

## ***A translanguagem* como ferramenta de aprendizagem e identidade na escrita acadêmica**

*Translanguaging as a tool for learning and identity in  
academic writing*

Milena Oliveira Reis\* e Gabriela Claudino Grande\*\*

**Resumo.** O presente trabalho parte de uma pesquisa de iniciação científica, inserida na Linguística Aplicada, e propõe a análise da *translanguagem* (GARCÍA; LI WEI, 2014) enquanto prática pedagógica, particularmente em produções textuais, que podem ser multimodais, no ensino em língua inglesa para turmas de graduação. A fim de investigar como as mudanças na conjuntura atual podem contribuir para o delineamento de um novo cenário educacional, o trabalho se justifica pela necessidade de disponibilizar dados que possam informar aprendizes e professores no desenvolvimento de práticas *translúngues* para o ensino superior. Para tanto, analisamos 63 produções textuais, produzidas dentro de avaliações escritas formais de três disciplinas de língua inglesa, ofertadas no curso de licenciatura em Letras - Habilitação Português/Inglês da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os dados coletados se referem às provas aplicadas no primeiro semestre de 2017 e a análise dos dados adota metodologia qualitativa-interpretativista, na qual categorias propostas com base na literatura atual sistematizam estratégias utilizadas pelos discentes enquanto recursos multimodais e multilíngues de seus repertórios linguísticos. Dentro do contexto analisado, a *translanguagem* ampara construções linguísticas que motivam a autonomia e a criatividade por parte dos aprendizes para atingir seus propósitos comunicativos, além de demonstrar suas identidades

---

\* PIBIC, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

\*\* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

bilíngues como recurso pedagógico avaliativo. A proposta permitiu que tanto a professora quanto os alunos enriquecessem a experiência de aprendizagem dentro do ambiente acadêmico que costuma ser rígido e monolíngue.

**Palavras-chave:** *Translinguagem. Escrita acadêmica. Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.*

**Abstract.** *The present article presents some of the results of an Institutional Scientific Initiation project<sup>1</sup>, inserted in Applied Linguistics and proposes the analysis of translanguaging (GARCÍA; LI WEI, 2014) as a pedagogical practice, particularly for textual productions, that can be multimodal, for Modern Language major undergraduate students when learning English. In order to investigate how changes in the current state of art of education can contribute to the design of a new scenario, our paper work aims to provide data that can inform learners and teachers in the development of translanguaging practices for higher education. In order to do so, we analyzed 63 textual productions, produced within formal written evaluations from three English subjects, offered by a Languages' Licentiate degree - Portuguese / English from the Federal University of Mato Grosso do Sul. The data collected refer to the applied tests during the first semester of 2017 and data analysis adopts qualitative-interpretative methodology, in which categories proposed, based upon the current literature, systematize strategies used by students as multimodal and multilingual resources of their linguistic repertoires. Within the analyzed context, translanguaging supports linguistic constructions that motivate learners' autonomy and creativity to reach their communicative purposes, besides demonstrating their bilingual identities as an evaluative pedagogical resource. The proposal allowed for both the professor and her students to enrich their learning experience within an academic environment that tends to be rigid and monolingual.*

**Keywords:** *Translanguaging. Academic writing. Teaching and learning of the English language.*

## Introdução

A sociedade em rede (CASTELLS, 1999), impulsionada por mudanças nas práticas sociais que são irreversíveis em nossa sociedade interconectada, tem causado mudanças em sala de aula que trazem impactos não apenas para novas formas de ensinar e aprender como também para a hierarquia e as relações identitárias e de poder tão presentes em práticas educacionais tradicionais.

---

<sup>1</sup> In Brazil, there is a Project called "Institutional Scientific Initiation Scholarship Program", which is funded by the Brazilian government.

Com as mudanças culturais calcadas na produção crescente de interações em rede, bem como o aumento das migrações, cada vez mais possíveis e presentes em tempos de internacionalização, associadas ao mundo multissemiótico em que vivemos, a inserção de diversos modos de linguagens tornou-se inevitável e irreversível. A esse respeito, Kress (2005) argumenta que textos estritamente escritos, e especialmente aqueles monolíngues e não digitais, típicos da cultura grafocêntrica, têm estabelecido caminhos de leitura imutáveis, enquanto a multimodalidade e os textos hipertextuais podem trazer pontos de vista e leituras que representam uma mudança revolucionária.

À vista disso, as metodologias de ensino e aprendizagem a partir de produções escritas se encontram em um processo de incorporação de um novo paradigma, o que tem motivado pesquisadores, professores e alunos a trocar experiências e interrogar os aspectos que permeiam a relação teoria-prática, sobretudo nos contextos de formação docente.

Tomando o atual cenário cultural e educacional, o presente artigo, inserido na Linguística Aplicada trans/indisciplinar<sup>2</sup>, que se identifica como mutável, fluída e transgressiva, propõe o estudo e a análise da *translinguagem*<sup>3</sup> (GARCÍA; LI WEI, 2014) enquanto prática pedagógica no trabalho com línguas adicionais, especialmente em produções textuais em língua inglesa, de graduandos do curso de Letras em uma universidade federal do Centro-oeste brasileiro. Com base em tal propósito, são nossos objetivos específicos: a) criar e/ou readaptar categorias de análise para *translinguagem*, de forma a sistematizar os dados encontrados; b) analisar se as produções textuais discentes apresentam traços da *translinguagem* e da multimodalidade; c) verificar de que forma a *translinguagem* se manifesta nos exemplos encontrados.

---

<sup>2</sup> Ao contrário da LA tradicional que vê o sistema como fechado e autossuficiente, essa LA enxerga os diversos e complexos contextos históricos, sociais, políticos e culturais do sujeito, pensando uma teoria baseada na prática e buscando pesquisar alternativas politizadas, ou seja, úteis para a vida social. Entre os estudiosos da área estão Moita Lopes (2006), Pennycook (2006; 2010a), Signorini (1998; 2006) e Cavalcanti (2006), além de outros pesquisadores renomados em LA.

<sup>3</sup> Baker (2011, p. 288) define a *translinguagem* como os processos de construção de sentido, entendimento aprofundado, formação de experiências e ganho de conhecimentos por meio do uso de duas línguas.

Para tanto, organizamos o presente artigo da seguinte forma: as três sessões, a seguir, trazem considerações relevantes e aprofundamentos com relação à *translinguagem* em geral e à *translinguagem* na escrita acadêmica em diversificados contextos, introduzindo os aportes teóricos pertinentes para a pesquisa. Em seguida, apresentamos a contextualização do estudo, para finalmente contemplar a sistematização de categorias para análise enquanto as utilizamos como dispositivo analítico para os resultados encontrados diante de nossos dados. Por fim, nossa discussão situa a *translinguagem* como recurso de amparo nas construções linguísticas do falante *translínque*.

### **Aporte teórico: translinguagem e seus desdobramentos**

A *translinguagem* per se

O termo *translinguagem* foi usado pela primeira vez em galês por Cen Williams (1994; 1996) para se referir a uma prática pedagógica em que os alunos alternavam entre idiomas para fins de leitura e escrita ou para uso receptivo ou produtivo. Trata-se de práticas linguísticas e pedagógicas complexas e flexíveis dos bilíngues<sup>4</sup> para produção de sentido. Segundo Ofélia García (2014), a *translinguagem* desafia os pressupostos monolíngues que permeiam a atual política de educação linguística, ultrapassando as noções tradicionais de bilinguismo e, em vez disso, tratando o discurso bilíngue como norma. Isso significa que, no cerne no conceito do que seja *translínque*, não se vê os idiomas dos bilíngues como sistemas linguísticos separados. O termo enfatiza, portanto, as ações flexíveis e significativas através das quais os sujeitos bilíngues fazem seleções dentro de seus repertórios linguísticos para se comunicar adequadamente.

Segundo Colin Baker (2011, p. 288), a *translinguagem* é “o processo de fazer-significado, moldar experiências, ganhar entendimento e conhecimento através do uso de duas línguas”. Suresh Canagarajah (2011a, p. 408) atribuiu definição parecida, declarando que é como transitar entre duas línguas,

---

<sup>4</sup> Adotamos o termo de “Bilíngue” segundo Ofélia García (2009a) a qual propõe que “para o bilinguismo dinâmico, as práticas linguísticas dos bilíngues são complexas e inter-relacionadas; elas não emergem de forma linear ou funcionam separadamente, pois existe apenas um sistema linguístico.” (*Tradução nossa*).

tratando-as como um sistema integrado. Ela se difere do monolíngue porque duas línguas “coexistem na mente do bilíngue”.

Apesar de haver outros estudos sobre práticas de bilinguismo dinâmico, tais como: *Bilinguismo flexível* (CREESE & BLACKLEDGE, 2010), *Heteroglossia* (BAILEY, 2007), *Plurilinguismo* (JØRGENSEN, 2010), *Metalinguismo* (OTSUJI & PENNYCOOK, 2010) e Code-switching (MICHAEL-LUNA & CANAGARAJAH, 2007; CANAGARAJAH, 2011), tais trabalhos, de forma geral, ainda se baseiam em um sistema de duas línguas separadas. Assim, a *translinguagem*, tão cara para a presente pesquisa, destaca-se e é necessária para a compreensão de práticas sociais que extrapolem esse entendimento acerca da linguagem, defendendo que o bilíngue (ou multilíngue) pode transitar entre as línguas dentro de um sistema único e integrado.

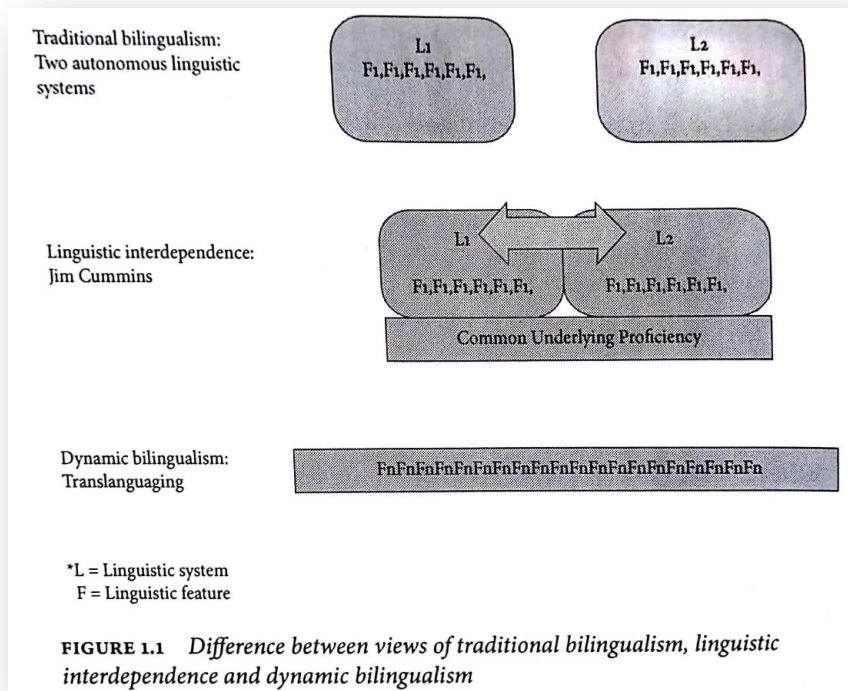
De forma concisa, sua principal característica distintiva é que, para a *translinguagem*, a língua não é autônoma e nem figura como um sistema linguístico/semiótico fechado. Os espaços onde a *translinguagem* ocorre permitem aos sujeitos bilíngues seleções diversas, e com diferentes propósitos, de recursos do seu repertório linguístico, combinando-os livremente e potencializando seu conhecimento, suas experiências, sua criatividade, sua identidade cultural e criticidade. A fim de que possamos melhor compreender de que forma os repertórios atuam nas seleções que são feitas no momento da comunicação, precisamos também entender em quais espaços a *translinguagem* tende a ocorrer – o que propomos na seção seguinte.

## Repertório Linguístico e Trans-espços

Desafiando a perspectiva monolíngue, a *translinguagem* adota a noção de repertório linguístico que pode conter duas ou mais línguas. Ofélia García (2009) sugeriu que o bilinguismo é dinâmico, e não somente aditivo. Além disso, a concepção dinâmica vai além de uma visão de dois sistemas separados, conforme já discutimos na seção anterior. Para François Grosjean (1982), “as línguas não são dois monolíngues em uma pessoa”. Monica Heller (2007) também discorre que a língua é como um conjunto de fatores sobre condições históricas e sociais reproduzindo relações existentes ou novas. A figura abaixo, tirada do livro “*Translanguaging, Language, Bilingualism and*

*Education*” de Ofélia Garcia e Li Wei (2014), ilustra como essa relação ocorre entre as línguas nas várias visões de bilinguismo:

Figura 1. Diferença entre as visões de bilinguismo tradicional, interdependência linguística e bilinguismo dinâmico.



Fonte: Garcia & Li Wei, 2014, p. 14.

Como se pode notar, na parte inferior da imagem, a noção de bilinguismo adotada traz as línguas integradas em um único sistema. Logo, a *translinguagem* considera a língua como uma mistura híbrida, em um sistema que utiliza de recursos vindos da subjetividade e da história individual do bilíngue e que, simultaneamente, formam um repertório completo das interações do falante. Em seus estudos, García (2009) relata que a *translinguagem* é importante, pois demonstra a visão da língua pela perspectiva do falante.

Quando geramos novos espaços<sup>5</sup>, chamados aqui de trans-espacos, o fenômeno da *translinguagem* é o que dá origem a novas práticas linguísticas, multimodais, cognitivas, subjetivas e de estruturas sociais que são resultado

<sup>5</sup> Entendemos espaços como não tangíveis, onde há interações sociais independentes da espacialidade da interação (CASTELLS, 2017).



das interações atuais, cada vez mais dinâmicas, complexas e sem fronteiras. (GARCÍA & WU, 2014). Na sua transdisciplinaridade, o conceito permite ultrapassar estruturas tradicionais, assim proporcionando aos falantes novos entendimentos das interações humanas.

O *espaço translíngue* é, pois, como um espaço que quebra as barreiras das diversas dicotomias, permitindo aos atores envolvidos a liberdade para utilização de seus repertórios linguísticos. É o ir entre “diferentes estruturas linguísticas e ainda mais além, criando um espaço social para o multilíngue que traz influências de sua história pessoal, de sua experiência, ideologia, crença etc. (...) em um desempenho coordenado significativo”. (GARCÍA & WEI, 2014).

A esse respeito, Li Wei (2011a; 2011b) declara que o referido espaço abrange as noções de criatividade, que desafiam normas comuns, e criticidade, que investiga e problematiza tais questões. Seguindo essa perspectiva, García & Wei (2014) sugerem que *translinguagem* também propiciaria a criação dos chamados “*Thirdspace*” (SOJA, 1996), o qual possibilita novos conhecimentos e discursos, enquanto um lugar de admirável abertura, onde múltiplas visões que antes eram tidas como incompatíveis e incombináveis são bem-vindas. Vale ressaltar que se trata de uma noção que ainda abrange questões transversais tais como gênero, raça e classe. Desta forma, a *translinguagem* se insere em um espaço de novas possibilidades, transformando o ato da linguagem.

Partindo do conceito de Repertório Linguístico adotado pela *translinguagem* e dos temas investigados por essa área de estudo, em seguida, explicaremos como práticas *translíngues* podem aparecer durante a escrita do sujeito bilíngue\multilíngue e como esses recursos os auxiliam a construir significado, expressando suas individualidades/identidades na escrita acadêmica quando fazem escolhas estratégicas a partir de seus repertórios linguísticos.

## ***Translinguagem* na Escrita Acadêmica**

Acredita-se que, quando se trata de *translinguagem* na escrita, há uma restrição ainda maior do que em situações interacionais face a face. Na maioria das vezes, em contextos educacionais, a escrita, em particular em língua

inglesa, utilizada em muitos contextos como língua internacional/franca, ainda segue a norma do Inglês Escrito Padrão (IEP) (CANAGARAJAH *apud* ELBOW, 2002) que é generalizada como regra.

Canagarajah (2013a, p 108) questiona a relação da linguagem escrita adotada pelo IPE, dizendo que o “IEP é baseado em maioria nas normas das comunidades do Círculo Interno<sup>6</sup> e estão longe de expressar as normas de comunidades multilíngues.” As normas do IEP baseiam-se na neutralidade da comunicação escrita, livrando-se de valores ou vozes subjetivas e individuais, pelo bem da padronização. Portanto, a adoção da *translinguagem* como prática pedagógica ainda é raramente levada em conta, não só pela necessidade das escolas de se restringirem à regra padronizada, como também pelo fato deste ser um conceito recente e que ainda está em desenvolvimento. Ademais, a não adesão ao conceito configura-se um poderoso instrumento de poder, já que permite que práticas engessadas continuem sendo mantidas e perpetuadas.

Entretanto, desafiando as hierarquias linguísticas monolíngues, as práticas *translíngues* em contexto de comunicação escrita são possíveis. Dentro de situações específicas, pode-se desenvolver a *translinguagem* para o desenvolvimento e a expressão da L1 na L2 ou vice-versa, além de demonstrar a identidade significativa do sujeito falante em seu texto. A professora Fu (2003), por exemplo, incentivava e permitia que os alunos escrevessem na L1 ou em idiomas mistos até que sua proficiência na língua inglesa desenvolvesse o suficiente para escrever em inglês. Segundo ela,

[...] a habilidade de organizar ideias é tão importante quanto aprender as regras linguísticas e por saber se expressar melhor na sua primeira língua, quando o aluno tivesse proficiência na segunda, seria como um aprendizado mais eficiente para ele. (FU, 2003, p. 74).

Martínez (2010) e Kibler (2010) consideram o uso do “Spanglish” para a alfabetização dos alunos do 6º ano do Oeste de Los Angeles, afirmando que ao permitir o uso dessa prática, os alunos puderam transmitir suas vozes e

---

<sup>6</sup> Segundo a teoria dos Três Círculos do Inglês de Braj Kachru (1985, 1992), Círculo Interno (Inner Circle) representa o inglês, como idioma nativo ou a língua materna de países como Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, Irlanda, Anglo-Canadá, África do Sul e alguns países dos Territórios do Caribe. Os países do Círculo Interno que são responsáveis por desenvolver as normas da língua inglesa.



significados por meio da escrita. Já Gort (2006) mostra, em sua pesquisa, como os estudantes que estavam nos pontos iniciais do continuum bilíngue utilizaram todo o seu repertório linguístico completo ao criar textos. Para ela, "os jovens escritores aproveitaram o conhecimento do duplo idioma enquanto procuravam formas de se expressarem sobre as coisas que lhes interessavam" (GORT, 2006, p 341).

Sobre isso Canagarajah (2011a) realizou uma pesquisa com Buthainah, uma estudante bilíngue de graduação, que administrou sua escrita bilíngue entre o inglês e palavras/símbolos arábicos, para uma série de estratégias comunicativas. O autor chama o que ela fez de *Code-meshing* e identifica no processo a adoção de quatro estratégias distintas, a saber: a) *de recontextualização*: enquanto ela avaliava o contexto para descobrir se poderia usar do Code-meshing; b) *de voz*: pelas quais ela faz espaço textual para seus recursos linguísticos; c) *de interação*, que lhe davam a confiança em sua identidade e experiências, utilizando-os como recursos, enquanto ela negociava o significado em pé de igualdade com os leitores; e d) *de textualização*: ao se concentrar no efeito retórico sobre seus leitores e no apelo persuasivo de sua escrita.

García & Kano (2014) discutem essa questão quando apresentam um estudo com a escrita de estudantes japoneses em diferentes momentos do continuum bilíngue. Os estudantes realizavam uma série de estratégias que mostram a capacidade do bi/multilíngue de *translinguar* em contextos variados, mesmo tendo os mais diversos níveis de proficiência. As estratégias, nesse caso, são: a) *aprimoramento*: para os que estão nos processos avançados do continuum; b) *suporte*: para os que são emergentes no continuum bilíngue; c) *auto-regulação*: para todos os bilíngues que usaram de o conjunto de recursos linguísticos estrategicamente; d) *autonomia*: dando-lhes mais segurança de se expressar em ambos os idiomas; e por fim, e) *controle*: para conter ou disciplinar suas práticas de acordo com o contexto requerido.

Durante as ocorrências de *translinguagem*, na construção da escrita acadêmica, os indivíduos bilíngues demonstram possuir consciência metalinguística e meta-cognitiva quando produzem seus textos. Por meio desses exemplos, entendemos que a *translinguagem* permite uma série de

benefícios para os estudantes expressarem suas identidades individuais ou grupais e sua agentividade, ao selecionar elementos estrategicamente e a partir de seus variados repertórios linguísticos. Assim, tal prática serve como recurso não só para a transgressão de normas preestabelecidas, que não se preocupam com a visão do bilíngue, mas também para mostrar as práticas linguísticas complexas e criativas que eles utilizam em seu cotidiano.

No presente estudo também exploraremos esses usos da *translinguagem*, perpassando práticas institucionalizadas de escrita *translínque*.

## Contextualização da pesquisa

A presente pesquisa tem natureza qualitativa-interpretativista, de modo que o nosso foco é a compreensão e a interpretação dos significados complexos e mutáveis da realidade, baseando-se em dados sensíveis ao contexto social referido. Dessa forma, consideramos questões de relação de poder, ideologia e principalmente subjetividade. Enquanto vertente metodológica, a abordagem permite que o pesquisador escute as vozes e interprete subjetivamente, de modo flexível, as múltiplas práticas do mundo social. Segundo Moita Lopes (1994, p.332), “é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social”.

Na esteira do que propõe o tipo de estudo escolhido, buscamos a composição de um *corpus* que possa contemplar exemplos de *translinguagem*. Os dados coletados se referem às produções textuais de provas aplicadas no primeiro semestre de 2017, em todas as disciplinas de língua inglesa atribuídas à professora Gisele<sup>7</sup>. Os textos foram criados dentro de avaliações formais de três disciplinas de língua inglesa dos graduandos de Letras - Habilitação Português/Inglês da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Língua Inglesa III, Prática de Ensino III e Língua Inglesa VII.

---

<sup>7</sup> Todos os nomes aqui mencionados são fictícios para garantir o anonimato dos colaboradores e participantes da pesquisa.

Na soma de produções analisadas, obtivemos um total de 63 avaliações, das quais, 34 apresentaram *translinguagem*. Houve um total de 134 exemplos, gerando em média quase quatro exemplares por prova.

Número de provas com <i>Translinguagem</i>	Número de exemplos de <i>Translinguagem</i>	Média de exemplos por prova
34	134	3,94

Tabela 1. Número de exemplos de *translinguagem* por prova

Foram, ao total, 46 colaboradores de diferentes idades e níveis de proficiência do *continuum* bilíngue em língua inglesa e portuguesa. A utilização das avaliações dos discentes foi devidamente autorizada pelos colaboradores. Além das provas escritas, também conduzimos duas entrevistas: uma com uma das discentes, chamada aqui de A<sup>8</sup>, que foi entrevistada com um gravador de voz para a comprovação da intenção do significado usado em uma das provas analisadas. A professora responsável pelas avaliações e disciplinas também foi entrevistada.

Após análise das entrevistas conduzidas com a docente responsável, parece-nos que o contexto no qual as provas foram inseridas contribuiu especialmente para as aparições de *translinguagem*. Isso porque foi cobrado que tudo fosse respondido na Língua Inglesa e, apesar de corrigir devidamente os desvios de regras gramaticais, a professora se importava também com o conteúdo das respostas, que incentivavam o posicionamento crítico acerca de temas transversais, gramaticais e conteudísticos.

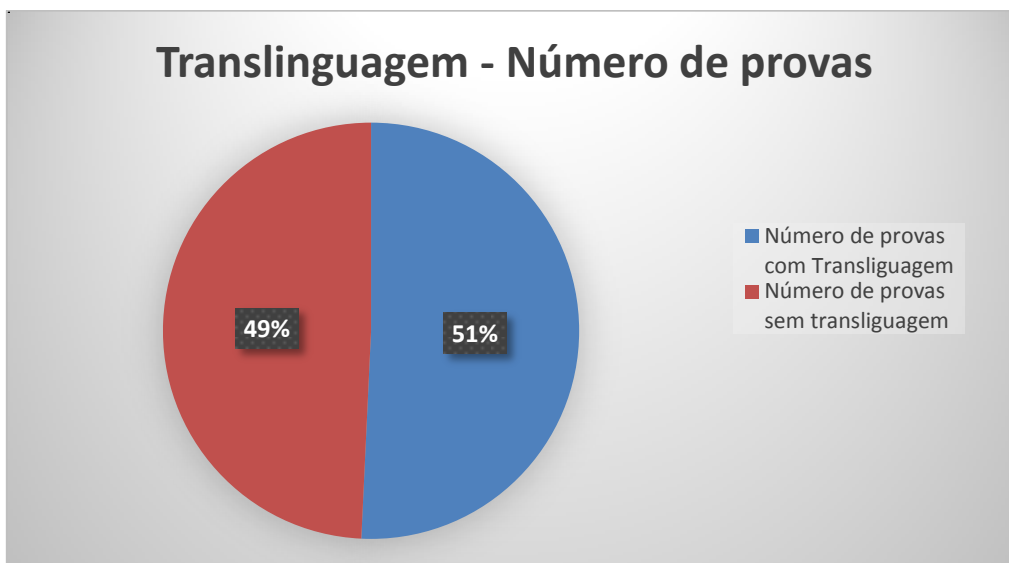
Com o propósito de analisar as produções *translíngues*, sistematizamos a organização das produções escritas em categorias específicas. A criação delas, enquanto nosso dispositivo analítico, ocorreu durante o estudo dos textos entregues.

<sup>8</sup> Os discentes são identificados por meio de uma letra do alfabeto e, quando necessário, por um número.

## Análises e resultados

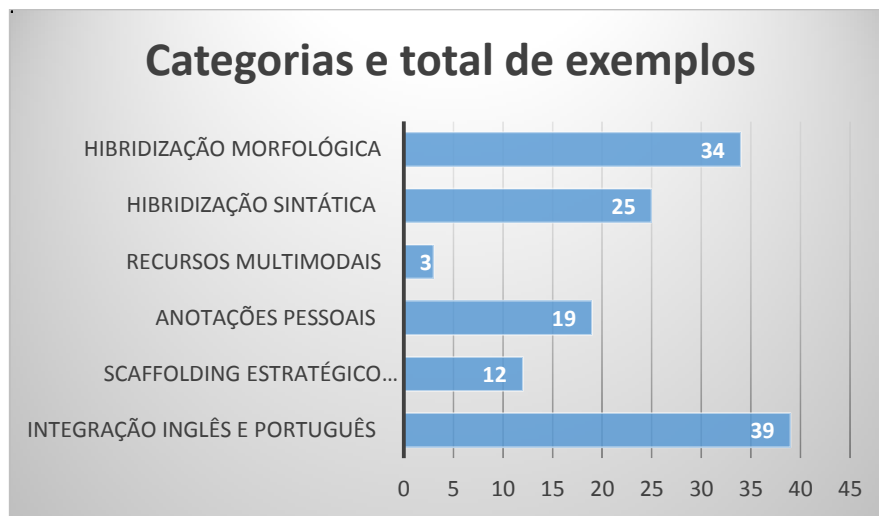
A partir da reflexão das novas concepções de linguagem de indivíduos bilíngues e da performance dos participantes e colaboradores da presente pesquisa, constatamos que em 51%, conforme o gráfico abaixo, das produções escritas analisadas dentro das provas aplicadas, apresentaram práticas *translíngues*, reunindo ao total 134 exemplos:

Gráfico 1 – Número de provas contendo *translinguagem*.



O gráfico é relevante, pois nos mostra, dentro do contexto analisado em que os acadêmicos de Letras estavam sendo avaliados, um resultado no qual a maioria dos alunos das três disciplinas translinguaram e negociaram suas práticas linguísticas de acordo com suas perspectivas bilíngues e repertórios individuais. Os resultados, portanto, apenas reafirmam que a *translinguagem* se trata de uma norma discursiva entre os bilíngues, servindo como um mecanismo de construção de significado e não somente desvios gramaticais. (GARCÍA & WEI, 2014).

Por meio da análise dos resultados, foi possível separar os excertos em seis principais categorias, as quais compõem o dispositivo analítico utilizado nas sessões seguintes:

Gráfico 2 – Categorias para análise e total de exemplos de *translinguagem*.

De acordo com o gráfico 2, hibridização morfológica, integração inglês e português e hibridização sintática foram as estratégias mais frequentemente usadas pelos discentes.

As categorias propostas com base na literatura atual sistematizam estratégias utilizadas pelos discentes enquanto recursos multimodais e multilíngues de seus repertórios linguísticos. Sendo assim, recomendamos a utilização de tais categorias enquanto dispositivo de análise para escritas *translíngues*. As categorias são: (i) integração inglês e português; (ii) *scaffolding* estratégico; (iii) anotações pessoais; (iv) recursos multimodais; (v) hibridização sintática; (vi) hibridização morfológica. A explanação de cada uma delas será feita a seguir por meio de exemplos alegóricos encontrados durante as análises, que possam melhor ilustrar e definir as categorias passíveis de exploração para este ou para futuros estudos.

### Integração inglês e português

A alternância, integração, ou como alguns autores colocam: hibridização, entre inglês e português, ou quaisquer outras línguas, é um dos exemplos mais comuns de *translinguagem*. Essa prática é denominada por parte dos estudiosos da área de *Code-Switching*, porém García & Li (2014, p. 22, tradução nossa) explicam que:

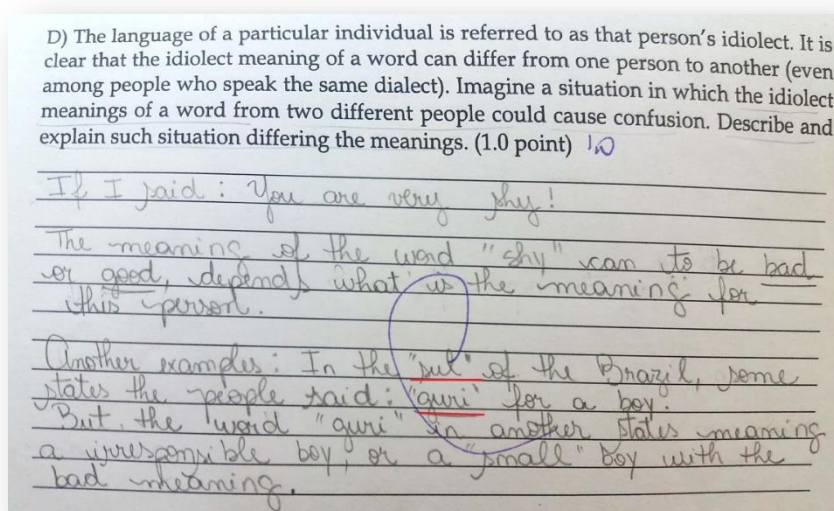
[...] a *translinguagem* diverge da noção de *Code-Switching* na medida em que se refere não apenas a uma mudança ou troca entre duas linguagens, mas à

construção dos falantes no uso de práticas discursivas inter-relacionadas originais e complexas que não podem ser facilmente atribuídas a uma ou outra definição de uma língua, mas que compõem o repertório completo dos falantes.

Como se vê, o uso dessa prática vai além da mera alternância de códigos. A concepção de integração de sistema que adotamos é o de transitar entre as línguas dos repertórios linguísticos de modo criativo e em contextos complexos, nos quais o falante constrói significados próprios de seu mundo bilíngue, apropriando-se de termos, expressões ou gírias de uma língua que melhor traduzam os significados culturais e identitários que são compartilhados e principalmente significativos ao falante dentro do repertório linguístico disponível para cada indivíduo.

O exemplo que trazemos para ilustrar a presente categoria demonstra como a aluna escolhe usar uma palavra da língua portuguesa propositalmente. Vejamos a seguir:

Figura 2 – Integração inglês português – Aluna F – Língua Inglesa VII.



Na figura 2, pertencente a aluna F da disciplina de Língua Inglesa VII, a professora pede no enunciado que o aluno descreva e explique uma situação que diz respeito ao idioleto do indivíduo. Essa aluna, que já está em nível avançado do continuum bilíngue, consegue articular seu argumento adequadamente em inglês, porém ela usa de algumas expressões em português. Destacaremos primeiro, no caso em questão, o uso de “guri”, que é



um termo típico do sul do Brasil. O bilíngue opta por usar a palavra em português como exemplo porque faz parte da sua explicação do conteúdo.

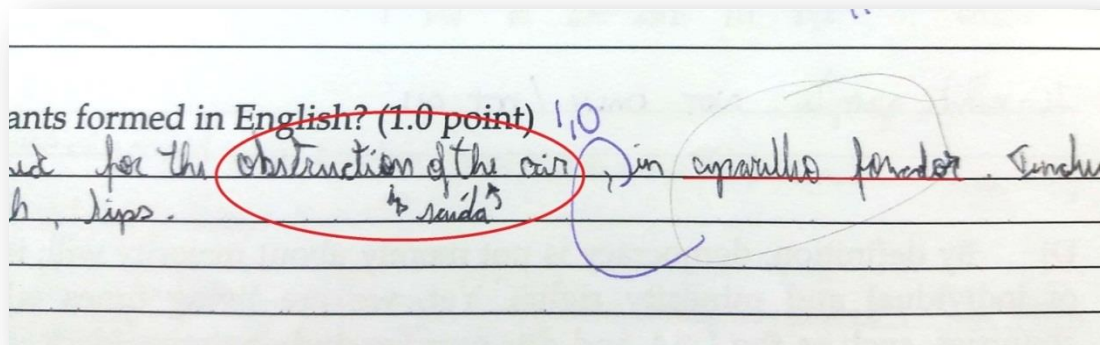
Assim, a autora se insere no texto ao colocar um exemplo de sua realidade e usa de expressões do seu repertório linguístico, pois tem ciência do valor contextual e cultural que a palavra escolhida carrega. Apesar de seu significado ter sido traduzido posteriormente, trata-se de uma palavra que só se aplica a um contexto brasileiro. Enquanto a escritora *translíngua*, ela coloca, portanto, sua identidade no texto, sem deixar que isso prejudique sua argumentação. É interessante notar que ela também utiliza do termo “sul”, provavelmente por não se lembrar do equivalente dele na língua inglesa, mas isso acaba por enfatizar a região e a cultura na qual a palavra ‘guri’ está inserida.

Contudo, a discente ainda se restringe por colocá-las entre aspas, dado que neste contexto exige-se o uso apenas do inglês. Para ela, as concepções monolíngues de que as línguas são separadas ainda são fortes, mas ela inevitavelmente utiliza do recurso da *translinguagem* porque sabe que deixar tudo em inglês não expressaria a totalidade de sua explicação.

## **Scaffolding Estratégico (Engajamento retórico)**

No artigo *Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners*, sobre a *Translinguagem* na escrita, Velasco & García (2014) apresentam um exemplo de estratégia que o aluno *translíngua* durante sua escrita (parecido com essa amostra). Neste exemplo, o aluno da quarta série, que está escrevendo em coreano, explica o processo de metamorfose da borboleta e, durante sua produção, pede permissão do leitor para inserir algumas palavras de seu vocabulário em inglês sobre o tema. Acerca desse assunto, Velasco & García (2014, p.19) dizem “o que é notável sobre esse aluno é que ele entende um aspecto fundamental do processo de escrita - o engajamento que um escritor deve produzir no leitor”. O exemplo escolhido de nossa amostra traz uma palavra (em português) que sintetiza a expressão escrita (em inglês). Vejamos a seguir:

Figura 3 – Scaffolding estratégico – Aluno R1 – Língua Inglesa III.

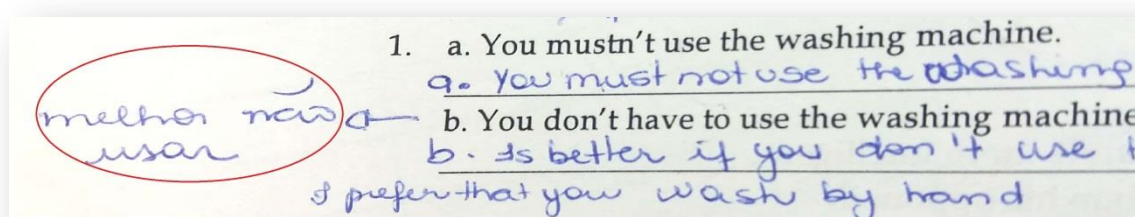


Na figura 3, feita pelo aluno R1 da disciplina Língua Inglesa III, observamos a semelhança ao citado exemplo pelas autoras, no qual o sujeito bilíngue usa de uma estratégia que denominamos *Scaffolding* Estratégico (Engajamento retórico). O engajamento é representativo e merece nosso destaque, uma vez que permite mostrar o processo de negociação que o aluno enfrenta para transmitir a significação completa da sua escrita. Durante tal processo, ele se autorregula e aproveita de todo o seu repertório linguístico-semiótico. Assim, usando da *translinguagem*, ele se comunica com o leitor de seu texto e tenta certificar-se de que tal engajamento obtenha sucesso.

### Anotações pessoais

Essa categoria trata do processo no qual o indivíduo *translíngua* organizando seu pensamento fazendo anotações para si mesmo e procurando se certificar do significado de expressões que desconhece ou quando não consegue encontrar equivalente em sua outra língua. O exemplo escolhido traz a anotação pessoal que uma discente fez. Vejamos a seguir:

Figura 4 – Anotações pessoais – Aluna S – Língua Inglesa VII.

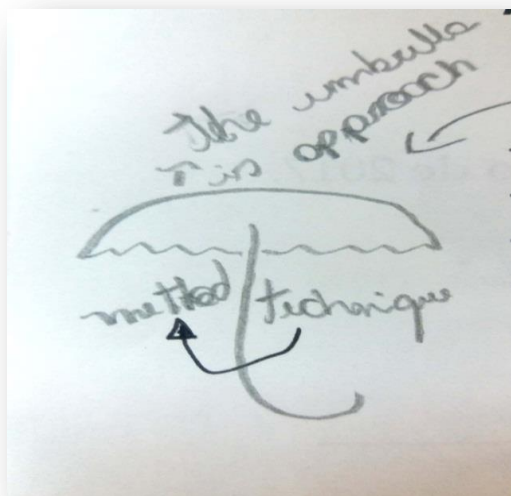


Na figura 4, elaborada pela aluna S da disciplina de Língua Inglesa VII, percebemos a realização de uma anotação no lado direito da avaliação. No comentário, ao tentar entender o significado do enunciado 1-b, a participante escreve em português o que ela acha representar. Desse modo, a discente procura assegurar a si mesma o sentido da expressão, e a anotação cumpre o objetivo de fazê-la repensar sua resposta. Aqui, mais uma vez, encontramos uma situação em que a estudante autorregula a construção da sua escrita e não se limita a organizar e produzir seu pensamento apenas em um idioma, utilizando, assim, de todos os recursos linguísticos que ela tem à disposição no momento.

## Recursos multimodais

As mudanças para um mundo multissemiótico, no qual vivemos, são recentes. Por muitas décadas, temos presenciado como o mundo verbal, essencialmente escrito, tem transitado em esferas de prestígio, em detrimento das práticas oralizadas. Com o advento das tecnologias, a multimodalidade tem impactado diretamente a vida das pessoas e, conseqüentemente, tem transformado os processos de ensino e aprendizagem. Apesar de apresentar um número tímido de exemplos dentre as avaliações escritas (3), já que eram provas escritas, os poucos exemplos encontrados nos dão indícios do quanto a multimodalidade pode ressignificar a linguagem e a aprendizagem. A imagem abaixo traz o desenho de um guarda-chuva para explicar conceitos-chave, uma vez que a pergunta para essa questão pedia que os alunos conceituassem, de forma comparativa, os termos *abordagem*, *método* e *técnica*. Vejamos como a aprendiz significou cada um dos termos a seguir:

Figura 5 – Recursos multimodais – Aluna M – Língua Inglesa III.

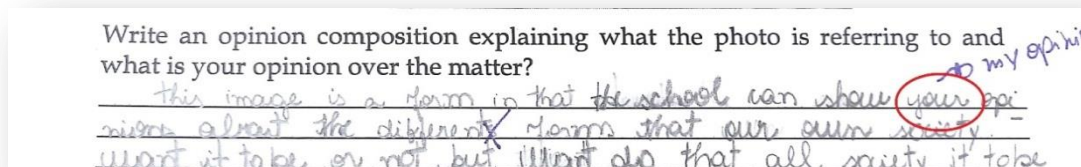


Na Figura 5, apresentamos a amostra da aluna M da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa III. Para enriquecer sua resposta, a participante ilustrou a abordagem como se fosse um guarda-chuva, remetendo ao exemplo que a professora Gisele trouxe na sala de aula. Percebemos o processo pelo qual a aluna M organizou seu pensamento e trouxe à luz elementos tanto linguísticos como semióticos de seu repertório multimodal, exemplificando, então, como eles facilitaram sua aprendizagem.

### Hibridização sintática

As construções sintáticas em línguas ocidentais têm padrões composicionais relativamente parecidos. No entanto, há diferenças pontuais, especialmente entre línguas de origem germânica e as de origem latina, que podem causar certa confusão. Um dos exemplos mais simbólicos é o uso de pronomes possessivos que, em língua portuguesa, tomam diferentes formas, sendo que o pronome “seu” pode se referir à segunda ou terceira pessoa. Na língua inglesa, tal fenômeno não é observado, sendo o pronome “*your*” (seu) utilizado apenas para segunda pessoa, e as formas *their*, *his* e *her* utilizadas para terceira pessoa do plural, terceira pessoa masculina do singular e terceira pessoa feminina do singular. O exemplo abaixo foi recorrente nos encontrados e ilustra concretamente esse uso de pronomes possessivos:

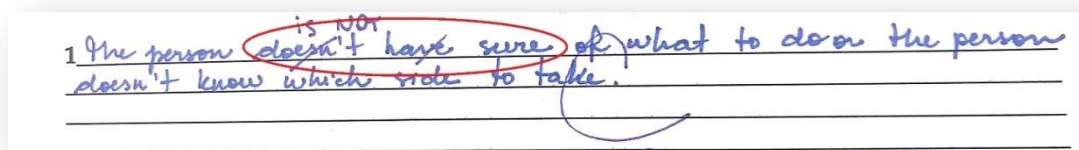
Figura 6 – Hibridização sintática – Aluna R2 – Língua Inglesa III.



Na figura 6, produzida pela aluna R2 da disciplina de Língua Inglesa III, temos um dos exemplos mais comuns da *translinguagem* quando tratamos de construções sintáticas nas quais a língua materna influencia o falante de uma segunda língua.

Na Figura 7, mais abaixo, trouxemos a amostra da aluna M da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa III. Nesse exemplo, a estudante usa da expressão “*The person doesn't have sure (...)*” e percebemos que ela traduz literalmente a expressão “*a pessoa não tem certeza*”, comum para falantes brasileiros. À vista disso, a acadêmica M trouxe uma frase de seu contexto brasileiro para o inglês, hibridizando sua comunicação.

Figura 7 – Hibridização Sintática – Aluna M – Língua Inglesa III.



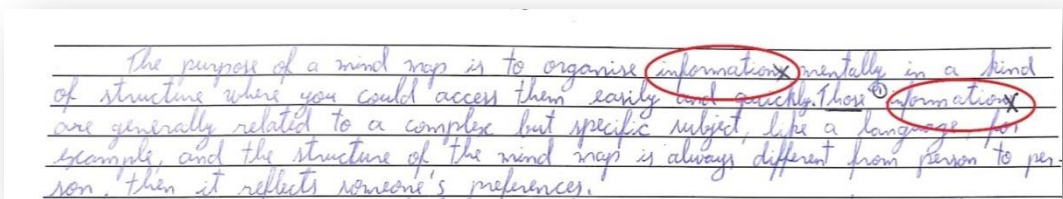
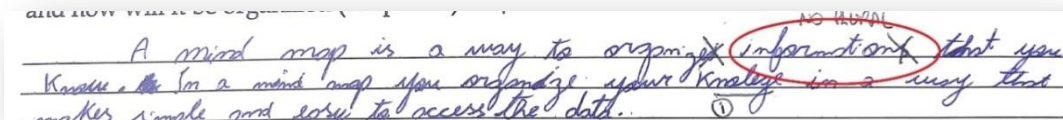
Sobre a possibilidade de tal emprego Cardoso (2015, p. 129) explica que “a mestiçagem linguística e cultural como forma de comunicação parece ser a norma na sala de aula bilíngue e é condizente com o conceito de *translinguagem*, com línguas e culturas que se atravessam nesse contexto situado”. Apesar de colocar de tal modo que para falantes nativos da língua inglesa não faça sentido, para a bilíngue, isso serviu o propósito de comunicar a mensagem. Enquanto amostra, o exemplar apenas revela o mito da separação das línguas da ideologia monoglóssica. O que antes era visto como

transgressão de uma linguagem ‘estável e imóvel’, agora perfaz, então, a norma para os bilíngues emergentes se comunicarem efetivamente e de forma criativa.

### Hibridização Morfológica

A composição de palavras segue alguns padrões em cada língua, ainda que sejam parecidos em muitas delas. Há alguns casos, no entanto, que se diferem entre o inglês e o português. O exemplo abaixo traz o substantivo “*information*”, informação em português. A palavra em inglês é um substantivo incontável que nunca leva o plural, já em língua portuguesa a palavra é contável, podendo ser flexionada para o plural: *informações*. Nesse sentido, muitos falantes nativos de português tendem a seguir a regra da palavra em língua portuguesa para a língua inglesa flexionando o substantivo para a forma plural - *informations*, ainda que inexistente na gramática formal do inglês. Esse exemplo ocorreu em pelo menos duas provas de dois alunos distintos, conforme ilustrado abaixo:

Figura 8 – Hibridização morfológica – Aluno L (acima) e M (abaixo) – Língua Inglesa III.



Na Figura 8, feita pelo aluno L e o aluno M da disciplina de Língua Inglesa III, ilustramos tal formação morfológica da palavra influenciada pela língua portuguesa.



## Considerações Finais

Ao propor a análise da *translinguagem* em produções escritas em língua inglesa de provas formais de discentes de graduação em Letras, sentimos a necessidade, com base na literatura atual, de propor categorias de análise que pudessem abarcar os exemplos encontrados e que possivelmente também possam servir como um dispositivo analítico para futuras pesquisas na área.

Ainda que a forma verbal de linguagem escrita seja formalizada e muitas vezes circulante apenas de esferas de prestígio, verificamos que mais da metade das produções textuais analisadas continham traços de *translinguagem* para garantir melhor entendimento de seus leitores, garantir seu próprio entendimento e também para expor e avaliar que suas identidades pudessem existir em um mundo cada vez mais culturalmente diverso.

## Referências

- BAKER, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Bristol, UK: *Multilingual Matters*, v. 5, 2011.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London, Routledge, 2013.
- \_\_\_\_\_. Translanguaging in the Classroom: emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistic review*, v. 2, p. 1-28. 2011.
- CASTELLS, M.; ESPANHA, R. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Paz e terra, 1999.
- ELBOW, P. Vernacular Englishes in the writing classroom? Probing the culture of literacy. *ALT DIS: Alternative discourses and the academy*, p. 126-38, 2002.
- FU, D. *An island of English: Teaching ESL in Chinatown*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell, 2009.
- \_\_\_\_\_.; KANO, N. Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies, p. 258-277, 2014.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. London. Palgrave Macmillan, UK, 2014.

GORT, M. Strategic codeswitching, interliteracy, and other phenomena of emergent bilingual writing: Lessons from first grade dual language classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 6, n. 3, p. 323-354, 2006.

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

GUPTA, A. F. Standard English in the World. In: RUBDY, Rani; SARACENI, Mario (Ed.). *English in the world: Global rules, global roles*. A&C Black, 2006.

HELLER, M. (Ed.). *Bilingualism: A social approach*. Springer, 2007.

KIBLER, A. Writing through two languages: First language expertise in a language minority classroom. *Journal of Second Language Writing*, v. 19, n. 3, p. 121-142, 2010.

KRESS, G. *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge, 2005.

MARTÍNEZ, R. A. "Spanglish" as Literacy Tool: Toward an Understanding of the Potential Role of Spanish-English Code-Switching in the Development of Academic Literacy. *Research in the Teaching of English*, p. 124-149, 2010.

MOITA LOPES, L. P. (1994). Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *DELTA*, Vol. 10, nº 2, p. 329-338.

SOJA, E. W. Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. *Capital & Class*, v. 22, n. 1, p. 137-139, 1998.

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

WILLIAMS, C. Secondary education: teaching in the bilingual situation. The language policy: *Taking stock*, v. 12, n. 2, p. 193-211, 1996.