
“ELES COMENÇAM SANGUEAR”: TRANSLINGUAGEM COMO PRÁTICA CRIATIVA E DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

“ELES COMENÇAM SANGUEAR”: TRANSLANGUAGING AS A CREATIVE AND A BUILDING KNOWLEDGE PRACTICE IN PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

Giovana Nicolini Milozo¹, Sandra Regina Buttros Gattolin¹

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil
giovana.milozo@gmail.com; sandragattolin@gmail.com

Recebido em 24 nov. 2018

Aceito em 28 abr. 2019

Resumo: Este artigo¹ tem por objetivo apresentar a análise da prática comunicativa de um aprendiz de origem italiana, em um curso de português oferecido por uma universidade pública do estado de São Paulo. A escolha da translanguagem justifica-se com base na consideração de que o repertório linguístico do falante é dinâmico e inacabado, e as escolhas linguísticas são baseadas nas necessidades adaptativas do sujeito a contextos monolíngues (GARCÍA *et al.*, 2017). Nessa perspectiva, a língua é entendida como prática social e cultural, discursivamente orientada, contemplando códigos e recursos multissemióticos e sistemas simbólicos, utilizados pelos sujeitos para a configuração do que entendem como realidade (ROCHA; MACIEL, 2015). Sendo a pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, de cunho etnográfico, a metodologia consistiu na geração e obtenção dos dados em contexto de sala de aula por meio de apresentação oral, gravada em áudio, e de uma pesquisa semiestruturada com o participante. Após análise dos dados, os resultados mostram que a translanguagem presente na fala de Luigi favorece a construção do conhecimento linguístico, principalmente em decorrência de suas “experimentações” oriundas de sua consciência metalinguística e analítica. Nessa perspectiva, língua não é um sistema estático e definido, mas um sistema dinâmico e inacabado, aberto a inúmeras possibilidades.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. PLE (português língua estrangeira). Translanguagem.

Abstract: This paper aims at presenting the analysis of an Italian learner’s communicative practices, in a Portuguese course offered by a public university in the state of São Paulo. The translanguaging perspective was chosen by observing that the linguistic repertoire of a bilingual or multilingual speaker is dynamic and undone. In addition, individual’s linguistic choices are based on adaptive needs to monolingual contexts (GARCÍA *et al.*, 2017). In that perspective, language is understood as a social and cultural practice, including codes and multissemiotic resources as well as symbolic systems, which are used by individuals to construct a reality as they understand it (ROCHA; MACIEL, 2015). Described as qualitative and interpretive, this research also presented some ethnographic features. Data were generated and collected in the classroom context, by audio recording student’s oral presentation and a semistructured interview with the participant. After analyzing the data, the results show that translanguaging in Luigi’s oral practice promotes linguistic building knowledge, mainly by his “experiences” from his analytical metalinguistic awareness. In that perspective, language is not defined and fixed, but a dynamic and undone system, with uncountable possibilities.

Keywords: Teaching and learning. PFL (Portuguese as a foreign language). Translanguaging.

¹ O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado intitulada *Práticas translínguas na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira*.

INTRODUÇÃO

Na era pós-estruturalista, devido às mudanças globais e à dissolução das fronteiras na comunicação, tem-se repensado o conceito de língua, atribuindo-lhe concepções referentes a "uma série de ações e de práticas sociais realizadas por falantes inseridos numa rede de relações sociais e cognitivas", o que corresponde a sua natureza fluida e inacabada (GARCÍA; WEI, 2014, p. 9), principalmente ideológica e questionadora. Para além de formas e estruturas, a língua está estritamente vinculada ao seu contexto, sendo impossível a sua neutralidade, como afirmam García e Wei (2014, p. 7), em menção a Bakhtin. Os autores, ainda, complementam que é preciso relacionar a língua ao processo simultâneo de um contínuo tornar-se "nós mesmos" e de nossas práticas de linguagem, na medida em que interagimos e construímos significado no mundo (GARCÍA; WEI, 2014, p. 8).

Considerando-se a natureza dinâmica e social da língua, discutem-se concepções de translinguagem, sendo estudada em comunidades linguísticas específicas, sob uma perspectiva sociolinguística. Além disso, tem sido proposta uma pedagogia translíngue para ensinar conteúdos a estudantes bilíngues (GARCÍA *et al.*, 2017) em sala de aula, sendo eles encorajados a interagirem utilizando as diferentes línguas de seu conhecimento, com fins de auxiliá-los na adaptação a contextos monolíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA *et al.*, 2017).

Nesse sentido, a comunicação transcende as línguas individuais e as "fronteiras" estabelecidas entre elas, de modo a corresponder aos interesses e necessidades de sujeitos e de comunidades. Assim, não utilizamos um sistema gramatical por si só, mas inserimo-nos numa dinâmica prática linguística e de linguagem, em que necessitamos negociar sentidos de modo criativo e inovador. Como afirma Canagarajah (2013), todos nós somos translíngues e temos a competência da translinguagem.

Neste artigo, pela análise da prática comunicativa de um aprendiz de português como língua estrangeira (PLE), discutimos a construção de sentidos em seu falar, tendo em vista sua inserção numa constante prática translíngue, com a finalidade de

construir conhecimentos, de modo a promover seu aprendizado e sua adaptação em contexto de imersão.

1 A PERSPECTIVA DA TRANSLINGUAGEM

Com um significado marcadamente ideológico, a translanguagem é uma forma de entendimento do mundo e de uma realidade local, para além de fronteiras linguísticas e culturais estabelecidas. Para Wei (2017), o termo translanguagem, em sua origem, não tinha como objetivo uma conceptualização teórica, mas uma classificação descritiva para uma prática específica de linguagem. Com o tempo, fez-se presente em variados contextos sociais, em que são faladas, no mínimo, duas línguas, além de se mostrar efetiva em contextos educacionais.

Wei (GARCÍA *et al.*, 2017, p. 23) assevera que a translanguagem cria um espaço social para o usuário multilíngue, trazendo diferentes dimensões de sua história e de sua experiência pessoal, suas atitudes, crenças e ideologia, sua capacidade física e cognitiva num desempenho coordenado e significativo.

No espaço translíngue, de acordo com Wei (2017), o usuário rompe as dicotomias entre o macro e o micro, o social e o individual, o social e o psicológico, por meio da interação, transitando não somente por entre diferentes estruturas linguísticas, modalidades e sistemas semióticos e cognitivos, mas além deles. O autor afirma que o espaço translíngue tem seu próprio poder transformador, porque envolve, combina e gera identidades, valores e práticas.

Wei (2017) cita a concepção dos autores Williams e Baker, cuja ideia de translanguagem não é a de um objeto ou um fenômeno linguístico estrutural, mas de uma prática de uso integrado, funcional e dinâmico de diferentes línguas e variedades linguísticas, sendo um processo de construção de conhecimento que está além das línguas, contando com a participação ativa do aprendiz.

Durante o aprendizado de uma “nova” língua, a translanguagem pode ajudar os estudantes a estabelecerem conexões e comparações, elaborar questões aprofundadas, praticar e “brincar” com a língua (GARCÍA *et al.*, 2017, p. 11),

proporcionando-lhes, ao mesmo tempo, o surgimento de uma consciência metalinguística crítica.

Ao afirmar que o foco da translanguagem incide sobre as estratégias de negociação de sentidos, e não unicamente sobre as formas estruturais da língua, Canagarajah (2013) enfatiza o uso da língua na construção discursiva dos sujeitos que interagem numa ação “co-construtora” de significados, com o objetivo de alcançar um entendimento intersubjetivo por meio das estratégias de negociação (CANAGARAJAH, 2013, p. 72). Para tanto, a noção de repertório linguístico faz-se imprescindível para melhor entendimento sobre os significados que envolvem a “mescla de línguas”, prática que auxilia a adaptação e a compreensão do sujeito à realidade na qual se insere.

2 COMO, QUANDO E POR QUE: ENTENDENDO O FUNCIONAMENTO DO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DOS APRENDIZES

Considerando autores que discutem práticas comunicativas sob a perspectiva da translanguagem, buscamos entender como acontecem as práticas comunicativas orais de aprendizes de PLE, considerando-se a “mescla” linguística que acontece no discurso desses sujeitos, tendo em vista que seu repertório linguístico possibilita não somente o uso de estruturas conhecidas, mas a criação de estratégias que facilitam a comunicação.

Com base em García *et al.* (2012), Zolin-Vesz (2014, p. 325) aponta que, na perspectiva da translanguagem, “o bilinguismo deixa de ser entendido como dois sistemas monolíticos separados por conjuntos de características específicas de cada um”, sendo constituído por uma série de “práticas linguísticas e sociais que estão embutidas em uma rede de relações sociais complexas”. Nas palavras do autor, “Translândia, portanto, é o processo pelo qual estudantes bilíngues e professores se engajam em complexas práticas discursivas a fim de ‘criar sentidos’ em salas de aula essencialmente multilíngues” (GARCÍA; SYLVAN, 2011, apud ZOLIN-VESZ, 2014).

3 METODOLOGIA

A pesquisa da qual participou o sujeito em foco ocorreu num curso de extensão de português para estrangeiros, oferecido por uma universidade pública localizada no estado de São Paulo, Brasil. O curso, que teve a duração de um semestre letivo, era de nível Intermediário 2, e seu planejamento contemplava, principalmente, interesses e necessidades dos aprendizes inseridos em contexto acadêmico, com práticas voltadas para a comunicação. Na posição de professora-pesquisadora, a ministrante propunha atividades que estimulavam a interação entre os participantes e a construção do conhecimento em língua e aspectos culturais.

Participaram do estudo cinco estudantes estrangeiros, de origens diversas, havendo dois colombianos, dois peruanos e um italiano, sendo este último o foco da discussão deste artigo.

A pesquisa, de natureza etnográfica e regida pelo paradigma interpretativista, buscou compreender os significados atribuídos pelos sujeitos a sua atuação em sala de aula, numa atividade elaborada com objetivo de estimular uma prática oral, com base nas seguintes questões: *Que lugar do Brasil você gostaria de visitar e por quê? Que lugar do seu país de origem você recomenda para as pessoas visitarem e por quê?*

Os aprendizes, por sua vez, prepararam uma apresentação, contemplando imagens e características de lugares selecionados, para fins de estimular o aprendizado de PLE e as trocas de conhecimento referente ao país de origem de cada aprendiz e sobre o Brasil. No caso do aprendiz selecionado, o qual foi chamado de Luigi, para preservar sua identidade, os locais escolhidos foram a cidade de Florença, cidade de que ele mais gostava, conforme ele mesmo afirmou, e o estado da Bahia, para onde desejava viajar ao término do semestre.

Após a realização das apresentações, foram definidos encontros extraclasse com os aprendizes, individualmente, para uma sessão de visionamento: cada um ouviria trechos previamente selecionados do áudio de sua apresentação, e, com base num roteiro de entrevista, conversaria com a professora-pesquisadora a respeito de sua produção. No caso de Luigi, foi possível ouvir sua apresentação toda, uma vez

que a duração foi de apenas quinze minutos, tendo a entrevista duração de uma hora. As perguntas que orientaram a entrevista encontram-se no quadro abaixo:

Quadro 1 – Roteiro da entrevista

1. De modo geral, como você avalia sua apresentação? Você gosta dela?
2. Como foi sua preparação? Você praticou antes?
3. Como você avalia seu português? Você percebe se existem interferências ou características de sua língua materna? Se sim, na sua opinião, por que isso acontece?
4. Como você se sente ao falar de seu país?
5. Como você se sente ao falar do Brasil?
6. Como você avalia a participação de seus colegas?
7. Você gostou dessa atividade? Ela contribuiu para seu aprendizado? De que maneira?

A interpretação dos dados foi feita a partir de sua triangulação, quando foram conhecidas as perspectivas de cada participante em relação ao seu desempenho e às suas concepções de língua.

Para organização dos dados, foi feita uma categorização, caracterizando as percepções dos aprendizes, que foram divididas em percepções linguísticas e percepções culturais de si mesmo. Neste artigo, abordaremos somente as percepções de Luigi, contemplando suas concepções de língua e sua habilidade de transcender “fronteiras”, para construir sentidos e se fazer compreendido.

4 LUIGI, O APRENDIZ ITALIANO

Com apenas três meses de aprendizado de português, Luigi decidiu frequentar as aulas do curso Intermediário 2 a princípio como ouvinte, pois desejava aprender o máximo que pudesse, frequentando também outros níveis oferecidos pelo mesmo curso, como o básico. No entanto, mostrando-se interessado e participativo, acabou por se tornar um integrante ativo da turma, participando, adicionalmente, das atividades propostas e do processo de avaliação.

Além do idioma italiano, o aprendiz falava também inglês e espanhol, o qual aprendeu “na rua” durante o período em que viveu na Espanha, conforme ele afirma:

Mas como se eu mudei do espanhol ate português, depois quando foi pra:: um é país onde se fala:: espanhol, mudei outra vez, meu é, outra vez meu português para espanhol e... Depois de uma semana, foi:... Foi bom, mais minha gramática em espanhol não é:: boa como minha gramática em português, porque... Minha fala é melhor, mais fluente e todos, mai eu nunca estudei espanhol. Aprendei na rua. E para isso agora estudei muito português já fiz esta falta quando aprendi minha primeira:: outra língua latina, que nao fo::i fosse inglês e depois quando:: queria aprender português, achei, nao, desta veiz eu vo tentar de é:: a tentar de aprender de verdade. I:: depois, quando voltei praqui, é:: meus companhos de:: de répi me falaro cara, para de falar en é portunhol, volta a falar um pouco de português, mais depois de três o quatro dias voltei a:: a:: trankilo. Ma o princípio, nao consigo como separar as duas.

Luigi alega não conseguir “separar” o português e o espanhol na sua prática oral, ainda que, na sua opinião, sua “gramática em espanhol” não seja tão boa quanto sua gramática em português, o qual deveria “tentar de aprender de verdade”, isto é, estudar a língua formalmente. O aprendiz menciona estratégias para se fazer entender:

No princípio:: era portunhol, porque eu não sabia nada de português, então tentei primeiro de colocar a palavra em espanhol, se alguém me:: olhava como:: estranho, tenté colocar a palavra em italiano, e depois é:: inglês.

Sabendo da similaridade entre as línguas, Luigi buscava, em seu repertório, léxico definido em espanhol, para preencher lacunas deixadas pela falta do conhecimento em português. Percebendo não ser suficiente, ele recorria à sua chamada “língua materna”, também similar ao português, para, por fim, recorrer ao inglês, língua mais distante, caso as tentativas anteriores falhassem.

Apesar de suas estratégias serem constantes, nem sempre ele percebe quando ocorre a “mescla” das línguas nomeadas:

Profa.: Mas a sua fala tem muita coisa do espanhol, você falou olvidó, você falou poquito.

Luigi: Aqui?

Profa.: É!

Luigi: Ah si?

Profa: Sim!

Luigi: No lugar de esquecer? Opa!

Profa.: Sim! Não na apresentação, agora!

Luigi: Ah si?

Profa.: Um pouco, faz uns dez minutos.

Luigi: Nao:: nao percebi.

Profa.: Falou poquito! Agora há pouco! rsrs Um pouquinho!

Luigi: É mai também quando foi pra:: pra:: Bolívia, no lugar de *muy* e *mucho* falei somente muito, /.../ *y:: vale...* Quando foi praí como na semana para falar tá comecei a falar *vale*, quando foi pra aqui uma semana para para parar de falar *vale*, começava outra vez a falar tá.

Profa.: Parece um período de adaptação. Ou readaptação.

Luigi: Si. Não sei se depois que vou como conseguir de falar bom as duas línguas, as duas línguas, vá, isso vai a mudar, mais:: agora:: que:: não falo as duas muito bom é:: ainda tenho este período de adaptação que:: preciso para começar...

Profa.: A diferenciar, né.

Luigi: Uhum.

Luigi concorda não ter percebido quando “misturou” o português e o espanhol, no momento da entrevista, ao mencionar palavras como “olvidó” e “poquito”. Num constante ir e vir entre línguas e fronteiras geográficas, como quando relata sua viagem à Bolívia, o aprendiz confirma a existência de um período de adaptação (de dias a uma semana) para se adequar às mudanças de contexto, conforme exemplifica com os pares *muy, mucho/muito* e *vale/tá*.

Por isso, tendo como referência o *falante nativo*, o aprendiz mostra-se decepcionado ao terminar de ouvir o áudio de sua apresentação:

Meu sotaque é muito pior do que eu achei.

4.1 PERCEPÇÕES E CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA: A TRANSLINGUAGEM PRESENTE NA FALA DE LUIGI

Com significativa percepção, Luigi reconhece os momentos em que acontecem as “mesclas” entre as estruturas linguísticas das línguas nomeadas português e espanhol, principalmente na conjugação dos verbos, a começar por “escutei”:

Escuté alguma palavra alguma conjugação dos verbos que es eu sei que:: faço este tipo de error, como “viu” no lugar de “vi”.

O aprendiz faz uma análise estrutural das “línguas nomeadas” existentes em seu repertório:

Luigi: É bastante mais parecido a espanhol o italiano. Eu acho que é a língua no meio entre italiano e português.

/.../

Profa.: Estruturalmente falando, sim.

Luigi: É como a estrutura da frase em italiano e espanhol são mais parecido entre os dois que ao português. Uma estrutura de o como "lo" ao final das palavras, aí italiano e espanhol são muito:: fácil. Para para o italiano é fácil aprender espanhol pero espanhol aprender italiano... Mais... Como as palavras é:: o espanhol é mais parecido ao português.

Profa.: Ah tá, o léxico e as palavras são mais o português, e a estrutura, mais espanhol.

Luigi: Isso. No...

Profa.: Estruturalmente falando.

Luigi: Espanhol como estrutura é similar ao italiano, as palavras mais similar ao português.

Profa.: E você não sente que o inglês também atravessa aí?

Luigi: Nao, porque:: o inglês é demasiadamente diferente entao quando falo com [amigo holandês] em inglês, com minha mae em italiano, e com o resto do mundo em português, todo o dia como mudando /.../ sin problema, mais é tá espanhol, aí:: é diferente.

Com a afirmação “todo o dia mudando”, consideramos que Luigi insere-se numa prática translíngue constante, contemplando a mescla entre português e espanhol no seu uso cotidiano, o inglês em determinados momentos (a exemplo de seu amigo holandês e no contexto de ensino e aprendizagem, para esclarecer dúvidas) e o italiano com familiares. É válido ressaltar que, além do uso de estruturas diversificadas, a entonação durante sua prática oral é fortemente marcada pela língua italiana, com o alongamento de vogais finais e a supressão do “s” em várias palavras, como “mas”.

Ademais, numa contínua construção de sentidos e de significados em suas práticas comunicativas, Luigi relata como “experimenta” a língua com os recursos de que dispõe:

Luigi: Isso, “FOntchi” em italiano é “fonTÉ”, entao:: mudando a pronúncia do final deveria ser, achei que podia ser bom em português e ao final foi bom.

Profa.: Sim, né, aí depois... source?

Luigi: ... muitos mais, muito mais fácil é:: entender que falar. Porque ao final, quando escuto uma palavra, ou pode ser que parecida, ou uma palavra que já conheço conheço em português ou uma palavra que:: aprendi em espanhol ou uma palavra italiana, uma das três vai ser certo ou totalmente diferente demais. Mais na maioria:: das vezes, consigo entendier entender para isso.

A translinguagem presente na fala de Luigi favorece a construção do conhecimento linguístico, principalmente em decorrência de suas “experimentações” oriundas de sua consciência metalinguística e analítica. Nesse sentido, concordamos com Canagarajah (2013, p. 11) quando afirma que é possível haver um entrosamento entre línguas durante as práticas translíngues, as quais, nesse contexto, podem, ainda, desempenhar funções significativas na busca e manutenção por voz, valores e identidade. Nessa perspectiva, ainda segundo Canagarajah (2013), a língua não é um

sistema estático e definido, mas um sistema dinâmico e inacabado, aberto a inúmeras possibilidades.

Claro está o uso de estratégias linguísticas de construção de sentidos para adaptação a contextos monolíngues, mantendo a fluência e a interação, embora, para Luigi, o ideal seja a habilidade de distinguir as línguas nomeadas, uma vez que isso lhe é exigido pelo ambiente:

Profa.: Não consegue separar as duas, português e espanhol!

Luigi: Preciso um par de dias como para como olvidar uma e começar a outra. Tenho un amico que é do:: que ele faiz também é:: é:: o curso de intermediário um, e ele é do Chile, entao:: eu é:: quando eu estava em Bolívia, eu falei con con ele em espanhol, mais agora:: hoje intentei hoje tentei de falar con ele en espanhol, nao consegui. Nao consegui. Falei con meu amigo de:: de Ilha Canária, ele me falaro /.../ Que te passa par? /.../ Porque nao consigo falar as duas. Junto nao. Como se agora se agora é:: comensaria a falar é:: espanhol, vou colocar você::: nao consigo separar ainda.

Devido às similaridades entre as línguas, o conhecimento referente ao português e ao espanhol, como línguas com regras e estrutura próprias, “mistura-se” em seu repertório linguístico como se fosse uma língua única. Ao mesmo tempo, todavia, em que essa similaridade causa incômodo ao aprendiz, ela possibilita adaptação e aprendizado, por meio de constante interação com falantes diversos, tendo em vista seu interesse por aprender língua e cultura.

Ainda que o aprendiz reconheça que as línguas nomeadas devem existir com suas devidas delimitações, isto é, com suas regras e estruturas bem definidas, isso não acontece, do mesmo modo, em seu repertório, o qual abrange um sistema linguístico complexo e diversificado (OTHEGUY, GARCÍA e REID, 2018, p. 5). Em outras palavras, como afirmam Otheguy, García e Reid (2018), a diferenciação entre línguas consiste numa convenção sociocultural, porém ela não acontece na dimensão psicolinguística.

Além disso, Wei (2017, p. 16) afirma que o conhecimento humano de língua não pode ser separado de seu conhecimento sobre as relações e as interações sociais, que inclui a história, o contexto de uso e os valores simbólicos e emocionais construídos pelos usos sociais e específicos das línguas. Em citação a Pinker (1994), o autor menciona a metáfora do Instinto da Linguagem (*Language Instinct*), que descreve a capacidade inata dos seres humanos em adquirir línguas, sendo que

outros estudiosos (psicólogos, antropólogos e linguistas) argumentam por um “Instinto Interacional” (*Interactional Instinct*), que constitui num direcionamento biológico que ocorre em crianças para construir relações em seu meio, tornando-se parte dele (LEE *et al.*, 2009; JOAQUIN e SCHUMANN, 2013 apud WEI, 2017, p. 87). Nessa mesma linha, Wei (2017, p.16) menciona o Instinto da Translinguagem (*Translanguaging Instinct*, por Li 2016b), enfatizando sua existência na interação mediada na vida cotidiana das pessoas.

Nesse sentido, o usuário, instintivamente, transcende as fronteiras culturalmente definidas a fim de alcançar a comunicação efetiva, como ocorre com Luigi ao dispor de várias estratégias – relações com brasileiros, interação com falantes de espanhol, com o objetivo de estabelecer comparações entre as línguas, participação no curso de PLE, etc. – para se tornar parte da língua portuguesa e da cultura brasileira.

Ainda que, no início, o aprendiz tenha se mostrado decepcionado com seu “sotaque”, ele demonstra satisfação com seu “avanço” no aprendizado da língua portuguesa, mencionando a interação bem-sucedida seu meio:

Mas estou bastante feliz aonde eu cheguei, porque lembro que primeira semana entendi nada nada, na répi eu tentei falar inglês /.../ mais que agora tá bom, posso entender, posso ver a televisao con eles, junto, mais agora entendi porque depois que falo con una pessoa ele entende que sou gringo.

Percebe-se que o aprendizado de Luigi possibilitou sua adaptação ao seu meio, facilitando sua interação com outros falantes (no caso, os companheiros de onde ele morava) e sua maior participação nas atividades em grupo.

4.2 A QUESTÃO AFETIVA E A ESPONTANEIDADE NO FALAR: TRANSLINGUAGEM COMO MEIO DE CRIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao falar de suas experiências nos locais onde esteve, observou-se, durante o desempenho de Luigi, um processo cognitivo envolvendo a memória. Podemos sugerir, portanto, que a construção crítica e criativa em sua apresentação revela um

sentimento de pertencimento. Isso pôde ser percebido ao se verificarem as diferenças no desempenho em apresentar sobre a Bahia e sobre Florença.

Profa.: Porque eu vi um pouco de diferença. Na parte da apresentação do Brasil e depois sobre a Itália.

Luigi: Mais pode ser que a parte do Brasil eu, o de antes eu busquei informações, e a parte sobre Florença não preparei nada, o vídeo, depois falei o que lembrava sobre a cidade. Tá pode ser que isto havia influenciado.

Era evidente a espontaneidade de Luigi ao falar da cidade italiana, quando todas as línguas de seu repertório se misturavam para construir seu conhecimento em português, ao mesmo tempo para expressar suas experiências no lugar. Uma análise minuciosa revelou parte da pronúncia do espanhol, com léxico do português, do espanhol e do inglês, com forte musicalidade do italiano principalmente ao final de palavras e de sentenças.

Com respeito à questão afetiva e à espontaneidade no falar, verificou-se que são fatores importantes na prática translíngua de aprendizes em contexto de imersão, que, apesar do conhecimento em relação às fronteiras que separam as línguas nomeadas, buscam, na integralidade de seu repertório, a construção de sentidos por meio das estruturas mais adequadas às necessidades de determinado momento.

Por meio de seu conhecimento metalinguístico e de seu vasto repertório, Luigi combinou formas linguísticas de modo lógico e criativo, ultrapassando fronteiras com o intuito de interagir ativamente com seus interlocutores.

A translíngua “evidencia, portanto, combinações complexas das línguas e nos permite problematizar a competência linguística como habilidade de combinação de recursos em práticas de linguagem específicas” (CAVALCANTI, 2013, apud LUCENA, 2015), a exemplo de Luigi, ao lembrar um evento, que ocorre em Florença, mencionado em sua apresentação:

Luigi: Ah porque em espanhol *sangue* é *sangre* e as pessoas começam *sangrear* então aqui *sangue* deveria começar *sangrear*.

Profa.: /.../ ainda que a maioria dos verbos em português termina em -AR! Né, então você pegou "sangue" e acrescentou -AR! Porque a gente tem "passear", por exemplo. Né, de passeio, passear. Por que não *sangrear*, né?

Luigi: Para mim fez sentido.

Profa.: Mas fez mesmo! Totalmente. Olha só, que interessante! Mas, né, *sangrar*.

Luigi: O que falei antes, normalmente quando falo, o lembro de algo o:: misturo:: o que que eu sei como em inglês, existem /.../ muitos verbos que são criado do nada, bu! Fazer bu. Em inglês, existe o verbo "buing" /.../ Qualquer coisa, coloca o final é "ing" da palavra da:: do nome. Então, sangue, sanguear.

Profa.: Sanguear! Né? Criar.

Luigi: Criar.

Profa.: Criar.

Luigi: O que eu falei?

Profa.: Criar. É criar. Acho que o espanhol que é criar.

Luigi: Ah, em italiano é creare.

Profa.: Ah sim, creare.

Observa-se o constante “diálogo” entre as línguas do repertório linguístico de Luigi, para adaptação, ou para explicação sobre os usos das estruturas criadas ou “emprestadas” de outras línguas. O aprendiz assume um comportamento que acentua sua habilidade de interação social, a fim de investigar, averiguar, descobrir, testar, redescobrir as melhores formas de se comunicar nos vários meios socioculturais em que se insere.

Com base no aparato teórico referente à translinguagem, percebemos que, diferentemente de uma troca ou mudança de códigos, as línguas que compõem o repertório linguístico dos aprendizes transcendem fronteiras de modo que o sujeito construa sentidos e interaja no meio de acordo com suas necessidades adaptativas, tendo influência, ainda, de suas características individuais. Como afirma Lucena (2015, p. 84), os aprendizes “não mudam simplesmente de língua, alternando códigos monolíngues separados”, mas “levam a cabo suas intenções comunicativas”, sendo que “a comunicação se concretiza não somente pela alternância de uma língua para outra, mas pela compreensão que os participantes têm de seus mundos bilíngues”.

5 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE

Sob a perspectiva da translinguagem, sendo a língua um sistema dinâmico e propício a inúmeras possibilidades, conclui-se que Luigi fez uso de seu repertório linguístico de modo satisfatório, manifestando, pela translinguagem, a construção de sentidos que levou ao estabelecimento de comunicação e boa interação na sala de aula.

No ambiente de ensino-aprendizagem de PLE, a translanguagem propiciou a criação de um espaço social que permitiu a exposição das dimensões da história de vida e das experiências pessoais de Luigi, num desempenho coordenado e significativo (GARCÍA *et al.*, 2017). Nesse sentido, o aprendiz mencionou sua trajetória e expôs seu conhecimento a respeito do país de origem e sobre o Brasil, construindo um espaço de interação, com contribuições ao processo de construção de conhecimento.

Acreditamos que quando se respeita os sentimentos de pertencimento do falante estrangeiro e sua mescla de línguas na sala de aula, acolhendo-o e não reprimindo-o por seus "erros", sua adaptação em contexto de imersão torna-se facilitada, aprendendo que a língua não é neutra, sendo regulada por diferentes grupos sociais, com propósitos específicos e em contextos apropriados. Para tanto, é preciso criar, em sala de aula, um espaço em que os aprendizes possam fazer uso criativo de seu repertório, havendo orientação e assistência pelo(a) professor(a) em relação às melhores adequações e aos usos de estruturas mais apropriados, no sentido de construir o saber e o conhecimento numa "nova" língua.

Com base nos autores citados e em Wei (2017) a respeito do sujeito multilíngue, podemos afirmar que quando aprendemos uma língua "nova", temos plena consciência das dimensões políticas e territoriais às quais essa língua pertence, adquirindo suas formas e estruturas de modo a reconhecê-la como um sistema organizado; entretanto, somente com nosso "instinto" translíngue somos capazes de desenvolver estratégias a fim de resolvermos as discrepâncias, as inconsistências, as ambiguidades (WEI, 2017, p. 11) e toda gama de diferenças com as quais nos deparamos quando nos inserimos num mundo cultural totalmente "novo" para nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi discutida a translanguagem num processo de criação e de construção de conhecimento de um aprendiz italiano de português como língua estrangeira, cujo desempenho foi analisado durante uma atividade proposta no contexto de ensino-aprendizagem, tendo em vista as concepções de Canagarajah

(2013), García e Wei (2014), Rocha e Maciel (2015), García *et al.* (2017), sobre a translanguagem. A julgar pelos resultados obtidos na investigação que deu origem ao presente artigo, pode-se afirmar que são necessárias e significativas as contribuições de pesquisas dessa natureza para o campo da linguística aplicada, especificamente na área de ensino-aprendizagem de línguas, por proporcionar outros olhares sobre as práticas comunicativas, de aprendizes de línguas estrangeiras.

Nesse sentido, com base em Wei (2017), propõe-se uma reconceptualização de língua por três razões-chave:

1. Reconsiderar língua não como uma entidade que corresponde a formalismos, fonemas, palavras, sentenças, etc., mas como uma organização de processos que capacita a interação situada e incorporada em situações que transcendem as práticas e as dinâmicas culturais e históricas (THIBAUT, 2017, p.78, apud WEI, 2017, p. 10);
2. Reconsiderar as dimensões extralinguísticas da comunicação humana, enfatizando a importância dos sentimentos, da história individual, da memória subjetiva e da cultura, os quais desempenham importantes papéis na *lingualização*;
3. No campo do ensino e aprendizagem de língua, é necessário entender que o aprendiz não “adquire” língua, mas ele(a) adapta seu corpo e seu cérebro à atividade da linguagem que o(a) rodeia, participando, ainda, de todo o mundo cultural que lhe é posto, com normas e valores culturais que a ele(a) são distintos.

Assim, com a concepção de translanguagem centrada em práticas imediatamente observáveis de pessoas bilíngues (p. 2), García *et al.* (2017) convidam os professores a repensarem a visão tradicional de língua como algo estático e pronto, propondo um olhar abrangente sobre o indivíduo em suas habilidades comunicativas, tendo a língua como um repertório diverso e complexo, que pode ser usado e desenvolvido de múltiplas formas. Nesse sentido, pensar e agir de modo diferente sobre as práticas linguísticas de pessoas bilíngues é fundamental para propor mudanças num mundo plural e cada vez mais integrado.

REFERÊNCIAS

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice** – Global Englishes and cosmopolitan relations. Londres: Routledge, 2013.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2017.

GARCÍA, O. *et al.* **The Translanguaging Classroom**: Leveraging student biligualism for learning. Filadélfia: Calson, 2017.

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

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. esp., p. 67-95, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/viewFile/22220/17982>. Acesso em: 7 jan. 2018.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, Oxford, v. 6, n. 3., p. 281-307, 2015. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf>. Acesso: 8 nov. 2018.

_____. A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. **Applied Linguistics Review**, Oxford, ahead of print, p. 1-27, 2018. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/j/alr.ahead-of-print/applirev-2018-0020/applirev-2018-0020.xml>. Acesso em: 8 nov. 2018

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

ZOLIN-VESZ, F. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz em sala de aula de espanhol: Por uma pedagogia translíngue. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n. 53.2. Jul/Dez. 2014. p. 321-332. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v53n2/v53n2a04.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

WEI, L. Translanguaging as a practical theory. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 39, p. 9-30, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>. Acesso em: 9 abr. 2018.

Sobre as autoras**Giovana Nicolini Milozo**

É Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística na UFSCar, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, com a pesquisa Práticas Translíngues na Comunicação de Aprendizizes de Português como Língua Estrangeira, e graduada em Licenciatura Plena em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de São Carlos. Atua na área de ensino de português como língua estrangeira desde 2013, com vínculo ao Centro de Ensino de Português para Estrangeiros (CEREPE), atuando, ainda, como avaliadora na parte oral no exame Celpe-Bras.

Sandra Regina Buttros Gattolin

Concluiu Pós-Doutorado no departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP), é doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, instituição em que iniciou sua pesquisa na área de ensino-aprendizagem-avaliação de segunda língua e língua estrangeira. Atualmente é professora associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, onde também atua no Milozo e Gattolin 128 *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 109-128, 2019 DOI: 10.12957/pr.2019.41987 Programa de Pós-Graduação em Linguística. Foi presidente da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo nos períodos de 2005 a 2007 e 2009 a 2011. Suas áreas de interesse em pesquisa são o ensino-aprendizagem-avaliação de língua estrangeira, a formação de professores de língua estrangeira e os novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico.