analisar se há espaço para o fomento da Translinguagem na escola, é possível dizer que não se notou a inibição de alguma língua ao longo das aulas, mas que não há práticas evidentes que utilizem a língua Hunsrückisch em tarefas de aula, por exemplo. É preciso considerar o que foi visto como um dos propósitos da pedagogia translíngue, que as pessoas estão ligadas emocionalmente às línguas e estabelecer práticas que potencializem o uso das línguas dessas pessoas e que aprofundem as práticas translíngues se faz necessário para que esses bilíngues se reconheçam como bilíngues, valorizando assim sua cultura, identidade e todo seu repertório.

Destaco aqui, a minha evolução como professora e pesquisadora ao longo deste trabalho. Ao iniciar meus estudos em 2020, eu nunca tinha ouvido falar no termo Translinguagem, visto que é algo novo e não era estudado enquanto eu estava na graduação. Ao fazer algumas leituras iniciais sobre a temática, percebi o quanto ela era relevante e fazia sentido, principalmente, considerando a minha realidade e de meus estudantes.

Posso afirmar que passei por um intenso processo de transformação como pessoa e profissional, nem sempre tão fácil, pois tive que ir quebrando muitas crenças que eu mesma tinha sobre ensino-aprendizagem de línguas. Porém, quanto mais eu lia e estudava, mais sentido a Translinguagem fazia e isso me instigava a ler e estudar cada vez mais. Como um ser sócio-histórico-cultural que sou, eu afetei e fui afetada ao longo dessa trajetória, compreendendo que a Translinguagem não é apenas uma mistura de línguas, mas uma ação que nós, bilíngues, tomamos para nos comunicar.

Além disso, saliento minha evolução na compreensão de repertório, pois, por muito tempo, tive uma concepção monoglóssica, entendendo que as línguas deviam estar separadas e que misturá-las era errado e só podia ocorrer em conversas informais. Hoje, por exemplo, me sinto à vontade para usar expressões em Hunsrückisch em outros ambientes e não apenas com minha família, mas há alguns anos eu tinha vergonha e acreditava que era errado. Outro aspecto que ficou nítido para mim ao compreender essa questão de repertório é o fato de esquecermos uma palavra em uma língua e lembrarmos apenas em outra, o que acaba se tornando comum ao adquirirmos mais línguas.

Vejo essa pesquisa como uma evolução pessoal, considerando que valorizo ainda mais a língua *Hunsrückisch* e a reconheço cada vez mais como língua, não

como dialeto. No lado profissional percebo que com conhecimento que estou desenvolvendo, é possível planejar e executar aulas melhores para meus estudantes e compartilhar esse conhecimento com eles e com outros professores.

Considerando que há dois meses iniciei meu trabalho na escola em que a pesquisa foi realizada, também tenho agora como um objetivo futuro dar um retorno para essa comunidade escolar, para a cidade e a sociedade como um todo, oferecendo explicações sobre a Translinguagem, a fim de mostrar seus benefícios e o quanto ela valoriza e acolhe todas as línguas de cada contexto, não colocando nenhuma língua como superior. Além disso, como já dito anteriormente, se quer compartilhar informações sobre o Hunsrückisch com toda a comunidade escolar, explicando a diferenciação entre língua e dialeto, trazendo o processo histórico que deu origem à essa língua e como ela faz parte da nossa identidade e de quem nós somos. É preciso mostrar que essa valorização não deve ocorrer apenas nas aulas de línguas, mas em todas as disciplinas, buscando também uma integração curricular e possíveis projetos transdisciplinares a partir dessa temática que surge da realidade desse contexto.

Por fim, considero também como uma perspectiva futura necessária, um estudo mais aprofundado relacionando os estudos decoloniais com a Translinguagem, aspecto que não pôde ser desenvolvido ao longo desta pesquisa, mas estudos nessa área têm mostrado o quão importante é olharmos para a colonialidade e como isso afeta toda a sociedade, bem como, as línguas que são utilizadas.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V.; MORELLO, R. (org.). **Hunsrückisch**: inventário de uma língua do Brasil. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/194384/001093148.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 mai. 2021.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**: four essays by M. M. Bakhtin. Trad.: Michael Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: Texas University Press, 1981.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 abr. 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Bom Princípio Censo demográfico**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/bom-principio/panorama>. Acesso em 21 abr. 2021.
- BRAUN, F. K. **História de Bom Princípio**: a antiga picada dos Winter. 1ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2015.
- CANAGARAJAH, S. **Translanguaging in the classroom**: Emerging issues for research and pedagogy. In Li Wei (Ed.), *Applied linguistics review* (Vol. 2, p. 1–27). Berlin: De Gruyter Mouton, 2011.
- CARDOSO, A. C. **A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa só**: Práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio. UFSC. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158394>. Acesso em 25 jun. 2021.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z & CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar (Orgs.), São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.
- COLLINS, J. **Práticas de Letramentos, Antropologia Linguística e Desigualdade Social**: casos etnográficos e compromissos teóricos. In *Educação e Pesquisa*, n. especial, 2015.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em 05 abr. 2021.
- DAVID, P. D. O inglês no mundo: língua de prestígio. **Rev. Trama**. v. 1, nº 2, p. 209–215. 2007. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/217>. Acesso em: 21 set. 2021.

- DIAS, N. **Os sentidos construídos pelos estudantes surdos em práticas translíngues no facebook**. UFMS. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3194/1/Os%20sentidos%20constru%20c3%a9dos%20pelos%20estudantes%20surdos%20em%20pr%20c3%a1ticas%20transl%20c3%a9ngues%20no%20Facebook.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.
- DIAS, P. D. **Alternância de línguas nas interações orais dos alunos no ensino baseado em conteúdos na educação bilíngue**. UFPR. 2018.
- FERRARI, L. F. D. N. **En español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. ¡Qué rico! tá?: um olhar situado sobre aspectos de translanguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil-Bolívia**. UEMS. 2017.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1ª ed. - São Paulo: Parábola, 2019.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FU, D.; HADJIOANNOU, X.; ZHOU, X. **Translanguaging for Emergent Bilinguals: Inclusive Teaching in the Linguistically Diverse Classroom**. NEW YORK: Teachers College Press, 2019.
- GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. **ReVEL**. v. 14, nº 26. 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/1fc4077482ba3d206870ef1299923a0f.pdf>. Acesso em 29 abr 2022.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Malden, MA and Oxford, England: Blackwell/Wiley, 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging, Language, Bilingualism and Education**. London. Palgrave Macmillan, UK, 2014.
- GARCÍA, O.; VOGEL, S. Translanguaging. In: NOBLIT, G.; MOLL, L. (Eds). **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Oxford: Oxford University Press, 2017. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/402/. Acesso em: 19 maio 2021.
- GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. Translanguaging in bilingual education. In O. García, O.; LIN, A. M. Y. (Eds.), **Bilingual and Multilingual Education** (Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5). Dordrecht: Springer. 2016.

GARCÍA, O. Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages: Implications for Education. In: MACEDO, D. **Decolonizing foreign language education: The Misteaching of English and Other Colonial Languages**. 1ª ed. Routledge. v. 1, cap. Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages, p. 152-168. 2019.

HAUGEN, E. **Dialeto, língua, nação**. In: BAGNO, M. (Org.). Norma linguística. São Paulo: Loyola, 2001.

KARLSSON, A.; LARSSON, P. N.; JAKOBSSON, A. **Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms**. International Journal of Science Education, 41:15, p. 2049-2069, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325409957_Multilingual_students'_use_of_translanguaging_in_science_classrooms. Acesso em 27 jul 2021.

KOZULIN, A. Mediation and Internalization. In: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E.; SWAIN, M. **The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development**. New York: Routledge, 2018, p. 23-41. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4938946/mod_resource/content/1/The%20Routledge%20Handbook%20of%20Sociocultural%20Theory%20and%20Second%20Language%20Development.pdf. Acesso em: 08 jan. 2022.

LANTOLF, J. P. The Sociocultural approach to second language acquisition: sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In: ATKINSON, D. **Alternative approaches to second language acquisition**. London: Routledge. p. 48-72. 2011.

LIN, A.; Egalitarian Bi/multilingualism and Trans-semiotizing in a Global World (Chapter 2). In: **The Handbook of Bilingual and Multilingual Education**. Malden: John Wiley & Son, 2015.

LEFFA, V. J. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11, 2001.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debate**. Anais... Bauru: USC, 2004. 10p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

MASCIA, M. A. A.; ANJOS, D. D.; SMOLKA, A. L. B. (org.) **Leituras de Vigotski: repercussões na atividade docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MILOZO, G. N. **Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira**. UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11064>. Acesso em: 05 set. 2021.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MOTA NETO, J. C.; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. In **Educar em Revista**. v. 35, nº 78. 2019.

MÜHLEN, F. V.; KERSCH, D. F. Usos sociais da escrita do Hunsriqueano no sul do Brasil. Discurso e Alteridade. **Rev. Humanidades e Inovação**. v. 8, nº 36, p. 326-338. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4497>. Acesso em: 24 dez. 2021.

NICOLAIDES, C. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. Porto Alegre: UFRGS. Porto Alegre. 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3995/000406519.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan 2022.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**. v. 6, nº 3, p. 281-307, 2015. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf>. Acesso em 28 jul. 2021.

PERSCH, D.; SCHELL, L. **Divulgando Linguística**. Locução Spotify. Podcast. 27 nov. 2021. Disponível em: https://open.spotify.com/show/33Gjrr5L5PUwwqm4TQmza9?si=laNkR0G_RI2Yur74h9s63g. Acesso em: 09 jan. 2021.

RACHEL. **Entrevista** (mar. 2022). Bom Princípio/RS. Entrevista concedida a pesquisadora Débora Persch para complemento da elaboração da dissertação “A Translinguagem na aprendizagem do inglês por falantes de português em uma região de descendência alemã do sul do Brasil”, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desse estudo.

RAJAGOPALAN, K. **The Identity of “World English”**. New Challenges in Language and Literature, FALE/UFMG, p. 97-107, 2009.

RAMOS, A. **Língua Adicional**: um conceito "guarda-chuva". Rev. Brasileira de Linguística Antropológica. v. 13, p. 233 - 267, 2021.

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

SPINASSÉ, K. P. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. **ReVEL**, v. 14, nº 26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/b1bc51340629442bb1f83ec68b22fcf0.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

VELASCO, P; GARCÍA, O. Translanguaging and the writing of bilingual learners. **Bilingual Research Journal**, v. 37, n. 1, p. 6-23, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad.: J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 05 abr 2022.

WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. In: **Inglês como uma lente para nosso mundo contemporâneo**, v. 75 n. 1, p. 46-64, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/82165>. Acesso em 28 ago 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESTUDANTES

QUESTIONÁRIO COM ESTUDANTES PARA ANÁLISE EM DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

1. Idade: _____
2. Sexo: () F () M () Outro: _____ () Prefiro não declarar
3. Qual(is) língua(s) você sabe falar, ler, escrever e/ou compreender?

4. Você se considera bilíngue e/ou multilíngue? Por quê?

5. Você faz algum curso de idioma fora da escola? Se sim, qual?

6. Você tem contato com a língua Hunsrück (variação do alemão)? Onde?

7. Você tem familiares (pai, mãe, irmãos, avós, tios, etc.) que falam Hunsrück?

8. Se você fala ou compreende o Hunsrück, você acha que isso pode te ajudar ou atrapalhar no aprendizado de uma outra língua? Por quê?

9. Qual idioma é o mais importante para você? Por quê?

10. Como você imagina que as línguas se organizam em nossa mente: separadamente ou unificadas?
Explique.

11. Quando falamos mais de uma língua, é comum que a gente misture os idiomas. Você considera isso correto ou errado?

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, diretor(a) da escola _____, declaro estar ciente da pesquisa que será desenvolvida em nossa escola por Débora Persch, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que afirma ser responsável pelo projeto de pesquisa, intitulado “A Translinguagem na aprendizagem do inglês por falantes de português em uma região de descendência alemã”, orientado pela Profa. Dra. Christine S. Nicolaides. O trabalho tem como objetivo analisar como se dá o fenômeno da Translinguagem em uma turma de 6º ano ao aprender inglês como língua adicional, considerando que são falantes de português e que vivem em uma região de descendência alemã.

Um número máximo de 15 alunos, de uma turma de 6º ano, conforme consentimentos dos alunos e assentimento dos responsáveis, serão envolvidos na pesquisa como participantes. Portanto, autoriza-se a pesquisadora das seguintes atividades para a geração de dados: a) observação e gravação de aulas, b) questionário com os estudantes, c) entrevista narrativa com a professora de língua inglesa, d) coleta e análise de produções escritas, caso essas sejam proporcionadas aos estudantes.

Assegura-se que todas as informações geradas ficarão sob responsabilidade da pesquisadora, preservando a identificação dos participantes colaboradores e protegendo os dados de utilização não autorizadas, além das demais considerações éticas e metodológicas implicadas em um estudo dessa natureza. Maiores esclarecimentos poderão ser obtidos, sempre que necessário, diretamente com a pesquisadora responsável, por meio do e-mail deborapersch93@gmail.com ou do telefone (51) 99927-7925.

Bom Princípio, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do(a) diretor(a): _____

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

A entrevista a seguir foi realizada por intermédio de *WhatsApp*. As perguntas e respostas não aconteceram em um mesmo dia, visto que se esperou a entrevistada responder, para enviar uma outra pergunta.

Pesquisadora: Oi [Rachel], Bom dia, tudo bem? [Rachel], então conforme combinamos vou te mandando por áudio as perguntas daí tu me responde e ai eu vou te encaminhando as seguintes tá. Então primeiramente se tu puder me manda qual é a tua formação. E eu gostaria de saber também há quanto tempo tu leciona na escola ali no [informação ocultada sobre o local] né e se tu leciona alguma outra disciplina além da língua inglesa.

Rachel: Oi, bom dia tudo bem? Eu sou formada em letras português / inglês. Eu trabalho já aproximadamente 15 anos com a língua inglesa, no [informação ocultada sobre o local] eu trabalho há 2 anos e eu leciono artes também no [informação ocultada sobre o local].

Pesquisadora: Oi [Rachel], Boa tarde tudo bem? Então como eu tinha te falado eu preciso te fazer as perguntas ainda tá. E aí eu queria te perguntar se tu já ouviu falar, conhece ou já estudou sobre o fenômeno da Translinguagem?

Rachel Oi, boa noite. Tudo certo. Só na correria e tu como é que tá? Eu já ouvi falar sim, mas no momento assim eu não to me aprofundando muito eu tô lendo um artigo que fala da translinguagem que é uma abordagem dos estudos em contextos estrangeiros e brasileiro tô só lendo alguns artigos mas eu não tô me aprofundando assim no assunto.

Pesquisadora: Tô bem também [Rachel] Que bom saber que tu tá bem. A gente tá sempre na correria né. ahhh mas bom saber, a translinguagem é um conceito bem novo né? Eu também só tive contato agora no mestrado mesmo. Na graduação a gente não teve nada em relação a isso, justamente por ser um conceito bem novo né, poderia me dizer qual texto tu leu?

Pesquisadora: Mas a Translinguagem também tem essa questão né de várias línguas em único repertório linguístico. Assim eu pude ver que tu faz uso nas tuas atividades tu usa a tradução em algumas atividades, eu achei isso bem interessante. Tu poderia me falar um pouquinho assim de porque tu usa a tradução em algumas das tuas atividades em aula. Eu achei isso bem positivo vendo o tipo de atividade que tu proporcionou pros estudantes.

Rachel: Oi, eu trabalho com algumas traduções em algumas atividades minhas porque as práticas linguísticas que me interessam bastante são bilinguismo e o multilinguismo. Eu quero entender como os alunos produzem sentido no dia a dia e compreender o mundo quando eles têm elementos de duas ou mais línguas, pois além da língua portuguesa, a língua alemã se faz muito presente no dia a dia dos alunos por serem de origem alemã eles acabam fazendo comparações em determinadas palavras que são parecidas com a língua inglesa. EU como também sou de origem alemã, entendo né um pouco da língua acabava misturando né as diferentes línguas e às vezes, por exemplo também quando eles queriam ir ao banheiro ou tomar água eu sempre né, pedia que eles deviam solicitar em inglês e... aí às vezes eles falavam “vaza tringa” que eles queriam tomar água, aí eles falavam em alemão, porque eles têm bastante ahhh, essa questão do alemão por serem de origem alemã, então, muitas coisas eles também falavam em alemão, eles também misturavam. Então é mais nesse sentido assim que eu usava né as traduções e comparava diferentes línguas porque tem né, como a língua inglesa, a língua alemã elas são muito parecidas, então dá pra fazer esse tipo de comparação né pra ver se eles conseguem compreender com mais facilidade.

Pesquisadora: Ai Rachel, que bom te ouvir... que bom te ouvir... Gostei muito mesmo como eu já te comentei de assistir as aulas, ver a maneira que tu né lida com os alunos na sala de aula foi bem legal é muito bom ouvir isso, teu depoimento né sobre a questão né do Alemão que eles fazem essa relação. A gente tem aqui em Bom Princípio o Hunsrückisch então que é essa variedade do Alemão né. E aí para finalizar [Rachel] a última perguntinha só te perguntar se tu vê assim, se na comunidade escolar, a Escola ou a secretaria de Educação de alguma forma eles instigam isso né que a gente tá falando essa questão da relação entre as línguas né, dessa valorização do Hunsrückisch, se de alguma forma tu via isso acontecendo na comunidade escolar?

Rachel: Oi hã, sim eu pude perceber que a escola ela tem essa preocupação de instigar, de valorizar as línguas, hã, transformando né os espaços da escola, trazendo frases, dizeres nas quais contemplam as várias línguas né a língua alemã, a língua inglesa, frase em português também a fim de despertar né o interesse dos alunos pela aprendizagem dessas línguas

Rachel enviou um áudio e apagou.

Rachel: Porque é o noto assim, hã, nas diversas escolas que eu leciono uma certa resistência dos alunos em relação à língua estrangeira, a língua inglesa né, porque eles não veem a importância né, às vezes da aprendizagem do inglês. Eles não têm a visão né de mundo de que é necessário mesmo, mesmo para quem não vai sair do Brasil então eles questionam muito assim ‘ai, eu não preciso aprender inglês porque eu não nunca vou sair do Brasil’, mas eles não ve essa essa importância e trazendo assim, hã, essa interligação das línguas com o dia a dia deles às vezes né vai fazendo com que desperta o interesse deles em aprender. Eeee que nem quando a coordenação né me pediu que eu trabalhasse um pouquinho com as turmas que eu nominasse alguns objetos né da sala de aula, na escola, em inglês. Então logo eu né, eu gostei da ideia, então comecei a trabalhar com as turmas nominar “door”, “table”, “chair” e foi uma atividade assim que eu notei que eles se engajaram bastante né. Despertou assim um, um certo interesse em desenvolver essa atividade, foi uma atividade assim que eles gostaram bastante de fazer né. Então trazer essa, essa interligação das línguas pro dia a dia deles né pra fazer sentido pra eles. Então é realmente muito importante né esse incentivo, esse instigar né é que aí eles vão, vão despertando o interesse né.

Pesquisadora: (Escrito) Perfeito, Josi. Mais uma vez agradeço tua disponibilidade e paciência. Sem dúvida agregou muito ao trabalho. Te desejo muito sucesso e realizações

Rachel: (escrito) De nada! Obrigada. Sucesso para você também nessa nova etapa.


ANEXO 1 – ATIVIDADE DE HALLOWEEN

HALLOWEEN VOCABULARY WORD SEARCH PUZZLE I


Find and circle the words in the word search puzzle and number the pictures

a	f	a	y	k	s	c	a	r	e	c	r	o	w	s
x	j	q	r	i	p	j	e	o	l	p	e	b	e	k
t	r	i	c	k	o	r	t	r	e	a	t	k	r	e
s	k	u	l	p	a	r	t	y	o	j	i	e	l	
g	h	o	s	t	m	s	j	e	z	y	s	z	w	e
r	v	w	a	r	l	o	c	k	r	w	s	e	o	t
a	e	p	u	m	p	k	i	n	c	u	n	d	l	o
v	f	b	p	g	s	h	h	s	q	g	k	g	f	n
e	z	o	b	g	x	g	b	a	r	s	u	x	k	y
y	w	i	t	c	h	l	a	e	n	b	r	o	o	m
a	a	q	a	z	z	j	j	e	o	a	k	f	g	c
r	n	a	v	z	y	y	s	e	o	f	f	i	n	l
d	d	y	h	a	u	n	t	e	d	h	o	u	s	e
m	a	r	u	d	y	c	s	a	u	p	m	y	g	i
g	q	i	y	w	g	u	j	j	e	z	z	w	t	q


- pumpkin
- witch
- haunted house
- ghost
- trick or treat
- bats
- werewolf
- graveyard
- skull
- coffin
- party
- skeleton
- wand
- warlock
- broom
- scarecrow




12




5




7




11




4




2




13




12




1




11




13




6




13



3



10



9