

# A produção escrita de sujeitos bilíngues: é possível pensarmos em transferência entre línguas a partir de lentes translíngues?

Antonieta Megale\*  
Gabriela Pindsdorf\*\*

## Resumo

O crescimento das escolas bilíngues no Brasil impulsiona a necessidade de compreendermos os processos de aprendizagem da língua escrita pelos estudantes que se alfabetizam por meio de duas línguas. Nesse cenário, este estudo objetiva discutir, a partir da noção de bilinguismo dinâmico, como o sujeito bilíngue acessa os recursos construídos em seu repertório para produzir textos escritos, na fase de alfabetização inicial, em movimentos que revelam seu translínguar. Para tanto, realizamos uma pesquisa-ação em um grupo de estudantes bilíngues emergentes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada da zona sul de São Paulo. Foi planejada e aplicada uma sequência de atividades voltada para a fase inicial de alfabetização, utilizando a translíngua enquanto ferramenta pedagógica. Em consonância com uma visão heteroglósica de linguagem, debatemos que o conceito de transferência entre línguas, muito utilizado para explicarmos o processo de construção de conhecimento por sujeitos bilíngues, revela uma visão de linguagem monoglósica e que, portanto, a partir de lentes translíngues e heteroglósicas, não podemos conceber as aprendizagens de bilíngues a partir do ato de

\* Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professora do departamento de pós-graduação em Letras da Unifesp e diretora acadêmica da Maple Bear. <https://orcid.org/0000-0003-2742-4551>.

\*\* Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestranda no programa de Letras da Unifesp. <https://orcid.org/0000-0002-1359-2514>.

transferir saberes construídos de uma língua para a outra língua. De outra feita, esclarecemos que ao considerar a integridade do repertório, trata-se de movimentos que permitem o acesso a recursos construídos ao longo da trajetória desses sujeitos, e não de transferências linguísticas. Um conhecimento construído em uma determinada língua compõe o repertório singular do sujeito bilíngue, e pode ser acessado por outra língua, sempre que necessário.

Palavras-chave: translanguagem; bilinguismo dinâmico; processo de escrita; repertório.

## The written production of bilingual subjects: is it possible to consider language transfer through a translanguaging lens?

### Abstract

The growth of bilingual schools in Brazil drives the need to understand the learning processes of written language by students who are literate in two languages. In this scenario, this study aims to discuss, based on the notion of dynamic bilingualism, how the bilingual individual accesses the resources constructed in their repertoire to produce written texts in the initial literacy phase, in movements that reveal their translingual nature. To this end, we conducted an action research with a group of emerging bilingual students from the 1st year of Elementary School at a private school in the south zone of São Paulo. A sequence of activities was planned and applied for the initial literacy phase, using translanguaging as a pedagogical tool. In line with a heteroglossic view of language,

we argue that the concept of transfer between languages, often used to explain the knowledge construction process by bilingual individuals, reveals a monoglossic view of language. Therefore, through translingual and heteroglossic lenses, we cannot conceive bilingual learning as merely transferring knowledge constructed in one language to another. Conversely, we clarify that when considering the integrity of the repertoire, these are not linguistic transfers, but rather movements that allow access to resources built over these individuals' trajectory. Knowledge constructed in a specific language comprises the unique repertoire of the bilingual individual and can be accessed by another language whenever needed.

Keywords: translanguaging; dynamic bilingualism; writing process; repertoire.

Recebido em: 30/04/2023 // Aceito em: 24/08/2023

## 1 Introdução

No Brasil, vivenciamos o crescimento das escolas bilíngues de línguas de prestígio, como o inglês e o alemão, por exemplo. Esse movimento ocasionou o avanço do que denominamos por bilinguismo de escolha (Cavalcanti, 1999), ou seja, o bilinguismo dos estudantes resulta de uma opção feita pela família por escolarizar seus/suas filhos/filhas em instituições que têm duas línguas de instrução. É importante ressaltarmos que essa escolha, em nosso país, pode ser feita apenas por uma camada privilegiada de nossa sociedade que tem condições de pagar as mensalidades das escolas bilíngues, que, em sua grande maioria, se localizam no setor privado e apresentam mensalidades mais altas do que as escolas que têm apenas uma língua de instrução.

Diante dessa realidade, um número crescente de crianças vem sendo alfabetizadas em duas línguas. Esse processo ainda gera uma série de dúvidas entre educadores: é desfavorável ou prejudicial para a criança ser alfabetizada em duas línguas simultaneamente? No Brasil, algumas importantes pesquisas (Rocha, Liberali, 2017; Alves; Finger, 2023; Brentano; Finger, 2020; Finger, Brentano, Ruschel, 2019; Dias, 2019; 2020) têm contribuído para a construção de conhecimento na área, considerando as especificidades da educação bilíngue desenvolvida no Brasil.

Neste artigo, temos como objetivo discutir, a partir da noção de bilinguismo dinâmico (García, 2009), como o sujeito bilíngue acessa os recursos construídos em seu repertório para produzir textos escritos na fase de alfabetização inicial, em movimentos que revelam seu translínguar (García; Wei, 2014). Nesse sentido, temos a intenção de debater que o conceito de transferência

entre línguas, muito utilizado para explicarmos o processo de construção de conhecimento por sujeitos bilíngues, revela uma visão de linguagem monoglóssica e que, portanto, a partir de lentes translíngues e heteroglóssicas, não podemos conceber as aprendizagens de bilíngues a partir do ato de transferir saberes construídos em uma língua para a outra língua (García et al., 2021). Para tanto, este artigo está organizado em seis seções, além desta introdução. Na seção seguinte, discutimos os conceitos de bilinguismo e sujeito bilíngue desde seu desenvolvimento inicial até a concepção de bilinguismo dinâmico proposta por García (2009). Nesse percurso, nos debruçamos sobre o conceito de interdependência das línguas (Cummins, 1979), que inicia a discussão sobre transferências de conhecimentos entre línguas. Na terceira seção, discorremos sobre a noção de translíngua, que reconhece a complexidade das práticas linguísticas de indivíduos e comunidades plurilíngues. Na quarta parte, explicitamos acerca da concepção de língua escrita e de alfabetização das autoras. Na quinta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que viabilizaram este estudo. Na sexta, argumentamos sobre princípios importantes para a compreensão do processo de alfabetização inicial de indivíduos bilíngues, apresentando alguns exemplos de produção de crianças em escolas bilíngues. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

## **2 Bilinguismo e sujeito bilíngue**

Tentativas de definir o que seria um indivíduo bilíngue vêm sendo empreendidas já há muito no campo dos estudos do bilinguismo. Bloomfield (1935, p.56), um dos primeiros

estudiosos a ocupar-se dessa questão, corroborando a noção prevalecente no senso comum, definiu o sujeito bilíngue como aquele com controle de duas línguas semelhantes aos controles que teriam, presumidamente, os falantes nativos de cada uma delas. No entanto, com o desenvolvimento de estudos na área, definições semelhantes a essa passaram a ser alvo de críticas por parte de inúmeros autores que questionaram, dentre outras questões, o fato de elas tomarem como parâmetro uma visão idealizada de falantes nativos.

De modo a ampliar a compreensão acerca do bilinguismo para além unicamente do conceito de proficiência linguística, Hamers e Blanc (2000) propuseram seis dimensões pelas quais podemos considerar o bilinguismo como um fenômeno multidimensional, sendo elas: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição das línguas, presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social, status atribuído às línguas na comunidade e identidade cultural. No entanto, apesar do avanço conceitual em direção à multidimensionalidade do bilinguismo, os autores ainda se apoiaram em uma visão monoglóssica de línguas, ou seja, partiam da hipótese de que o monolingüismo era a norma (Flores; Beardsmore, 2015) e, com isso, apregoavam a separação e a compartimentalização das línguas.

Anteriormente ao proposto por Hamers e Blanc (2000), os estudos de Cummins (1979) começaram a modificar o modo pelo qual entendíamos o funcionamento de sujeitos bilíngues. O autor contribuiu com a ideia de que a proficiência de sujeitos bilíngues em suas línguas não era armazenada separadamente e que, conseqüentemente, cada proficiência não se comportava de modo independente da outra. A partir do conceito de proficiência

subjacente comum<sup>1</sup> ilustrado pela conhecida imagem do duplo iceberg, Cummins (1979) propôs que, embora na superfície os elementos estruturais das línguas do bilíngue possam parecer distintos, há uma interdependência cognitiva que permite a transferência de práticas linguísticas de uma língua para a outra.

A esse respeito, García e Wei (2014) explicam que esse tipo de categorização ainda nomeia uma língua claramente como a primeira e a língua adicional como a segunda do falante. Segundo os autores, isso remete ao entendimento do bilíngue como se fosse a somatória de dois monolíngues – continua-se, portanto, a eleger, equivocadamente, monolíngues como parâmetros para definirmos bilíngues, apesar do avanço conceitual proposto. García e Wei (2014) apontam a falácia de se enxergar as práticas linguísticas do sujeito bilíngue a partir de uma visão monoglóssica de bilinguismo, já que se pressupõe a separação completa das duas línguas desse sujeito. Para os autores, a noção de bilinguismo aditivo, proveniente dessa visão de língua, remete ao fato de que bilíngues operariam em espaços monolíngues protegidos.

Em uma nova direção, García (2009) defende que o bilinguismo seja considerado a partir de uma visão heteroglóssica, pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de ambas as suas línguas. Para a autora, esse tipo de bilinguismo refere-se a práticas linguísticas que são múltiplas e que se ajustam ao terreno multilíngue e multimodal do ato comunicativo. García (2009) salienta que o bilinguismo dinâmico é relativo aos variados graus de habilidade e usos de múltiplas práticas linguísticas necessárias para se cruzar fronteiras físicas e virtuais. Esquemáticamente, García e Wei

---

<sup>1</sup> No original: Common underlying proficiency.



mas que, por outras vezes, novas práticas são produzidas. García e Wei (2014) explicam que, na figura anteriormente disposta, a visão do bilinguismo tradicional é simbolizada por dois retângulos separados, cada um indicando uma língua com sistemas linguísticos distintos (uma L1 e uma L2) e características diferentes (F1 e F2). De acordo com os autores, a Interdependência Linguística proposta por Cummins aproxima, como podemos notar na figura, os dois sistemas linguísticos e propõe que há transferência entre eles, decorrente da Proficiência subjacente comum, já mencionada anteriormente. O modelo dinâmico de bilinguismo está relacionado às teorias de translinguagem, que serão abordadas na próxima seção. Assim, o conceito de repertório linguístico começa a ser delineado conforme discussão proposta por diversos autores como Busch (2012; 2015); Blommaert (2010) e Blommaert e Dong (2007), dentre muitos outros.

Nessa linha, de acordo com Blommaert (2010, p. 4-5)<sup>3</sup>, no mundo contemporâneo, o sujeito precisa mobilizar seus recursos linguísticos e sociolinguísticos ao se distanciar de usos de linguagem “sedentários” ou “territorializados”, a fim de se conectar aos complexos e fluidos contextos sociolinguísticos da atualidade. Desse modo, entende-se que a linguagem se move juntamente com os sujeitos pelo tempo e espaço e, assim, transforma-se em uma poderosa ferramenta para a mobilidade (Blommaert; Dong, 2007). Somando-se a isso, Blommaert (2010, p, 32) nos explica que

[...] a mobilidade semiótica tem todos os tipos de efeitos sobre os sinais que estão envolvidos em tal mobilidade. Esses processos precisam ser compreendidos porque eles

---

política e étnica de seus falantes. Os autores explicam que as duas línguas nomeadas de um sujeito bilingue existem apenas em uma visão externa de seu multilinguismo. Do ponto de vista interno do falante, há apenas seu repertório, que pertence apenas ao falante, não a qualquer língua nomeada (Otheguy, García e Reid, 2015)”.

3 No original: ‘sedentary’ or ‘territorialized’.

constituem o cerne da globalização como um fenômeno sociolinguístico. No contexto da globalização, recursos linguísticos alteram o valor, função, propriedade e assim por diante, porque eles podem ser inseridos nos padrões de mobilidade<sup>4</sup>

Dessa maneira, os recursos que fazem parte do repertório linguístico do sujeito envolvem variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades e escolha de línguas, vocabulário e estruturas. A escolha de língua por sujeitos bilíngues, por exemplo, está relacionada à percepção de construtos ideológicos e institucionais e aos modos de uso da linguagem.

Na seção seguinte, abordaremos o conceito de translinguagem que deriva de uma visão de bilinguismo como dinâmico.

### 3 Translinguagem

Na seção anterior, observamos que o conceito de bilinguismo dinâmico, que culmina na visão de repertório, foi desenvolvido em um momento de importantes mudanças de perspectiva do campo linguístico, orientado para o enfoque nas práticas linguísticas dos sujeitos. Nesta mesma conjuntura, foi desenvolvido o conceito de translinguagem. Esta está relacionada a visões que desafiam a ideologia monolíngue homogeneizante, linear e redutora que foram ressaltadas pela virada multilíngue (May, 2014), em favor do desenvolvimento de formas de compreensão mais complexas e dinâmicas, rompendo paradigmas anteriormente estabelecidos

---

<sup>4</sup> No original: that semiotic mobility has all sorts of effects on the signs that are involved in such mobility. Such processes need to be understood because they are at the heart of globalization as a sociolinguistic phenomenon. In the context of globalization, linguistic resources change value, function, ownership and so on, because they can be inserted in patterns of mobility.

pelas visões hegemônicas (Rocha; Megale, 2023). Assim, é importante situar a translinguagem em meio a essas rupturas propostas pelo movimento pós-estruturalista e da virada Trans, no campo da Linguística Aplicada (Poza, 2017).

Originalmente, na concepção de Cen Williams, na década de 1990, a translinguagem se referia à prática pedagógica em que os estudantes eram solicitados a alternar a língua de acordo com o tipo de atividade<sup>5</sup> (García; Wei, 2014). Nesse cenário, o conceito original colaborou para a percepção da fluidez das práticas linguísticas dos sujeitos bilíngues (Rocha; Megale, 2023). Após algumas décadas, diferentes estudiosos, como García (2009, 2014, 2021), Canagarajah (2011) e Blackledge e Creese (2014), requalificaram o debate incorporando as dimensões multimodais e multissemióticas, e utilizando o conceito para se referir à complexidade das práticas linguísticas de indivíduos e comunidades plurilíngues, bem como suas estratégias pedagógicas.

Primeiramente, Wei (2018) destaca que a translinguagem não pode ser reduzida à uma abordagem descritiva de práticas linguísticas contemporâneas. Na verdade, a translinguagem é orientação filosófica ou prática pedagógica de linguagem, com o potencial de

[...] oferecer condições para entendermos práticas e experiências de linguagens de natureza complexa, ou seja, que emergem de modo espaço-temporalmente situado e com base na pluralidade linguística, semiótica, sensorial e multimodal [...] (Rocha; Megale, 2023, p. 9)

Nessa visão, podemos afirmar que se trata de um conceito transdisciplinar, da intersecção de conhecimentos entre

---

<sup>5</sup> A título de exemplo, ler em Inglês e escrever em Galês, ou vice-versa.

linguística, educação, estudos discursivos e semióticos, entre outros (Rocha; Megale, 2023). Assim, a translanguagem pode ser definida como o emprego da integridade do repertório do sujeito bilíngue para a construção de sentido, adaptando suas práticas linguísticas ao terreno multilíngue e multimodal, e desconsiderando as divisões clássicas entre as línguas nomeadas. Afirma-se, portanto, o reconhecimento de que o repertório do indivíduo bilíngue é único, integrado, constituído por recursos multimodais (gestuais, visuais ou corporais) e recursos linguísticos, que se aproximam de mais de uma língua nomeada (García et al., 2021). Nessa perspectiva, os autores (2021) salientam que o conceito diz respeito a um processo de construção de sentido de corpo inteiro.

García e Wei (2014, p. 28, tradução nossa<sup>6</sup>) ainda explicam que “interações multilíngues bem-sucedidas sempre foram auxiliadas por multimodalidades”.

Nessa perspectiva, como já sinalizado na seção anterior, ao considerarmos a unicidade de repertório do sujeito bilíngue, é necessário revisitar a noção de transferência linguística abordada por Cummins (1979). Podemos observar que a noção de transferência de conhecimentos se ancora em uma perspectiva monoglóssica, isto é, que concebe o repertório do sujeito bilíngue enquanto separado entre as línguas. Nesta separação, um conhecimento pode ser transferido de uma língua para a outra. Em uma perspectiva hereroglóssica, o repertório do sujeito bilíngue é único e composto por suas diversas práticas linguísticas. Assim, tal transferência sequer é possível. García et al. (2021) esclarecem que, ao considerar a integridade do repertório, não se trata de transferências linguísticas; trata-se

---

<sup>6</sup> No original: Successful multilingual interactions have always been aided by multimodalities [...]

de acessos. Um conhecimento construído em uma determinada língua compõe o repertório singular do sujeito bilíngue e pode ser acessado por outra língua sempre que necessário. Nas palavras da autora,

Em nossa proposta [...], as práticas linguísticas de bilíngues [...] sempre potencializam sua translanguagem porque [...] não estão agindo com um ou outro sistema linguístico, mas com uma rede unitária de significados. Nada está sendo transferido; tudo está sendo acessado (García et. al 2021, p. 12, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Assim, ao desenvolver o conceito, García e Wei (2014) definem a translanguagem enquanto a norma discursiva bilíngue, ou seja, um arranjo que normaliza o bilinguismo sem a separação diglósica das línguas nomeadas. Enfatizam, portanto, a agência dos sujeitos em suas práticas linguísticas em detrimento das línguas enquanto elementos discretos. Blackledge e Creese (2014) complementam ao afirmar que a noção de pureza linguística é ilusória. Nessa direção, García (2021) afirma que até sujeitos monolíngues também se valem da translanguagem, uma vez que a seleção de recursos do repertório para comunicação expressiva é comum a todos os sujeitos <sup>8</sup>. De acordo com Rocha e Megale (2023, p. 17),

Translinguamos desde sempre, e como prática (cotidiana e situada), a translanguagem realiza-se de diferentes formas e com diferentes propósitos, nos diversos campos sociais que organizam nossas relações.

A translanguagem se configura, portanto, como um conceito-

---

7 "In our [...] proposal, the language acts of [...] bilinguals always leverage their translanguaging because students are acting not with one language system or another, but with a unitary network of meanings. Nothing is being transferred; everything is being accessed."

8 Sujeitos monolíngues realizam seleções na integridade de seu repertório de acordo com o contexto em que interagem, circulando, portanto, em diferentes registros. A língua(gem) utilizada em uma situação considerada formal é significativamente diferente da utilizada em uma roda de amigos.

chave no movimento do campo linguístico em compreender as diversas práticas linguísticas dos sujeitos bilíngues. Nessa direção, García e Wei (2014) se referem ao “espaço da translanguagem” enquanto potencial transformativo, no qual o sujeito bilíngue pode unir diferentes dimensões de sua história pessoal, suas experiências, crenças e ideologias, de forma a forjar novas identidades, valores e práticas linguísticas.

Até este ponto, fizemos um percurso para que pudéssemos compreender como a translanguagem é a norma no que tange às práticas linguísticas de sujeitos bilíngues. Examinaremos, na seção a seguir, a construção do processo de escrita, para, posteriormente, compreendermos como ele pode ser concebido a partir de óticas translíngues.

#### **4 A escrita como um sistema de representação em transformação**

A concepção de língua escrita tem um impacto direto na forma como ela é ensinada e aprendida. Outrora compreendida enquanto código de transcrição, sua aprendizagem era tratada como a aquisição de um conjunto uniforme de técnicas. Ao compreendermos a língua escrita como um sistema de representação, como propõem Ferreiro e Teberosky (1985), trata-se agora da apropriação de um novo objeto de conhecimento, de uma aprendizagem conceitual (Ferreiro; Teberosky, 1985). Nessa visão, ao aprender a ler e escrever, a criança reinventa e se apropria desse sistema, criando suas próprias hipóteses. Além disso, Ferreiro (1985, p. 9) enfatiza que

as crianças são seres que ignoram que devam pedir permissão para começar a aprender [...]. Saber algo a

respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como ‘conhecimento’.

Assim, de acordo com o planejamento e a execução de práticas didáticas contextualizadas, o professor realizará a mediação necessária para que seus alunos construam conhecimentos acerca do sistema de representação alfabético de escrita, valorizando a produção de conhecimento dos educandos (Ferreiro, 1985). A gênese do conhecimento se encontra, portanto, no confronto das ideias dos sujeitos com a realidade (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Dentro da concepção de língua(gem) enquanto prática social e de língua escrita enquanto sistema de representação, Smolka (2012) amplia a discussão acrescentando o caráter dialógico presente no processo de alfabetização. A autora considera a construção de conhecimento sobre a escrita não apenas como atividade cognitiva da criança, mas também como atividade discursiva, fortalecendo as funções interativas constituidoras do conhecimento. Dessa forma, aprender a ler e a escrever não se trata apenas dessas habilidades em si, mas também da entrada da criança em um processo discursivo.

Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita [...] enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita (Smolka, 2012, p. 87)

Nessa perspectiva, não é possível pensar na elaboração cognitiva da escrita de forma independente da sua função social. Desde o princípio, a alfabetização implica a construção de sentido e, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pela escrita, mediada por um interlocutor. Assim, seria

indispensável que as práticas didáticas escolares tenham relação com as experiências de vida e de língua(gem) dos educandos, algo que contraria aquilo que vem sendo desenvolvido em grande parte das escolas brasileiras. Frequentemente, o que se vê é um aprendizado de leitura e escrita que se dilui em questões disciplinares, tornando as práticas estéreis e estáticas, baseadas na repetição, na reprodução e na manutenção do status quo (Smolka, 2012).

Por fim, ao enfatizar o aspecto dialógico e discursivo do processo de alfabetização, Smolka (2012) evidencia as constantes mudanças e as incessantes elaborações dos sistemas de representação na contemporaneidade. Diversos fenômenos como o advento das tecnologias de comunicação e o reconhecimento da translinguagem, alvo da discussão proposta neste artigo, estão produzindo novas práticas linguísticas que impactam necessariamente a língua escrita. Não há, portanto, um sistema estático de representação, mas uma constante construção sociocultural, produzida na interação social.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento deste estudo.

## **5 Procedimentos metodológicos**

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação, uma vez que se ancora na relevância de conectar teoria e prática, oportunizando a investigação científica de situações do cotidiano escolar e da prática docente (Engel, 2000). A pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante engajada, que se distancia da racionalidade positivista. Como o próprio nome já diz, este tipo de investigação procura unir a pesquisa à ação ou à práxis

do grupo social em estudo (Engel, 2000). De acordo com Engel (2000) e Thiollent (2011), a metodologia resulta da superação da lacuna entre teoria e prática, criticando perspectivas que separem sujeitos e objetos de pesquisa, e conhecimento do conhecedor.

De acordo com os princípios metodológicos que orientam uma pesquisa-ação, desenvolvemos uma sequência didática composta por 12 aulas e implementada por uma das autoras desta investigação, que é professora regente em inglês, para um grupo de estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Todos os estudantes e a professora têm o português como língua de nascimento. A sequência didática foi escrita dentro da temática do projeto ‘Who am I?’ e teve como atividade disparadora a leitura da obra literária ‘This is me’ de Jamie Lee Curtis e Laura Cornell. O produto final desta sequência foi a escrita de um livro autoral sobre sua história pessoal por parte dos estudantes.

Esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Está em consonância com os preceitos éticos, com CAAE nº 61235922.5.0000.5505. O parecer está registrado como nº 5.656.146.

O desenvolvimento da sequência ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2022 em uma escola bilíngue, que atende a uma camada privilegiada da sociedade, localizada na cidade de São Paulo.

Na seção seguinte, discutimos a construção do processo de escrita sob óticas translíngues e ilustramos a discussão com exemplos de escrita produzidos pelos estudantes ao longo da sequência planejada.

## 6 O processo de escrita sob a ótica translíngua

A virada translíngua no campo sociolinguístico, como já discutido neste texto, tem desafiado diversas concepções enraizadas, como de língua e bilinguismo (García; Wei, 2014). As formas tradicionais de compreender a alfabetização e letramento também têm sido desafiadas por essa nova visão (Lin; Li, 2015).

Nessa perspectiva, ao abordar a alfabetização de sujeitos bilíngues, Hornberger e Skilton-Sylvester (2000) afirmam que as relações de poder tradicionais têm frequentemente privilegiado letramentos monolíngues e descontextualizados. Para além das autoras (2000), diversos estudiosos contribuíram para o desenvolvimento do conceito de biletamento, isto é, as práticas de alfabetização em duas línguas. No final do século XX, houve debates, ainda ancorados em uma perspectiva de bilinguismo aditivo, acerca de como organizar tal processo, simultâneo ou sequencial, o quanto a oralidade deveria estar desenvolvida, e quais aspectos eram transferíveis de uma língua para outra (García; Bartlett; Kleifgen, 2007).

Mais recentemente, o conceito de biletamento também foi revisitado. García, Bartlett e Kleifgen (2007), ao revisar as diferentes definições de biletamento, afirmam que o conceito carrega em si a concepção errônea de que cada uma das línguas se desenvolve separadamente. Em consonância com essa ideia, Megale (2017) reconhece também o equívoco na compreensão de que os sujeitos bilíngues passariam por dois processos de alfabetização distintos e independentes. Nessa visão, García, Bartlett e Kleifgen (2007) propõem o aprimoramento do conceito de biletamento, incorporando concepções da pedagogia dos multiletamentos e do plurilinguismo.

A partir da revisão do conceito de biletamento e da incorporação de diversas contribuições, García, Bartlett e Kleifgen (2007) propõem o conceito de pluriletamentos. As autoras explicam que essa noção se distancia da visão que concebe as línguas enquanto unidades inequívocas, e enfatizam que as práticas de letramento são inter-relacionadas e flexíveis. Além disso, outro aprimoramento diz respeito ao reconhecimento de que as práticas de letramento no mundo contemporâneo se dão em diversos contextos multimodais e multissemióticos. Ao reconhecer a multiplicidade de práticas de letramento, as autoras afirmam que:

Neste momento histórico, pessoas ao redor do mundo se envolvem diariamente na complicada atividade social, política, cultural e psicológica de aprender a ler e realizar práticas letradas em múltiplas linguagens e textos que estão em rede com outros canais ou modos de comunicação e diversos sistemas semióticos (García; Bartlett; Kleifgen, p. 207, 2007, tradução nossa<sup>9</sup>).

Nesse sentido, Lin e Li (2015) argumentam em favor da revisão dos tradicionais estudos de letramento, com o intuito de compreender a complexidade das práticas linguísticas dos sujeitos bilíngues da contemporaneidade.

Em uma perspectiva heteroglóssica de língua(gem), é necessário considerar que a criança bilíngue emprega a integridade de seu repertório ao construir novos conhecimentos. Ao aprender sobre o sistema de escrita, isso não é diferente – não é possível isolar uma das línguas ao passar pelo processo de alfabetização (Megale, 2017). Ao aprender a ler e escrever em outra língua, a criança não pode descartar o conhecimento que já

---

<sup>9</sup> No original: Yet, at this historical moment, people around the world engage daily in the complicated, social, political, cultural and psychological work of learning and using literacies in multiple languages and scripts that are enmeshed within other channels or modes of communication and diverse semi optical systems.

se encontra construído ou em construção, mesmo que por meio ou sobre uma outra língua.

Assim, é possível afirmar que o estudante bilíngue não passa por processos de alfabetização independentes; ele passa por um único processo em que todo o seu conhecimento é mobilizado. As decisões por organizar este processo de forma simultânea ou sequencial ocorrem apenas institucionalmente, uma vez que esses estudantes constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades mobilizando todo seu repertório linguístico (Megale, 2017).

Desse modo, podemos concluir que o sujeito bilíngue acessa seu repertório e mobiliza recursos construídos ao longo de sua história para dar conta das situações de interação com as quais se depara cotidianamente. Nessa perspectiva, os estudantes não possuem dois sistemas linguísticos ou dois repertórios, como já discutido anteriormente, mas um sistema linguístico único no qual suas línguas estão entrelaçadas e agem em conjunto. Desse modo, nos distanciamos da noção de transferência de conhecimentos entre as línguas, já que não estamos falando de dois sistemas distintos, mas de “uma rede unitária de significados”. (García et al., 2021, p. 12). Assim, “nada é transferido; mas tudo é acessado” pelo sujeito em seu repertório (García, et al., 2021, p. 12)<sup>10</sup>.

Para exemplificação, ainda que breve, apresentamos aqui exemplos de produção escrita gerados ao longo da condução da sequência planejada.

Primeiramente, com o objetivo de se apresentar, uma estudante escreveu o seguinte “*Mi nem es Amanda. 6 ers. Mae bardei is 17 Jaon reri. I lef Brasill*”<sup>11</sup> “ Em seguida, ao apresentar

---

<sup>10</sup> No original: nothing is transferred; but everything is accessed.

<sup>11</sup> Acrescentamos em nota de rodapé a escrita ortográfica das hipóteses escritas pelos estudantes. “My name is Amanda. 6 years. My birthday is 17 January. I live Brazil.”

sua família, ela elabora o seguinte: “*Des is mi famile. Dis is mi ded. Dis is my sester. Dis is mim mam. Dis is mi guema en mi dog*”<sup>12</sup>.

Em uma perspectiva translíngue, ao analisar a escrita de Amanda, é possível notar que a estudante mobilizou uma série de recursos. Um dos recursos evidentes é a mobilização de sua oralidade para a escrita das orações. Ao analisarmos a escrita da palavra “live” e “This is my family. This is my mom. This is my dad...” ambas denotam traços de oralidade, isto é, a estudante escreveu da maneira como fala.

Outro recurso que podemos observar na escrita de Amanda é o conhecimento do alfabeto em língua inglesa, e a mobilização desse saber em algumas escolhas. Ao tentar escrever “my”, Amanda se vale de seu conhecimento do nome da letra “i”, isto é, da vogal longa /ī/ da língua inglesa. Sua hipótese de escrita de “my” é consistente e se encontra presente diversas vezes em muitas de suas produções escritas ao longo da sequência. O mesmo é verdade para o conhecimento da vogal longa /ē/, utilizada na escrita da palavra “me”, da palavra “years”, da palavra “family” e “sister”.

Outro estudante do grupo, ao se apresentar, escreveu: “*Ray desesmi. Mai nemi it João. Aim 6 irs. Alos born Brasil 2016*”<sup>13</sup>. Para apresentar sua família, o estudante escreveu: “*Mai famili it manman n ded*”<sup>14</sup>.

Ao analisar a escrita de João, também é possível notar a mobilização de diferentes recursos. Assim como Amanda, é possível encontrar traços de oralidade em sua escrita. Contudo, notamos que João encontra-se em um momento mais inicial de

---

12 “This is my family. This is my dad. This is my sister. This is my mom. This is my grandma and my dog”

13 “Hi, this is me. My name it João. I am 6 years. I was born Brasil 2016.”

14 “My family it momma and dad.”

desenvolvimento de oralidade em língua inglesa, se comparado com Amanda. Pode-se chegar a essa conclusão a partir da estrutura de suas frases, bem como da relação grafema-fonema presente em sua escrita. João privilegia frases curtas e objetivas em todas as páginas de seu livro, uma vez que é isso que seu repertório lhe possibilita construir no momento.

Ao observar a escrita de João, é possível perceber que ainda se encontra mais ancorada em conhecimentos grafofonêmicos característicos da língua portuguesa. A escrita de quase todas as palavras se encontra ancorada nestes conhecimentos, como por exemplo “hi” por “rai”, “name” por “nemi”, “family”, por “famili”, entre outras.

No entanto, analisando a escrita, também é possível constatar que João está desenvolvendo conhecimento acerca do alfabeto em língua inglesa. Tais conhecimentos aparecem ao tentar escrever “and” João se vale do nome da letra “n” em inglês. O mesmo também serve para a escrita de “I”, em que realizou a escolha da letra pertinente.

Nessas amostras, podemos observar que, ao escrever, as crianças mobilizam a integridade de seu repertório. Por algum tempo, a mobilização do repertório dos estudantes foi interpretada como confusão, ou atraso. Tal interpretação está ancorada na perspectiva monoglóssica de que seria possível isolar as línguas, ou criar espaços protegidos para cada uma delas (García, 2009). Na verdade, trata-se de compreender que, em vistas de criar sílabas que os estudantes ainda não têm conhecimento em uma língua, estes buscaram em seu repertório, conhecimentos construídos em outra, e o mobilizaram de forma pertinente.

Para que o processo de alfabetização dos sujeitos bilíngues ocorra respeitando suas práticas linguísticas e o seu translínguar, faz-se necessário um trabalho pedagógico coerente e as devidas intervenções dos docentes, de forma que “esse processo ocorra sem criar demandas cognitivas ou emocionais que a criança tenha dificuldade em lidar.” (Megale, 2017, p.13). É necessário ainda, que os profissionais envolvidos neste trabalho possam desenvolver conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao bilinguismo e ao repertório linguístico. Por fim, é desejável que esses profissionais desenvolvam, como explicam García, Johnson e Seltzer (2017), uma postura translíngue, ou seja, crenças e atitudes que compreendam a complexidade das práticas linguísticas de seus estudantes para que, assim, possam promover práticas didáticas e intervenções pedagógicas que permitam que o sujeito se valha da integridade de seu repertório ao aprender a ler e escrever.

## **7 Considerações finais**

Neste texto, discutimos, a partir da noção de bilinguismo dinâmico (García, 2009), como o sujeito bilíngue acessa os recursos construídos em seu repertório para produzir textos escritos na fase de alfabetização inicial, em movimentos que revelam seu translínguar (García; Wei, 2014). Em consonância com essa visão de linguagem, debatemos que o conceito de transferência entre línguas, muito utilizado para explicarmos o processo de construção de conhecimento por sujeitos bilíngues, revela uma visão de linguagem monoglóssica e que, portanto, a partir de lentes translíngues e heteroglóssicas, não podemos conceber as aprendizagens de bilíngues a partir do ato de

transferir saberes construídos em uma língua para a outra língua (García et al., 2021). De outra feita, esclarecemos que ao considerar a integridade do repertório, trata-se de acessos e não de transferências linguísticas. Um conhecimento construído em uma determinada língua compõe o repertório singular do sujeito bilíngue e pode ser acessado por outra língua sempre que necessário.

Entendemos que se o(a) professor(a) não tem uma postura crítica sobre as práticas escolares de reducionismos linguísticos, nas quais o estudante é proibido de se expressar de acordo com seus recursos naquela situação, ele/ela não é capaz de se colocar no lugar de alguém que tem que aprender com os estudantes sobre suas práticas linguísticas e culturais. Dessa maneira, esse professor não tem recursos para tirar proveito da *translanguaging corriente* (García; Johnson; Seltzer, 2017) que ocorre em sua aula e não tem possibilidade, conseqüentemente, de criar espaços planejados para as que os alunos aprendam a partir de práticas translíngues em que acessem todo seu repertório. Estamos aqui enfatizando a importância da formação de professores que valorizem o multilinguismo de seus alunos e que compreendam as possibilidades de construção e desenvolvimento a partir dos múltiplos recursos que os estudantes possuem.

É apenas a partir dessa postura crítica em relação a orientações monoglóssicas que o professor(a) pode planejar estratégias intencionais e sistemáticas para a criação de espaços translíngues que gerem aprendizagens e desenvolvimento. O(a) professor(a) deve, de acordo com García et al. (2017), também desenvolver um design para as práticas translíngues, o que inclui: material multilíngue apropriado para que os alunos aprendam, configuração da sala de aula como um espaço multilíngue e

agrupamento dos alunos também levando em consideração, a partir da tarefa proposta, suas línguas de nascimento ou conhecimento da língua alvo para que possam se ajudar entre si e aprofundar o sentido da aprendizagem (García et al., 2017).

Esse(a) professor(a), dotado(a) de postura crítica em relação aos reducionismos linguísticos e capaz de planejar intencionalmente e implementar espaços translíngues, em que os estudantes têm a oportunidade de acessar todo seu repertório, é capaz de, por fim, modificar o planejado para as aulas a fim seguir a *translanguaging corriente* (García et al., 2017) e, desse modo, potencializar as aprendizagens de seus alunos, independentemente de e em que ponto do espectro contínuo bilíngue estejam.

O importante para os professores em salas de aula que fazem uso de práticas translíngues é que eles compreendam que os alunos bilíngues só podem aprender novas formas de uso da língua nas inter-relações com as que já possuem acesso (García et al., 2017). É nesse momento, em que os alunos têm a oportunidade de refletir sobre todas as suas práticas linguísticas, que o desenvolvimento da linguagem pode ocorrer.

No entanto, compreendemos que, para que o professor adote essa postura crítica, se faz necessária uma reorganização da instituição escolar, na qual haja distanciamento de crenças que permeiam o imaginário do que seria um ensino de língua eficiente, que ocorreria de forma sempre monolíngue – no caso deste estudo, em inglês. Além disso, é importante também estreitar o vínculo entre o conhecimento produzido na academia e as práticas docentes no chão da escola. A utilização da translanguagem como ferramenta pedagógica ainda é uma realidade distante das práticas escolares que acabam por reforçar as ideologias monoglóssicas que historicamente regem o ensino de línguas em nosso país.

## Referências

- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*. São Paulo: Editora Vozes, 2023.
- BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Heteroglossia as Practice and Pedagogy. In: BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Springer, 2014. p. 1-20.
- BLOOMFIELD, Leonard. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, Cambridge, v. 2, n. 4, p. 499- 517, 1935.
- BLOMMAERT, Jan. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, Jan; DONG, Jie. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Bristol: Short Run Press, 2007.
- BRENTANO, Luciana; FINGER, Ingrid. Biletracia e Educação Bilingue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. *Revista Letrônica*, v.13, n. 4, p. 1-12, out.-dez. 2020.
- BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.
- BUSCH, Brigitta. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies* : Paper 148, 2015.
- CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, v. 2, n. 2011, p. 1-28, 2011.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/>. Acesso em: 20 ago. 2007.

CUMMINS, Jim. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Questions and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, v. 19, p. 121-129, 1979.

DIAS, Camila. Alfabetização, letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues. In: MEGALE, Antonieta Heyden (org.). *Educação Bilingue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 87-102.

DIAS, Camila. Alfabetização e multiletramentos em contextos bilíngues: algumas propostas. In: MEGALE, Antonieta Heyden (org.). *Desafios e práticas na Educação Bilingue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 95-105.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cad. Pesq.* v. 52, p. 7-17, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

FINGER, Ingrid; BRENTANO, Luciana de Souza; RUSCHEL, Daniela. E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas? Reflexões sobre o bilinguismo a partir da análise de textos de crianças bilíngues. *ReVEL*, vol. 17, n. 33, p. 180-205, 2019.

FLORES, Nelson.; BEARDSMORE, Hugo Baetens. Programs and structures in bilingual and multilingual education. In: WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GARCÍA, Ofelia. (org.). *The handbook of bilingual and multilingual education*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2015. p. 205-222.

GARCÍA, Ofelia; BARTLETT, Lesley; KLEIFGEN, Joanne. From Bilingualism to Plurilingualities. In: AUER, Peter.; WEI, Li (ed.). *Handbook of Applied Linguistics*, v. 5, Mouton de Gruyter, 2007. p. 207-28.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia. Multilingualism and language education. In: LEUNG, Constant; STREET, Brian (eds.). *The Routledge Companion to English Studies*. New York: Routledge, 2014.

GARCÍA, Ofelia.; WEI, Li. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan, 2014.  
GARCÍA, Ofelia. What is translanguaging (Interview with Ofelia García). In: GROJEAN, François. *Life as a bilingual. Knowing and using two or more languages*, p. 171-175. (Chapter 8.4). Cambridge University Press, 2021.

GARCÍA, Ofelia *et al.* Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 18, n. 3, p. 203–228, 2021.

GARCÍA, Ofelia, JOHNSON, Susana Ibarra; SELTZER, Ka. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Caslon, 2017.

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

HORNBERGER, Nancy H.; SKILTON-SYLVESTER, Ellen. Revisiting the continua of biliteracy: international and critical perspectives. *Language and Education*, v. 14, n. 2, p. 96-122, 2000.

LIN, Angel M. Y.; LI, David C. S. Bi/Multilingual literacies in literacy studies. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. (ed.). *The Routledge handbook of literacy studies*. London/New York: Routledge, 2015. p. 79-88.

MAY, Stephen. (ed.). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. London/New York: Routledge, 2014.

MEGALE, Antonieta Heyden. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 35, p. 1-17, 2017.

POZA, Luis. Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, Berkeley, v. 6, n. 2, p. 101-128, 2017.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA*, v. 39, n. 2, p. 1-32, 2023.

ROCHA, Claudia; LIBERALI, Fernanda Coelho. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: reflexões sobre bilinguismo e letramentos. *In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro (org.). Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo.* São Paulo: Humanitas, 2017. p. 127-144.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo.* 13<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação.* 18.ed. Cortez Editora, 2011.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 39, n. 1, p. 9-30, Feb. 2018.