



DEBATENDO A RELEVÂNCIA DO TRANSLINGUAR ORAL DE ALUNOS E PROFESSORES NO ENSINO BILÍNGUE

Ana Letícia Lemos Dantas (UEAP)¹

Resumo: Estudos apontam a translanguagem como metodologia fundamental na educação bilíngue por se tratar da norma comunicativa dessas pessoas. Apesar disso, poucos são os trabalhos em língua portuguesa que buscam debater o tema. Na tentativa de suprimir, ao menos que ligeiramente, essa ausência, esse trabalho propõe discutir e analisar a translanguagem nas práticas orais de professores e alunos nas aulas bilíngues e verificar a sua contribuição. Para tal, utilizamos a metodologia bibliográfica e recorreremos aos estudos *in loco* de estudiosos como Beiler (2020), García e Leiva (2014) e García e Wei (2014). Como resultados das pesquisas deste trabalho, constatamos que tanto professores quanto alunos translanguam na intenção de compreender e/ou serem compreendidos e para debater. Constatamos que a translanguagem como metodologia de ensino permite que os comportamentos linguísticos dos bilíngues sejam aceitos e utilizados como recursos e incorporados no ensino, ao invés de estigmatizados.

Palavras-chave: Bilinguismo. Educação Bilíngue. Translanguagem.

Abstract: Studies point to translanguaging as a fundamental methodology in bilingual education, since it is the communicative norm of such people. Despite this, the works in Portuguese language that seek to debate this subject are few. Whilst trying to suppress, albeit slightly, this absence, this work intends to discuss and analyse translanguaging in the oral practices of teachers and students in bilingual classes and ascertain its contribution. For such an end, we are going to use of a bibliographical methodology and resort to the *in loco* studies of academics such as Beiler (2020), García and Leiva (2014) and García and Wei (2014). As a result of this work's research, we verified that both teachers and students translanguage with the intention of understanding and/or being understood and for debating. We verified that translanguaging as a teaching methodology allows that linguistic behaviors of those who are bilingual be used as resources and incorporated into the education, instead of stigmatized.

Keywords: Bilingualism. Bilingual Education. Translanguaging.

1 Introdução

A Revista Veja (Vieira, 2019) e a ABEBI (Associação Brasileira de Ensino Bilíngue) asseguram que o número de escolas bilíngues no país cresceu 10% em 2014, sendo 71 somente em São Paulo. Os estudos feitos por Megale (2019, p. 15) e Marcelino (2009, p. 02) apontam que esse fenômeno foi uma resposta aos anseios de pais de alunos de - principalmente - alta renda, que não mais se saciavam com as instituições de ensino de idiomas. Como resposta, algumas escolas, que anteriormente não adotavam o ensino bilíngue, entraram no processo de modificação de seus currículos para abranger a elite brasileira.

¹ Graduada em Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Mestranda no Programa de Mestrado ProfEPT (Mestrado profissional em educação Profissional e Tecnológica) no Instituto Federal do Amapá (IFAP) - Campus Santana.



A translinguagem tem sido apontada como a metodologia benéfica ao ensino bilíngue porque ela contraria as “crenças monoglóssicas” (García, 2009, p. 89). Esse termo remete às imposições que os indivíduos bilíngues sofrem para assimilarem-se aos padrões monolíngues. Em outras palavras, as ideologias do segundo grupo representam normas a serem seguidas pelo primeiro grupo. Apesar da existência de diversos estudos que confirmam que ambos os indivíduos representam realidades linguísticas diferentes, conservam-se esses entendimentos que influenciam negativamente a educação bilíngue.

Ampliar a discussão sobre o ensino bilíngue e práticas translingues significa repensar a maneira como o ensino de línguas estrangeiras é configurado, onde o processo de aprendizado do sujeito bilíngue é realmente entendido. Ademais, as pesquisas sobre translinguagem permitem repercutir sua importância, relatos e problemáticas, ou seja, impulsiona diálogos científicos que mostram a relevância de discutir esses temas, além de promover experimentações que apontam problemáticas, dificuldades e/ou melhorias.

Sendo assim, a discussão que esse trabalho propõe é necessária por, ao menos, duas razões: (1) Apesar do crescimento das instituições de ensino bilíngue em território nacional, ainda são poucos os debates sobre a translinguagem em meio acadêmico; (2) Verifica-se que essas escolas reciclam ideologias educacionais monolíngues, na crença de que essas serão igualmente eficientes no ensino bilíngue, prática em que a translinguagem é apontada como solucionadora e por isso a necessidade de pesquisas desse cunho.

Além disso, quando exploramos trabalhos referentes ao tema, evidenciamos que o ensino bilíngue carrega implicações motivadas principalmente pela escassez de pesquisas científicas e pela ausência de leis nacionais que o delimite. Com isso, as já citadas “crenças monoglóssicas” se propagam e influenciam o ensino voltado para pessoas bilíngues, apesar das contestações de múltiplos estudiosos sobre o seu demérito. Ademais, os trabalhos que debatem e relatam a translinguagem (apesar de, como dissemos anteriormente, ser uma característica primordial no ensino bilíngue) nos contextos em que nos propomos a investigar, é escasso no Brasil.

A fim de contribuir na minimização dessas problemáticas, a presente pesquisa objetiva promover debates a respeito do ensino bilíngue, atentando mais especificamente para o translinguar oral de professores e alunos já observado e relatado em trabalhos anteriores. Além disso, instigar discussões a respeito das metodologias de ensino no contexto bilíngue e fomentar pesquisas que evidenciem a translinguagem nas escolas/comunidades bilíngues brasileiras. Com isso, esperamos contribuir para o desenvolvimento da educação bilíngue e esperamos que



estudos similares a esse sejam referenciados na elaboração de documento(s) que assegure(m) e delimite(m) o ensino bilíngue no Brasil.

Sendo assim, os objetivos dessa investigação concentram-se na conceituação do termo educação bilíngue e bilinguismo, bem como promover debates, uma vez a ocorrência de opiniões por vezes antagônicas, por vezes equivalentes; de forma análoga, desenvolver debates sobre a translíngua no ensino bilíngue, destacando os autores que explicam a sua necessidade nesse cenário; por fim, analisaremos o translíngua oral de professores e alunos em escolas bilíngues e iremos comparar esses resultados.

Para tanto, utilizaremos a pesquisa bibliográfica como procedimento de coleta de dados somada ao objetivo explicativo. Isso é justificado pela necessidade de investigarmos a ocorrência da translíngua atentando para suas causas e efeitos (SEVERINO, 2017, p.94). Os artigos e livros que foram analisados e lidos no decorrer dessa pesquisa podem ser encontrados gratuitamente *on-line*. Esses materiais serão previamente selecionados e examinados a partir do processo de leitura seletiva, atentando para a objetividade, imparcialidade e organização do texto (GIL, 2002, p. 78).

Além disso, entendemos que o ideal procedimento de análise de dados, nesse contexto, é a abordagem qualitativa, uma vez que o tema desse trabalho visou discutir e analisar práticas em salas de aulas e contextos diferentes e por vezes antagônicos. Esta tem como objetivo descrever e interpretar práticas sociais (nesse contexto, o ensino e aprendizagem de línguas) que podem acontecer perante circunstâncias adversas (YIN, 2016, pp. 29-31).

2 **Bilíngue? *who?***

Antes de começarmos os debates sobre a translíngua, entendemos que se faz necessário indagarmos: afinal, quem é bilíngue?. Se pesquisarmos o termo “bilíngue” ou “*bilingual*” em dicionários, encontraremos algumas definições mais ou menos equivalentes. Por exemplo, bilíngue é aquele que “faz uso de duas línguas ou fala duas línguas” (IN MICHAELIS) ou “aquele que é capaz de usar ou falar duas línguas” (IN CAMBRIDGE, tradução nossa). Ao pesquisarmos “bilinguismo” ou “*bilingualism*”, encontramos “Qualidade de um indivíduo ou de uma população que utiliza corrente e alternadamente duas línguas diferentes.” (IN DICIO) e “o fato de conseguir usar duas línguas igualmente bem” (IN CAMBRIDGE, tradução nossa).



Em relação aos estudiosos sobre a temática, Li Wei faz alguns questionamentos no que concerne a identidade bilíngue:

Quem é denominado bilíngue? Somente aqueles que vivem em locais onde duas ou mais línguas são faladas? Ou as pessoas que aprenderam duas línguas simultaneamente desde a infância? Ou aqueles que sabem ler, escrever e se comunicar em ambas as línguas? Nesse último caso, essas competências devem ser equivalentes em ambas as línguas? Ou existem “graus” de bilinguismo?”(Wei, 2000, p. 04, tradução nossa).

Na tentativa de entender melhor essa questão e sabendo que diversos estudiosos já se debruçaram em questionamentos parecidos, propomos uma breve visão sobre seus achados.

Li Wei (2000, p. 04) já nos antecipa que essa indagação não pode ser respondida em apenas uma sentença. São várias as razões que proporcionam o bilinguismo: a coexistência de várias línguas em um único espaço geográfico (como em países da África e Ásia); colonização; questões econômicas (possibilidade de emprego em um país diferente); diferença de idiomas entre parentes (que propicia o uso de um idioma em casa e outro fora dela) (Wei, 2000, p. 06; HARMERS E BLANC, 1983, p. 01). Pensando nisso, o autor indaga a possibilidade de o termo ser considerado algo “relativo” (Wei, 2000, p. 05) justamente pelo uso das línguas para diferentes propósitos.

Sinteticamente, para Wei (2000, p. 22) bilíngue é aquele indivíduo que utiliza alternadamente duas ou mais línguas. Além disso, na sua perspectiva, esses sujeitos encontram-se num *continuum*, ou seja, diferentes modos linguísticos durante suas vidas cotidianas. Em um extremo dessa linha, essas pessoas estão no modo monolíngue, enquanto que no outro extremo, eles se encontram no modo bilíngue. Em outras palavras, os bilíngues, em seu cotidiano, transitam nesse *continuum*, podendo estar numa extremidade ou outra, ou num lugar intermediário (misturando línguas) (Wei., 2000, p. 410).

Para que esse bilinguismo possa ser descrito, segundo os estudos do autor, há a necessidade de determinar: (1) o grau de bilinguismo, ou seja, o “quão bilíngue” esse sujeito é. Para tal pesquisa, faz-se necessária a aplicação de “testes de compreensão e expressão oral e escrita” (Wei, 2000); (2) as funções tanto externas, quanto internas. A primeira compete as áreas de contato (comunidade, escola, etc) nas quais esse sujeito está inserido, enquanto que a segunda compete ao “discurso interno”, como sonhos e orações (Wei, 2000); (3) a aptidão (sexo, idade, inteligência, memória, atitude linguística e motivação) (Wei, 2000); (4) a alternância entre uma língua e outra; (5) a interferência (cultural, semântica, lexical, gramatical e fonológica).



Os autores Harmers e Blanc (1983, pp. 21-25, tradução nossa), em seus estudos, delimitam o bilinguismo de forma parecida com a do autor acima mencionado. Para eles, o *continuum* existe porque o sujeito bilíngue utiliza suas línguas em certos contextos e propósitos, “num estado de equilíbrio funcional”. Ademais, os autores apresentam seis dimensões em que o bilinguismo pode ser interpretado, não muito diferente daquele já citado anteriormente.

Em relação à conceitualização do termo, Harmers e Blanc (1983, p. 06) trazem duas concepções: a de “*bilingualism*” e “*bilinguality*”. São as duas faces de uma mesma moeda uma vez que um compete ao específico e o outro, ao abrangente. Eles explicam que a primeira ideia refere ao “estado de uma comunidade linguística”, enquanto que a segunda, é o “estado psicológico de um indivíduo”. Concomitantemente, Li Wei retoma os estudos de Saussure a respeito da *langue* e *parole*, dizendo que o bilinguismo pertence ao domínio da segunda e não da primeira: “Se a língua é a propriedade do grupo, o bilinguismo é de propriedade individual” (Wei, 2000, p. 23, tradução nossa).

Ambos os trabalhos citados anteriormente vão contra a concepção de Bloomfield (1933, p. 56 apud Wei, 2000, p. 23) que afirma que, para um sujeito ser considerado bilíngue, há a necessidade de ter conhecimentos idênticos em sua língua materna e estrangeira. Além disso, essa perspectiva de Bloomfield acerca do bilinguismo foi criticada por motivos que valem a pena sabermos.

Esse conceito, apesar de popular (Harmers e Blanc, 1983, p. 06), discrimina aqueles que podem se comunicar efetivamente em determinados contextos e em outros não usando a(s) línguas estrangeiras. Como vimos anteriormente, diferentes línguas podem ser usadas para propósitos distintos (como para a comunicação no trabalho ou na comunidade) (Wei, 2000, p.06, tradução nossa) e por isso, o falante “nem sempre possui o mesmo nível ou tipo de proficiência em ambas as línguas”. Paralelamente, Baker (2001, p. 16, tradução nossa) explica que:

Se uma pessoa é perguntada se ela ou ele fala duas línguas, é uma questão ambígua. Alguém pode ser capaz de falar ambos os idiomas, mas na prática tende a falar somente um. Alternativamente, o indivíduo pode falar regularmente duas línguas, mas a competência em uma delas pode ser limitada. Outra pessoa pode usar uma língua para conversação e outra para fins de leitura e escrita.

Além disso, essa definição e outras similares a essa observam o bilinguismo levando em consideração apenas uma perspectiva, que é o nível de proficiência (Harmers e Blanc, 1983,



p. 07), desconsiderando que esse é um “fenômeno multidimensional que necessita ser estudado como tal” (p. 25). Ao apontarem a multidimensionalidade do bilinguismo, os autores se destacam em meio àqueles que vieram anteriormente a eles (Megale, 2019, p. 18).

Os ideais (de equidade de competências linguísticas entre línguas) citados anteriormente ficaram conhecidos como bilinguismo balanceado (García, 2009, p.42). Como discutimos, apesar de autores apontarem a sua inexistência, essa crença continua sendo celebrada entre educadores (García, 2009, p. 42). Ao longo desse trabalho iremos perceber que ideologias já descartadas cientificamente continuam a ter relevância no meio educacional. Veremos isso posteriormente ao discutirmos a translinguagem.

Grosjean (1998, p. 123, tradução nossa), por sua vez, traz reflexões similares com muitas daquelas já citadas anteriormente. Os estudos do autor concordam, por exemplo, com a ideia de que um bilíngue raramente será fluente em ambas (ou mais) as línguas por dois motivos que se complementam: Uma língua não somente é usada para diferentes propósitos, mas também é adquirida para diferentes finalidades. A essa característica existente em todo bilíngue, Grosjean nomeou-a como Princípio de Complementariedade.

O autor utiliza desse princípio para explicar o porquê de ser errônea a comparação entre bilíngues e monolíngues. Sabendo das especificidades de finalidades do uso de línguas (Grosjean, 1989, p. 06), não podemos inferir que um falante de duas línguas tenha comportamentos linguísticos semelhantes à duas pessoas distintas, onde ambas são monolíngues. A consequência de ambas as partes serem comparadas é a crença de que “o bilíngue tem (ou deveria ter) duas competências linguísticas separadas e isoladas” (Grosjean, 1989, p. 04, tradução nossa). Essa comparação, o autor explica, ocorre porque os monolíngues são referência do que é considerado normal em uma sociedade (Grosjean, 1989, p. 04). Veremos posteriormente que García (2009, p. 89) nomeia esse fato como Crenças Monoglóssicas.

Não à toa Grosjean escreveu um artigo denominado “Neurolinguístas, se afastem! O bilíngue não é dois monolíngues em uma pessoa” (tradução nossa) em 1989 para propagar informações que até hoje são desconsideradas. Da mesma forma que as habilidades de um alpinista não são comparadas com as habilidades de um nadador (pois cada um é um atleta completo e um não precisa ter as habilidades do outro para ser considerado como tal), não deveríamos comparar bilíngues e monolíngues (Grosjean, 1989, p. 06).

Como vimos, ambas (ou mais) línguas não estão isoladas e não podem ser “decompostas em duas partes diferentes” (Grosjean, 1989, p. 06). A possibilidade de ativação de uma ou outra ou ambas as línguas configura numa existência singular de uma entidade



linguística (p. 06, tradução nossa). Por isso, apesar de os padrões monolíngues não o aceitarem, o contato (ou mistura) entre línguas (*code-switching* ou *code-mixing*) deve ser visto como algo natural ao invés de anômalo (p. 05).

Grosjean também aceitava a existência do *continuum* e acrescentou em sua teoria o modo de discurso (1989, p. 08, tradução nossa). Podemos imaginar esse contínuo como uma linha horizontal em que a pessoa bilíngue se desloca cotidianamente. Segundo sua teoria, em um dos extremos dessa reta, o bilíngue se encontra em um modo de discurso puramente monolíngue (ou seja, falando com pessoas monolíngues, em que o bilíngue adota a língua do monolíngue) e do outro, ele se encontra no modo linguístico bilíngue, onde duas pessoas que falam línguas em comum se comunicam em ambas e usualmente as misturam (*code-mixing*). Isso explica por que esse fenômeno é e deve ser visto como algo natural entre bilíngues.

Por fim, García (2009, p. 46) nos traz mais explicações a respeito do contato entre línguas, evidenciando que esta é uma característica inerente a todos os bilíngues. Assim como Grosjean, a autora defende que os bilíngues usualmente misturam as línguas quando entram em contato com outros bilíngues que compartilham línguas semelhantes. De acordo com seus estudos, a teoria de Grosjean (a respeito da inexistência de separação entre línguas) é assegurada por conta da translinguagem, termo muito estudado pela autora, que simplificarmente, reflete a “norma de comunicação de comunidades bilíngues” (García, 2009, p. 46, tradução nossa).

A translinguagem é vista e pesquisada pela perspectiva dos falantes (ou seja, como a língua é usada) e não simples e unicamente com enfoque na língua (García, 2009, pp. 42-45). Com esse raciocínio, podemos observar as práticas linguísticas desses falantes sem considerá-las anômalas ou erradas.

Sabendo das questões explicitadas anteriormente, propomos, no capítulo posterior, explicar os conceitos a respeito da educação bilíngue. Para isso, nos embasamos principalmente nos estudos de Baker (2001), Marcelino (2009) e Megale (2019).

3 Educação bilíngue no Brasil: Sucesso e problemáticas

Semelhantemente ao capítulo anterior, pretendemos organizar os achados de diversos autores para responder as seguintes questões: o que é a educação bilíngue? Como esta acontece no Brasil? Por que a sua procura? E quais as problemáticas ao entorno da mesma?

Ao contrário do que diz a crença popular, a educação bilíngue não é algo recente (Baker, 2001, p. 182; Megale, 2019, p. 45). Apesar de termos conhecimento de sua existência



em diversos países (como País de Gales, Estados Unidos, Canadá e outros) no século XX, sabemos que esse ensino vigorava mesmo antes disso. (Baker, 2001, p. 182). Nessa perspectiva, concordamos com Baker (2001, p. 182, tradução nossa) quando ele diz que “a educação bilíngue deve ser relacionada com questões históricas como imigrações e movimentos políticos”.

No Brasil, a educação bilíngue surge como uma demanda mercadológica (Marcelino, 2009, p. 01). Segundo os estudos de Marcelino (2009), anteriormente ao advento das escolas bilíngues no país, o ensino de línguas estrangeiras era um serviço prestado pelas escolas de idiomas. Em um momento transitório, as escolas de ensino regular decidiram terceirizar esse ensino de idiomas, com o auxílio dessas instituições. Essa mescla foi uma resposta das escolas regulares ao verem que seu ensino de línguas era considerado ineficiente. Por fim, as escolas bilíngues (principalmente português-inglês) surgem com a intenção de integrar o ensino regular e o ensino de línguas estrangeiras.

Apesar de, em dado momento, a escola bilíngue ser a junção entre ensino regular e ensino de idiomas, não podemos dizer que a educação bilíngue se reduz ao casamento de ambas essas partes. Marcelino (2009) aponta que, na escola bilíngue, a língua estrangeira deve ser incorporada no ensino de forma que esta se torne o “veículo” de ensino e não simplesmente uma matéria. Em suas palavras, “A escola bilíngue é uma escola brasileira, com o diferencial de que os conteúdos escolares e interações também ocorrem em inglês.” (Marcelino, 2009, p. 10-11).

Essa perspectiva vem dos estudos de Harmer e Blanc (1983, p. 321) que explicam que a educação bilíngue é aquela em que “as instruções são dadas em pelo menos duas línguas, simultaneamente ou consecutivamente”. Os autores são claros em defender que nesse ensino, a L2 deve ser usada como meio de instrução e por isso, aqueles currículos que promovem o ensino de língua(s) estrangeira(s) como matéria não deve ser visto como educação bilíngue (Megale, 2019, p. 22; García 2009, p. 17). Marcelino (2009, pp. 10-11), sobre isso, resume que “a escola bilíngue é uma escola brasileira, com o diferencial de que os conteúdos escolares e interações também ocorrem em inglês”. Além disso, devemos observar que, apesar do prefixo “-bi”, pode-se englobar mais que duas línguas nesse modelo de ensino.

García e Wei (2014), concomitantemente, explicam que ensino bilíngue é um termo guarda-chuva que engloba também as educações trilingue e multilíngue (p. 48). Os autores explicam que a escolha desse termo tem um viés sociopolítico. Nos Estados Unidos, os termos educação trilingue e educação multilíngue são comumente associados ao ensino de línguas de



prestígio. O termo “educação bilíngue”, por outro lado, faz referência para o ensino voltado para estudantes de línguas minoritárias e por isso, é silenciado. Para esses autores, a utilização desse termo (educação bilíngue) é uma forma de resistência e reflete o “seu potencial de educar ambos os jovens de línguas minoritárias quanto aqueles de línguas majoritárias.” (García e Wei, 2014, p. 48, tradução nossa).

Da mesma forma, para Megale (2019, p. 15), o ensino bilíngue brasileiro pode ser visto sob a ótica antagônica entre línguas de prestígio e línguas de minorias. Segundo os estudos da autora, temos no país o ensino bilíngue de elite (aquele voltado para alunos de classe dominante) o ensino bilíngue voltado para os alunos minoritários, como os indígenas e imigrantes.

Em ambos os casos, encontramos problemáticas. De um lado, ainda segundo os apontamentos da autora, temos o apagamento das línguas minoritárias e a crença de que o Brasil é um país monolíngue; e de outro, a falta de leis que assegurem e delimitem o funcionamento do ensino bilíngue (de elite) no Brasil.

Em primeiro lugar, assumir que o Brasil é um país monolíngue, onde só o português é falado, configura o apagamento de diversas outras línguas (minoritárias) faladas nesse grande país. É comum, entretanto, mesmo em ambiente acadêmico, “a visão de que bilinguismo não existe, ou que bilíngues não existem” aqui (Marcelino, 2009, p. 07). Com isso, as mais de 100 línguas indígenas (Santana, 2020) e até mesmo a comunidade surda (que utiliza a língua brasileira de sinais) são esquecidas.

Ambas as comunidades citadas anteriormente têm, assegurados por leis, a possibilidade de um ensino bilíngue. O ministério da Educação, em 2002, publicou “As leis e a educação escolar indígena” que, entre outras coisas, caracteriza o ensino de alunos indígenas, assegurando a utilização de ambas (ou mais) línguas nesse processo. Antes disso, o artigo 124 da Constituição Federal, assegura “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, p. 124).

Algo similar ocorre com o ensino para alunos surdos. O artigo 22 do capítulo VI do decreto de número 5.626 de 22 de dezembro de 2005 assegura o ensino bilíngue para a comunidade surda nos ensinos fundamental, médio e educação profissional. Além disso, o documento também garante a presença de um interprete português-Libras em sala.

No Brasil, como salienta Megale (2019, p. 24), não existe uma lei nacional que regularize o funcionamento das escolas bilíngues. Os governos de alguns estados, porém, se movimentaram para produzir documentos a fim de delimitar as normas que essa modalidade de



ensino deve seguir. São eles: Rio de Janeiro (em 2013), Santa Catarina (em 2016) e Rio Grande do Sul (em 2019).

A deliberação CEE N°341, de 12 de Novembro de 2013 (Rio de Janeiro) e as resoluções CEE/SC N°087, de 22 de Novembro de 2016 (Santa Catarina) e CEEEd N°348, de 06 de Novembro de 2019 (Rio Grande do Sul) propõem regularizações a respeito da educação bilíngue nos respectivos estados. Esses documentos apresentam vários aspectos em comum. Citaremos alguns.

Os primeiros artigos apresentam conceituações a respeito da educação bilíngue. Os documentos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul concordam que esse é um ambiente em duas ou mais línguas são utilizadas, enquanto que aquele do Rio de Janeiro limita-se ao uso de duas línguas. Todos os documentos, entretanto, assumem as experiências culturais como importantes no aprendizado dos alunos e que a língua deve ser inserida no ensino da mesma forma que se faz com a língua nativa. Além disso, as escolas bilíngues, devem obedecer aos critérios mínimos de carga horária de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). As horas de aulas em língua estrangeira são complementares, ou seja, devem ser acrescentadas no plano de ensino da escola. Por fim, os documentos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul obrigam o uso do termo “escola bilíngue” somente àquelas instituições que seguem as regras estabelecidas. Os estados delimitam prazos diferentes para que as escolas bilíngues já existentes se enquadrem no que é requisitado.

Além da questão legislativa, temos a problemática da ideologia monoglóssica também presentes em escolas bilíngues. Como já abordado, existe a concepção de que ambas (ou mais) línguas devem ficar separadas e funcionam como sistemas autônomos e equivalentes (García, 2009, p. 18). Cummins (2007, p. 223), assim como García, percebe a problemática em manter duas línguas “rigidamente” separadas. Segundo os estudos do autor, essas crenças nutrem uma forma de aprendizagem que não reflete a realidade linguística dos alunos bilíngues: ambas as línguas devem permanecer separadas a fim de não se contaminarem; as traduções são desencorajadas; as aulas são instruídas majoritariamente na língua estrangeira (Cummins, 2007, p. 222-223).

Nesse contexto, a translinguagem surge como uma ferramenta de transgressão às normas e ideologias monolíngues, não só naturalizando as práticas linguísticas do sujeito bilíngue, mas também as incorporando no ensino.

4 A translinguagem



Nos próximos capítulos abordaremos sobre a translinguagem. Iremos reunir os autores que a conceituam e em seguida, compreender como e por quais motivos ela se faz necessária no ensino de pessoas bilíngues.

4.1 O que significa?

O termo “translinguagem” surgiu primeiramente no idioma galês, descrito por Cen Williams e traduzido por Baker em 2001 (García e Vogel, 2017, p. 03-04; Wei, 2010, p. 1223). Apesar de ter sido primeiramente vista em contexto de educação para refugiados e imigrantes, a translinguagem como pedagogia tem ganhado espaço também no ensino de línguas de prestígio (García e Vogel, 2017, p. 08-09).

O termo caracterizava, primeiramente, a utilização de ambas as línguas (galego e inglês) em contexto educacional. Em resumo, a translinguagem de Williams (2003, p. 55, tradução nossa) é “receber informação em uma língua e em seguida, usá-la em outra língua”. Wei (2010, p. 1223) e Baker (2001, p. 281) explicam que enquanto o *input* (leitura e escuta) ocorre em uma língua, o *output* (fala e escrita) ocorre em outra. A utilização de ambas as línguas, para Williams (2003, p. 56), significa dar a oportunidade de as crianças desenvolverem o bilinguismo, ao invés de simplesmente oferecer-lhes uma segunda língua.

García (2009, p. 42, tradução nossa) resume que a translinguagem são “práticas discursivas nas quais os bilíngues engajam afim de que seu mundo bilíngue faça sentido.”. Nesse sentido, os bilíngues translinguam para que sua comunicação com os outros ocorra, facilitando-a (p. 43). Como dissemos anteriormente, as comparações feitas entre bilíngues e monolíngues é injusta (Wei, 2000, p. 17) e quando observamos a habilidade que esses primeiros indivíduos têm em translinguar, fica “óbvio que não existem divisões claras entre suas línguas” (p.44, tradução nossa). De fato, para a autora, a translinguagem é a norma comunicativa de todos os bilíngues (García, 2009, p. 46).

Sabemos que tradicionalmente as normas monolíngues reprimem os comportamentos (linguísticos) bilíngues (Canagarajah, 2013, p. 12). Nesse contexto, a translinguagem contraria essas ideologias monolíngues e infringe a obrigatoriedade da separação entre línguas no ensino (bilíngue) (García e Wei, 2014, pp. 68-70). Por isso seu caráter transgressor. Na definição de Wei, a



Translinguagem é tanto oscilar entre estruturas linguísticas e sistemas diferentes, incluindo diferentes modalidades (fala, escrita, fazer sinais, ouvir, ler, lembrar) e também ir além deles. Isso inclui o alcance completo das performances linguísticas dos usuários multilíngues para propósitos que transcendem a combinação de estruturas, a alternância entre sistemas, a transmissão de informação e a representação de valores, identidades e relações. O ato de translinguar, então, é naturalmente transformativo; cria um espaço social para o usuário multilíngue através da junção de diferentes dimensões de sua história pessoal, experiência e ambiente, suas atitudes, crenças e ideologias, suas capacidades cognitivas e físicas em uma performance única e significativa, transformando isso em uma experiência viva. (Wei, 2010, p. 1223, tradução nossa).

Porque a translinguagem proporciona a troca entre línguas no ambiente educacional, nos perguntamos sobre as similaridades entre esta e o *codeswitching* e a própria tradução. Segundo os estudos de Mazzaferro (2018, p. 05), a translinguagem não é estrutural. Em outras palavras, não se trata da “combinação de duas ou mais sistemas linguísticos (...) que resulta em um ‘híbrido’ que compartilha de características específicas de cada sistema.” (Mazzaferro, 2018, p. 05, tradução nossa). Dessa forma, a translinguagem é uma “prática e não um objeto”. Nas palavras de Creese e Blackledge (2015, p. 26, tradução nossa), “O método da translinguagem para ensinar e aprender não é sobre ‘code-switching’, mas sobre um arranjo que normaliza o bilinguismo sem a diglossia de separação.”

Enquanto que o termo *codeswitching* carrega a inferência ideológica de que as línguas devem manter-se separadas, enquanto que a translinguagem vai contra as ideologias monolíngues, como falamos anteriormente. Algo parecido ocorre quando falamos da comparação entre translinguagem e tradução. Lewis, Jones e Baker (2012, p. 659) nos explicam que enquanto o primeiro termo é usado para retratar o uso de duas línguas, o segundo pressupõe a separação entre línguas e que trabalha principalmente a língua de prestígio.

Uma vez que entendemos a oposição da translinguagem frente ao modelo monolíngue a qual os bilíngues são pressionados a obedecer, devemos agora discutir como esta é vista e como ela se configura no ensino desses alunos.

4.2 A translinguagem na educação de pessoas bilíngues

Além de ser uma nova forma de observar o bilinguismo, a translinguagem também atua em práticas pedagógicas (García e Vogel, 2017, p. 01). No ensino, a translinguagem é transformativa (Wei, 2010, p. 1223, García e Wei, 2014, p. 70) pois contraria os ideais monolíngues, maximiza a aprendizagem (Lewis, Jones e Baker, 2012, p. 655; Baker, 2011, p. 1223).
Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, vol. 17 nº 01 (2024): e6051
ISSN: 2358-8403
<https://doi.org/10.30681/real.v17i01.6051>



281; Creese e Blackledge, 2015, p. 26) ao viabilizar o uso de todo o repertório linguístico dos alunos bilíngues (García e Wei, 2014, p. 68), sem separar as línguas nem inferiorizar umas em razão de outras (García e Vogel, 2017, p. 03).

Antes de serem incorporadas à educação, já era observável que as pessoas bilíngues translinguam naturalmente em seu cotidiano (Williams, 2002, p. 57). Os estudos de García e Wei (2014, p. 82) nos confirmam que os alunos bilíngues utilizam a translinguagem, mesmo sem que o professor a tenha sugerido (ou permitido) para aprender outras línguas e dar significância aos seus mundos. García e Vogel (2017, p. 09, tradução nossa), do mesmo modo, identificaram em seus estudos que “os alunos usavam a translinguagem para mediar entendimentos, construir significado entre eles, incluir e excluir outros (...)”. Canagarajah (2013, p. 12) reitera que os alunos trazem as práticas translingues de fora do contexto escolar para dentro da sala de aula. Sabendo disso, por que não incorporar a metodologia translingue ao ensinar esses alunos?

De fato, existem pesquisadores da área que abraçam a translinguagem no ensino bilíngue e outros que são resistentes (García e Vogel, 2017, p. 01). Nas palavras de Williams (2002, p. 41): “A habilidade de translinguar oferece amplas possibilidades no desenvolvimento de duas línguas, e mesmo assim, professores estão temerosos em aceitar o uso de duas línguas em uma aula”. Isso porque a educação bilíngue tem a tradição de separar as línguas no ensino (Creese e Blackledge, 2016, p. 04), provando que até mesmo na educação as ideologias monolíngues ditam as regras (PRADA E NIKULA, 2018, p. 03).

Em contrapartida, tem-se relatado algumas contribuições a respeito da adesão de práticas translingues no ensino bilíngue. Os estudos de Baker (2001), por exemplo, afirmam que oscilar entre uma língua e outra auxilia no entendimento da matéria. Ele explica que, os alunos, ao discutirem um assunto em determinada língua e em seguida, escreverem uma redação a respeito da discussão em outra língua, promove a compreensão plena do assunto. Em suas palavras:

Se os alunos entenderam (a matéria) em duas línguas, então eles de fato a compreenderam. É possível, num contexto educacional monolíngue, que os alunos respondam perguntas ou escrevam redações sem compreender totalmente o objeto de estudo. O processo de significação não ocorreu. Sentenças e parágrafos podem ser copiados ou adaptados de um texto de um livro ou de uma fala do professor sem o real entendimento do assunto. Isso é menos fácil de se fazer com a translinguagem. Para ler e discutir um tópico em uma língua e depois escrever a respeito disso em outra língua, significa que o assunto foi bem processado e ‘digerido’. (BAKER, 2001, p. 281, tradução nossa).



Nos estudos de García e Leiva (2014, p. 210, tradução nossa) descrevem como a translinguagem tem serventia tanto para o aluno quanto para o professor. Enquanto os discentes translinguam “para participar, para elaborar ideias e levantar questionamentos” (p. 210, tradução nossa), os docentes utilizam a translinguagem “para envolver e dar voz, para clarificar, para reforçar, para administrar a sala e para abranger e fazer perguntas”. García e Vogel (2017, pp. 09-10) assumem que a translinguagem auxilia os alunos no processo de construção de entendimento e assume o conhecimento prévio dos alunos e coopera para que os alunos aprendam uns com os outros. Williams também lista os benefícios que o aluno tem ao translinguar, sendo eles:

internalizar as palavras que ele ouve, atribui seus próprios rótulos para a mensagem/conceito e então, oscila a mensagem/conceito para outra língua, argumentando-a e complementando-a (WILLIAMS, 2002, p. 40, tradução nossa).

Veremos à frente como essas serventias que a translinguagem proporciona se configura, de fato, em salas de aula reais.

É importante ressaltar também a importância social, cultural e linguística que a translinguagem proporciona. Wei (2017, p. 15) nos explica que num ambiente em que a translinguagem é existente, há a possibilidade de compartilhar suas histórias de vida, suas crenças e ideologias. Além disso, “a translinguagem permite um espaço de tolerância e respeito que vai além da ilegalidade e criminalidade que é transmitida pelos homens brancos de meia idade no início” (García E Wei, 2014, p. 104, tradução nossa). García e Leiva assumem uma ideia parecida, defendendo que a translinguagem discorda da superioridade entre certas línguas em detrimento de outras:

Para mim, então, translinguagem refere à práticas sociais e ações que legaliza um processo político de transformações sociais e subjetivas, que por sua vez produz translinguagem. Além disso, provocar a visão das línguas como autônomas e puras, a translinguagem, como um produto de um pensamento de fronteira, de conhecimento subalterno concebido de uma posição intermediária bilíngue, muda o lugar da enunciação e resiste às assimetrias de poder que os ‘códigos bilíngues’ usualmente criam (García e Leiva, 2004, p.204, tradução nossa).

Isto posto, observamos que as pessoas bilíngues do século 21, como disse García (2009, p. 77, tradução nossa), “não precisam mais ser dominantes em duas línguas, mas necessitam sentir-se familiarizadas com os vários modos de discurso e códigos.”



Além disso, a Base Comum Curricular (Brasil, 2018) aparenta fazer referências aos estudos sobre a translanguagem. Ao tratar a língua inglesa, o documento explicita seu caráter “franco” e miscigenado, legitimando o idioma dentro e fora dos países em que ele é oficial. Como resultado, o ensino nessa perspectiva proporciona a “reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (Brasil, 2018, pp.241-242).

Ademais, o documento concorda que os ideais de “nível de proficiência” e “inglês melhor” são relativos e precisam ser interpretados como tal. García (2009, p. 77, tradução nossa), sobre isso, enfatiza que os bilíngues “não precisam mais ser dominantes em duas línguas, mas necessitam sentir-se familiarizados com os vários modos de discurso e códigos”.

Entendemos, então, que para que a translanguagem exista em contexto educacional, professores necessitam estudar os comportamentos linguísticos dos bilíngues e incorporá-los nas práticas de ensino: “há a necessidade de mais do que simplesmente aceita-la (a translanguagem)” (García e Wei, 2014, p. 124-125). No próximo capítulo reuniremos alguns exemplos da translanguagem oral de professores e alunos em salas de aula.

5 Observando o translunguar oral de professores e alunos bilíngues

Lendo algumas pesquisas em que o translunguar oral é transcrito, conseguimos encontrar exemplos em que observamos a translanguagem sendo utilizada para os propósitos de entender e/ou ser entendido e para debater. Nesse capítulo, então, debateremos a respeito desses dois escopos.

5.1 Translugar para entender e/ou ser entendido

O translugar oral entre professores e alunos é muito evidente nos trabalhos lidos. Numa aula de ciências descrita por García e Wei podemos observar uma dessas interações. Vejamos:

Professora: Hit the bar. Vamos con el foco. ¿Quién me puede leer lo que dice el foco, en inglés? [Vamos para o foco. Quem pode ler pra mim o que é foco em inglês?]

Aluno 1: (leitura em inglês) Earthquakes are usually caused when rock underground suddenly breaks along a fault. The spot underground where the rock breaks is called the focus of the earthquake. [Terremotos são usualmente causados quando uma pedra debaixo da terra de repente quebra juntamente



com uma falha. O ponto debaixo da terra onde a pedra é chamado de foco do terremoto.]

Professora: What does it say? [O que diz?]

Aluno 2: Focus is foco ... y abajo, underground, cuando hay un break, allí es que ocurre el earthquake. ... [Foco (em inglês) é foco (em espanhol)... e debaixo (em espanhol), debaixo (em inglês), quando há uma quebra, é ali que ocorre um terremoto (em inglês e espanhol)...]

Professora: The earthquake happens cuando hay un break underground. Y qué es el focus? [O terremoto ocorre quando há um rompimento debaixo da terra. E o que é o foco? (em inglês e espanhol)]

Aluno 1: El focus es dónde ocurre el earthquake, dónde está el break, when rock break. [O foco é aonde ocorre o terremoto, onde está o rompimento, quando a rocha quebra (em espanhol e inglês.). (García E Wei, 2014, p. 99, tradução nossa).

Nesse exemplo, tanto a professora quanto os alunos utilizam ambas as línguas, inglês e espanhol para explicar como os terremotos acontecem. O aluno 2, ao ser indagado sobre o texto, utiliza tanto o seu repertório na sua língua nativa quanto aos vocabulários recentemente aprendidos na leitura, além de apoderar-se da tradução para facilitar o seu entendimento. Nesse contexto, observamos que os alunos aprendem e incorporam os novos vocabulários e não são reprimidos por usar todo o seu repertório linguístico.

Num outro contexto, dado por Beiler, somos apresentados à uma conversa em que uma das partes não compreender o que foi dito:

Excerpt 4: Lars elicits a Dutch word (video, mainstream class). [Lars expele uma palavra em holandês]

1 Lars: yes? [Sim?]

2 Bob: it's not like a choice to have like, the (debt), something [Não é como se fosse uma escolha ter que, tipo, ter dívidas]

3 Lars: chose to have a? [Escolher ter uma?]

4 Bob: uh, I don't know the English word, uh [... Eu não sei a palavra em inglês...]

5 Lars: do you know the Norwegian one? [Você sabe a palavra em norueguês?]

6 Bob: uh, no [...Não]

7 Lars: do you know the Dutch one? ((chuckles)) [Você sabe a palavra em holandês? (risos)]

8 Bob: uh, schuld <D. debt> [... Dívida (em Holandês)]

9 Lars: what's that? [O que é isso?]

10 Frida: gjeld, tror jeg det heter < N. debt, I think it's called> [Dívida, eu acho que é assim que fala (em norueguês)]

11 Lars: hm? oh debt, gjeld <N. debt>, yes studiegjeld < N. student debt>, [hm? Ah, dívida, dívida (em norueguês), sim, dívida estudantil (em norueguês)]

12 debt, debt, she is discussing debt, what was that in Dutch? [Dívida, dívida, ela está discutindo sobre dívida, como diz isso em holandês?]

13 Bob: schuld <D. debt> [Dívida (em holandês)]



14 Lars: sounds like school to me, so it wouldn't- it wouldn't help but ok, uh [Parece com a palavra escolar (school) para mim, então isso não – Não ajudaria mas tudo bem...]

15 yes, she is talking about student debt, absolutely, altså gjeld < N. that is, debt> [Sim, ela está falando sobre dívida estudantil, com certeza, isto é, dívida (em norueguês)]. (BEILER, 2020, pp. 19-20, tradução nossa)

Nesse extrato, Lars (o professor) não compreende a palavra dita por Bob. Este, por sua vez, não conhece a palavra na língua inglesa e é indagado se a conhece em holandês. Nesse momento, o que Lars suspeitava que a palavra em holandês soaria como a palavra equivalente em norueguês, mas isso não acontece: Na linha 14 ela admite que ouvir essa palavra na outra língua não ajuda porque soa mais como school, significado totalmente diferente de “dívida” (Beiler, 2020, p. 20). A palavra é entendida quando outra pessoa traz o significado na língua em que Lars está mais acostumada (linha 10). Percebemos que os outros alunos aceitaram o uso de uma terceira língua e foram solidários em auxiliar o entendimento entre dois colegas de sala.

Em ambos os momentos, alunos e professores translinguam para entender e serem entendidos. No primeiro momento, vemos que as palavras relativas ao assunto em questão são incorporadas ao vocabulário dos alunos. Essa situação corrobora com o estudo de Beres (2015, p. 187, tradução nossa) quando o autor afirma que a translinguagem auxilia na adesão de novos vocabulários para depois “fazer sentido (do vocabulário) na outra língua”.

No segundo momento, Lars recorre a um procedimento criativo para tentar entender o significado de determinada palavra. Nesse sentido, García e Wei (2014, p. 42, tradução nossa) explicam que “os falantes bilíngues selecionam sistemas de produção de sentido e os combinam livremente para potencializar essa criação de significado, engajamento cognitivo, criatividade e criticidade”. Ademais, a translinguagem como metodologia de ensino assume que os alunos trazem conhecimentos prévios, que por vezes, podem ser desconhecidos pelo professor (García e Vogel, 2017, p. 10).

5.2 Translinguar Para Debater

Vimos nos capítulos anteriores que a translinguagem cria um espaço propício para compartilhar as histórias e vivências individuais dos alunos bilíngues, assim como suas culturas, crenças e ideologias (Wei, 2017, p. 15). García e Leiva descrevem um contexto em que a translinguagem ocorre para debater:



1. Professora: Four million US citizens are being separated from their fathers and mothers because their parents are being deported. [Quatro milhões de cidadãos Americanos estão sendo separados de seus pais e mães por conta de suas deportações (em inglês).]
2. Aluno 1: Que los niños nacieron aquí. Legalmente son ciudadanos. Pero los padres no. [Que as crianças que nasceram aqui. Legalmente são cidadãos. Mas os pais não. (em espanhol)]
3. Aluno 2: Entonces esta es la preocupación de que los separen.... [Então essa preocupação, de que os separem]
4. Professora: It's a very worrying situation. So, because we don't have that much time and I want to get to the Eminem video.... What are four keywords? Las palabras importantes, palabras claves? [Essa é uma situação muito preocupante. Então, como nós não temos muito tempo e eu quero falar sobre o vídeo do Eminem... Quais são as quatro palavras chave? (em inglês). As palavras importantes, as palavras chave? (em espanhol)].
5. Aluno 3: Deportar. [Deportar (em inglês)]
6. Aluno 4: Families together. [Famílias juntas (em inglês)]
7. Aluno 5: Protection. [Proteção (em inglês)]
8. Aluno 6: Discrimination. [Discriminação (em inglês)]
9. Professora: I love how even though the song is in Spanish, we're choosing words in English. Kinto Sol grew up in the US but they do hip-hop in Spanish, and we're doing the same. [Eu amo como mesmo que a música seja em espanhol, estamos escolhendo palavras em inglês. Kinto Sol cresceu nos EUA, mas eles fazem hip-hop em espanhol, e nós estamos fazendo o mesmo (em inglês)]
10. Professora: What problem do you see in the song? [Qual problema vocês observam na música? (em inglês)]
11. Aluno 7: That many white people don't like Spanish people. [Que muitas pessoas brancas não gostam de pessoas espanholas? (em inglês)]
12. Aluno 8: It's the voice of the people. [É a voz do povo (em inglês)]
13. Professora: The chivo, the rapper, says that some people don't like Latinos but..... [O *rapper* diz que algumas pessoas não gostam de latinos mas... (em inglês)]
14. Aluno 1: No se como decirlo en ingles, pero que los latinos tenemos que pagarlo que otras personas.... [Não sei como dizer em inglês, mas... Que nós latinos temos que pagar o que outras pessoas... (em espanhol)]
15. Alunos:[inaudible]. [Inaudível]
16. Professora: Don't shoot her down. We're respecting each other's opinions. What else do we see? [Não desmereçam ela. Nós estamos respeitando as opiniões uns dos outros. O que mais nós vemos? (em inglês)]
17. Aluno 3: Que las familias, this guy, every time he has problem. Taking care something. It's a Latino that help. [...] [Que as famílias, esse cara, toda vez ele tem problemas. Cuidar de algo. É um latino que ajuda (em inglês)]
18. Professora: The custodian is a Latino person. And who takes care of his daughter? [O zelador é uma pessoa latina. E quem cuida da sua filha? (em inglês)]
19. Alunos: Latinos! (García e Leiva, 2014, p.109, tradução nossa).

Nesse fragmento, tanto a professora quanto os alunos se expressam em ambas as línguas, inglês e espanhol. A discussão que se estabelece aqui ocorre após os alunos assistirem



o vídeo da música “Sí se Puede” do rapper Eminem, cuja letra traz a mistura das línguas e faz uma crítica social sobre a vivência das pessoas latinas nos Estados Unidos.

Nesse contexto, percebemos mais uma vez que os alunos e a professora translinguam para externar suas experiências e ideologias. Ademais, é criado um espaço em que os alunos não precisam temer responder os questionamentos na língua em que se sentem mais a vontade (como o que ocorre na linha 14). Nesse momento, alguns alunos parecem não reagir bem ao perceber que outra pessoa está falando em espanhol, sendo necessária a intervenção da professora. Percebemos, nesse cenário, que mesmo os alunos bilíngues impõem uns aos outros a adesão de padrões monolíngues. Como já discutido, as crenças monoglóssicas também se fazem presentes na educação bilíngue.

García (2009, p.308) nomeia essa reação dos estudantes como “*linguistic shame*”, ou seja, causar vergonha a alguém por transitar de uma língua para a outra. Ao pedir que os alunos ouçam uns aos outros, independentemente da língua usada por eles, a professora “usa o bilinguismo como uma ferramenta ao invés de ignorá-lo ou perseverar na ideia de que ele é um problema” (Mwinda, 2015, p.103).

Beiler (2020, pp. 15-16) também discorre sobre uma situação em que os alunos translinguam quando são instigados pelo professor a debater sobre os direitos humanos. Vejamos:

- 1 Rachele: er det noen imot <is there anyone against> the human rights? [Existe alguém que é contra (em norueguês) os direitos humanos? (em inglês)]
- 2 Lars: hm? [O quê?]
- 3 Rachele: er det noen- finnes det noen personer som er imot <is there
- 4 anyone- are there any people who are against> the human rights? [Existe alguém... Existem pessoas que são contra (em norueguês) os direitos humanos? (em inglês)]
- 5 Lars: um, yes, yeah, yeah, there are, um, but that’s not the question [Sim... Existem, mas... Não é essa a pergunta (em inglês)]
- 6 the- the claim though, the claim is [human rights do not matter, right? [do they matter, or [do they not matter, altså betyr de noe? [A... A afirmação, entretanto, a afirmação é os direitos humanos não importam, certo? (em inglês)]
- 7 [((underlining on the board)) [((hands together)) [((hands apart))
- 8 har de noen effekt? har de noen virkning? spiller det noen rolle
- 9 om vi har dem? <that is do they count? Do they have any effect? Do they have any impact? Does it matter if we have them?> [...] [Isso é, eles contam? Eles tem algum efeito? Tem algum impacto? Importa tê-los? (em norueguês)]
- 10 Lars: ok, but- but play off each other now, I want you guys to talk about
- 11 this alright, to get some ideas, and you may speak in Norwegian [ok, mas... Mas conversem uns com os outros agora, eu quero que vocês conversem sobre



isso, está bem, para juntar algumas ideias, e vocês podem falar em norueguês (em inglês)]

12 then if you feel more comfortable doing that, to prepare yourself for the writing, ok? [Então se vocês se sentirem mais confortáveis falando em norueguês, preparem-se para a escrita, ok? (em inglês)]. (BEILER, 2020, pp. 15-16, tradução nossa).

Nesse exemplo, percebemos o início de uma breve discussão onde uma das alunas indaga o professor sobre a (in)existência de pessoas que são contra os direitos humanos. Nesse momento Lars percebe que não é esse o centro da discussão e o clarifica para a aluna, utilizando, para isso, tanto a língua inglesa quanto a norueguesa.

Ao fim do diálogo, o professor pede que os alunos primeiramente conversem sobre o assunto uns com os outros e levantem ideias e depois as transcrevam para o papel. Ele deixa explícito que os alunos são livres para usarem o norueguês enquanto conversam, já que muitos se sentem mais a vontade falando esse idioma. Essa atitude se faz importante num contexto de educação bilíngue porque

A translanguagem se refere à flexibilidade dos aprendizes (bilíngues) tomarem controle da sua própria aprendizagem, de se auto-regular linguisticamente, dependendo do contexto do qual eles são pedidos para performar. (García e Wei, 2014, p. 21, tradução nossa).

Em ambos os exemplos mostrados anteriormente, temos em comum que os professores de cada contexto permitem que os alunos utilizem o repertório linguístico da forma que for mais cômoda, permitindo que as pessoas se expressem livremente. Ao invés de reproduzir a crença de que misturar línguas é algo anômalo e proibido, a translanguagem nos dá a oportunidade usar os aspectos linguísticos de pessoas bilíngues como aliadas ao ensino.

Considerações Finais

Pesquisar sobre a educação bilíngue não é uma tarefa simples. A carência de estudos em língua portuguesa, a lacuna de uma matéria no currículo do curso (de licenciatura em letras) que ao menos introduza conceitos básicos sobre a temática e a escassez de pesquisas in loco que descrevessem pessoas translanguando enquanto aprendem foram alguns empecilhos encontrados durante a jornada de escrita desse trabalho. Por isso, privilegiamos escrever sobre um tema considerado indispensável no ensino de pessoas bilíngues: a translanguagem.



O desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou a reflexão sobre aspectos pouco discutidos sobre o bilinguismo e a educação bilíngue em meio acadêmico: como as ideologias monolíngues influenciam as vivências e a educação de/para pessoas bilíngues; o que, de fato, é a educação bilíngue; a necessidade de professores e indivíduos bilíngues entenderem o que é a translinguagem a fim de não reproduzirem estigmas a respeito de certos comportamentos linguísticos já legitimados como sendo naturais aos bilíngues.

Assim, tivemos como objetivo analisar e discutir a translinguagem oral de professores e alunos bilíngues na sala de aula e indagamos a contribuição da metodologia no dado contexto. Como resposta, encontramos estudos que descrevem a ocorrência do translinguar oral em situações em que há a necessidade de compreender e/ou ser compreendido e em momentos de debates.

Nos cenários analisados e relatados nessa pesquisa os alunos eram livres para se expressarem da maneira em que se sentissem mais confortáveis, podendo oscilar entre uma língua e outra. Apesar dessa permissão, eles conseguem adquirir vocabulário na língua menos dominante e os utiliza para construir conhecimentos sobre a disciplina dada (como o ocorrido no exemplo em que os alunos discutem sobre terremotos).

Entendemos, dessa forma, que mesmo quando os educadores são adeptos à translinguagem, as ideologias monolíngues ainda se fazem presentes no contexto educacional. Como alternativa, encontramos na translinguagem um caminho que possibilita uma visão realística do ensino bilíngue, que se aproveita dos comportamentos linguísticos das pessoas bilíngues a favor (e não como um empecilho) do aprendizado dos mesmos.

Esperamos que esse trabalho incentive outros estudos em língua portuguesa a respeito da translinguagem, ao menos que brevemente, na escassez já existente de pesquisas que retratem a translinguagem oral. Aos pesquisadores que porventura anseiam em se aprofundar na pesquisa sobre a translinguagem, recomendamos que se debruçam também à pesquisa *in loco* para a melhor descrição do translinguar de alunos e professores em contexto local. Além disso, consideramos importante que os pesquisadores atentem para o translinguar escrito dos alunos. Como vimos, alguns professores podem sugerir que um texto seja escrito em língua estrangeira após o tema ser debatido em língua materna. Observar como os alunos adaptam as informações obtidas é de grande valia para as pesquisas sobre educação bilíngue.

Referências



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

BEILER, Ingrid Rodrick. **Marked and unmarked translanguaging in accelerated, mainstream, and sheltered English classrooms**. De Gruyter Mouton, 2020.

BERES, Anna M.. **An overview of translanguaging**. Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts, 2015.

BILINGUE. *In* Michaelis, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bilingue/>>. Acesso em: 30/05/2021.

BILINGUAL. *In* Cambridge dictionary. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/bilingual>>. Acesso em: 30/05/20221.

BILINGUALISM. *In* Cambridge. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/bilingualism>>. Acesso em: 30/05/2021

BILINGUISMO. *In* Dicio. Disponível em:< <https://www.dicio.com.br/bilinguismo/>>. Acesso em: 30/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 2016. Disponível em: Constituição Federal de 1988 — Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em: 07/07/2021.

BRASIL. Decreto-lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei no 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Líbras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>, Acesso em: 09/06/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2002.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. Routledge, 2013.

CUMMINS, Jim. **Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms**. Ontario Institute for Studies in Education, 2007.

CREESE, Angela; BLACKLEDGE, Adrian. **Translanguaging and Identity in Education Settings**. Annual Review of Applied Linguistics, 2015.

CREESE, Angela; Blackledge, Adrian. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?. The Modern Language Journal



GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; LEIVA, Camila. **Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice**. In BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer, 2014.

GARCÍA, Ofelia; VOGEL, Sara. **Translanguaging**. Oxford Research Encyclopedia of Education, 2017.

GARCÍA, Ofelia; Wei, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Palgrave Macmillan, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4^a Ed. Editora Atlas, 2002.

GROSJEAN, François. **Neurolinguistics, Beware! The Bilingual is Not Two Monolinguals in One Person**. *Brain And Language* 36, 1-15, 1989.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. 2^a Ed. Cambridge, 1983.

LEWIS, Gwyn; JONES, Bryn; BAKER, Colin. **Translanguaging: Developing its Conceptualisation and Contextualisation**. Routledge, 2012.

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil: Significado e Expectativas**. *Revista Intercâmbio*, 2009.

MAZZAFERRO, Geraldo. **Translanguaging as Everyday Practice**. Vol. 28. Springer, 2018.

MEGALE, Antonieta (ORG). **Educação Bilíngue no Brasil**. Fundação Santillana, 2019.

MWINDA, Nangura. **From ‘English-Only’ to Translanguaging Strategies: Exploring Possibilities**. *A Journal for Language Learning*, 2015.

PRADA, Josh; NIKULA, Tarja. **Introduction to the special issue: On the transgressive nature of translanguaging pedagogies**. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2018

SANTANA, Caio. Um Brasil de 154 línguas. **Jornal da USP**. 10/01/2020. Cultura. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/um-brasil-de-154-linguas/>>. Acesso em: 09/06/2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Ed. 24^a. Editora Cortez, 2017.

VIEIRA, Maria Clara. **Escolas bilíngues se espalham pelo país. Isso é bom – e custa caro**. *Revista Veja*, 2019. Acesso em: 15 de out. de 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-bilingues-se-espalham-pelo-pais-isso-e-bom-e-custa-carro/>. Acesso em: 28/04/2021



WEI, Li. **The Bilingualism Reader**. London and New York: Routledge, 2000.

WEI, Li. **Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain**. Journal of Pragmatics, 2010.

WEI, Li. **Translanguaging as a Practical Theory of Language**. Oxford University Press, 2017.

WILLIAMS, Cen. **Language Gained: A study of Language Immersion at 11-16 years of age**. Bangor, 2002.

WILLIAMS, Cen. **Learning in two Languages**. Bangor, 2003.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Editora Penso, 2016.