

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Pedro Henrique Pelissari de Oliveira

**A translinguagem como ferramenta pedagógica: desconstruindo práticas monoglóssicas
em sala de aula**

Trabalho de conclusão de curso

São Paulo
2025

Pedro Henrique Pelissari de Oliveira

**A translanguagem como ferramenta pedagógica: desconstruindo práticas monoglóssicas
em sala de aula**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Licenciado em **Letras - Português e Inglês**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Fachin Soares.

São Paulo

2025

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Fachin Soares

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Caltabiano

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Cabrera Duarte

À comunidade da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo pelo apoio permanente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Fachin Soares, pela orientação cuidadosa, pelas contribuições fundamentais e pelo apoio durante toda a realização deste trabalho. Sua escuta atenta, incentivo e direcionamento foram essenciais para a construção desta pesquisa.

A todos os meus professores, que ao longo da minha trajetória acadêmica compartilharam conhecimentos, experiências e reflexões que contribuíram significativamente para minha formação pessoal e profissional.

Aos meus pais, pelo incentivo constante e apoio em todos os momentos, tornando possível a concretização deste percurso.

Agradeço à minha colega de turma, Letícia, pela parceria e pelo apoio constante desde o início da nossa trajetória.

Aos meus alunos, que foram a inspiração desta pesquisa e enriquecem meu olhar sobre a prática docente.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (FREIRE, 1987, p. 45).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de unidade didática fundamentada no estudo da contribuição de práticas translíngues para a desconstrução de abordagens monoglóssicas ainda presentes no ensino bilíngue. Embora documentos oficiais como a BNCC e as Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue defendam a pluralidade linguística e cultural, a realidade das salas de aula ainda reflete ideologias de fronteiras rígidas entre línguas. A hipótese que orienta esta pesquisa é que a adoção de práticas translíngues, aliadas a metodologias ativas como o Problem-Based Learning (PBL), favorece o reconhecimento e a legitimação da diversidade linguística dos alunos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa com proposta de intervenção didática e configurada como estudo de caso, fundamentada em registros de falas de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Partindo do objetivo de compreender como práticas translíngues podem favorecer experiências mais significativas de aprendizagem, considera-se que, ao incentivar as crianças a mobilizar livremente seu repertório linguístico, tende-se a romper as fronteiras das línguas nomeadas, favorecendo produções criativas, interculturais e críticas. Desse modo, defende-se que a translanguagem, articulada a uma educação linguística plural e decolonial, configura uma ferramenta pedagógica potente para a formação integral e cidadã.

Palavras-chave: bilinguismo; translanguagem; repertório linguístico; heteroglossia; PBL.

ABSTRACT

This work aims to present a proposal for a teaching unit anchored in the study of the contribution of translanguaging practices to the deconstruction of monoglossic approaches still present in bilingual education. Although official documents such as *BNCC* and *Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue* advocate for linguistic and cultural plurality, the reality of classrooms still reflect ideologies of rigid boundaries between languages. The hypothesis guiding this research is that the adoption of translanguaging practices, combined with active methodologies such as Problem-Based Learning (PBL), fosters the recognition and legitimation of students' linguistic diversity. Methodologically, this is qualitative with a didactic intervention proposal framed as a case study, grounded in speech records of 1st-grade Elementary School students. Starting from the objective of understanding how translanguaging practices can promote more meaningful learning experiences, it is assumed that, by encouraging children to freely mobilize their linguistic repertoires, the boundaries of named languages tend to be disrupted, fostering creative, intercultural, and critical productions. In this sense, it is argued that translanguaging, when articulated with a plural and decolonial language education, constitutes a powerful pedagogical tool for holistic and civic-oriented development.

Keywords: bilingualism; translanguaging; linguistic repertoire; heteroglossia; PBL.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
2.1	O BILINGUISMO CONSTRUÍDO A PARTIR DE IDENTIDADES ESTÁTICAS	4
2.2	DO BILINGUISMO AO MULTILINGUISMO: A HETEROGLOSSIA	6
2.3	O MITO DO MONOLINGUISMO	8
2.4	NOVAS PERSPECTIVAS PARA O BILINGUISMO: A TRANSLINGUAGEM	10
3	METODOLOGIA	11
4	PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO	14
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
6	REFERÊNCIAS	28

INTRODUÇÃO

Diante das novas demandas comunicativas da sociedade contemporânea, todo trabalho com o ensino de língua faz-se exigente. Dentre as inúmeras abordagens e perspectivas mais recentes adotadas em pesquisas sobre ensino de língua (seja ele fornecido por meio de um programa monolíngue ou bilíngue), as expectativas e o conhecimento atribuídos a esse ensino se fazem complexos, especialmente em termos práticos. O reconhecimento de diferentes culturas à luz de experiências de vida não pode mais estar fora de um ambiente de aprendizagem institucionalizado. É indiscutível a importância de compreender a interculturalidade em suas múltiplas dimensões, resultado de uma reflexão a respeito da realidade atual das sociedades (Walsh et al, 2018). A interculturalidade, construída com base em uma perspectiva heteroglóssica de língua, oportuniza o acesso a novos discursos e formas de dizer, indispensáveis no contexto globalizante no qual nos encontramos. O heterogêneo da linguagem entende que ela não é um sistema neutro e homogêneo, mas um espaço de múltiplas vozes e ideologias em constante interação e conflito.

Direcionamos nosso olhar para as necessidades educacionais brasileiras atuais destacadas pelos documentos oficiais e diretrizes (aqui nos referimos à Base Nacional Comum Curricular e às Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação Plurilíngue), considerando-os na incorporação de práticas bilíngues que incluem, sobretudo, questões culturais vinculadas aos discursos na interculturalidade, a pedagogia decolonial e as práticas translíngues. Uma abordagem decolonial busca desafiar os modelos tradicionais de produção de conhecimento, questionando as estruturas coloniais que ainda influenciam a educação contemporânea. No ambiente escolar, essa perspectiva valoriza saberes historicamente excluídos, como, nesse contexto de pesquisa, a pluralidade linguística brasileira. Há o reconhecimento da importância das múltiplas vozes e experiências culturais presentes na sala de aula. O ensino translíngue se apresenta como uma prática coerente com a decolonialidade ao permitir que os alunos utilizem todos os seus recursos linguísticos de maneira integrada, sem a imposição de fronteiras rígidas entre as línguas. O posicionamento apresentado será aprofundado no decorrer dessa pesquisa.

Voltamos nossa atenção para as demandas atuais da educação brasileira, orientadas pelos documentos oficiais citados anteriormente e buscamos integrá-las a práticas bilíngues.

A partir disso, compreendemos que a noção de língua se redefine à medida que distintas perspectivas são consideradas, refletindo-se diretamente nas práticas pedagógicas.

O interesse pelo estudo dessas abordagens contemporâneas aplicadas no ensino bilíngue surgiu das minhas observações e reflexões a respeito do ensino de língua e seu impacto na formação integral do sujeito. A disciplina obrigatória de estágio de observação proporcionou-me experienciar abordagens e perspectivas em ambientes escolares de ensino e aprendizado em instituições bilíngues e refletir sobre a concepção de educação linguística presente no currículo da escola em que estagiei. Espera-se demonstrar, no decorrer da presente pesquisa, que o ambiente escolar de línguas de prestígio (isto é, línguas socialmente valorizadas, associadas ao poder, à educação formal e ao status cultural ou econômico) ainda apoia-se em abordagens tradicionais de ensino de língua. Veremos que as noções pré-estabelecidas sobre em que o ensino deveria se “pautar” ou até mesmo o que deveria “priorizar” são confrontadas nesse novo ambiente, ainda mais quando pensamos nos pais de crianças e adolescentes que agora se encontram na possibilidade de colocar seus filhos em instituições bilíngues.

Essa pesquisa visa investigar como, a partir das novas tendências incorporadas ao ensino bilíngue de línguas de prestígio, criar pontos de convergência entre a prática pedagógica e a translanguagem em sala de aula. Ao final, apresenta uma proposta de intervenção para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por abordar práticas translíngues em salas de aula no contexto do ensino bilíngue se fundamenta na necessidade premente de repensar os modelos tradicionais de ensino de línguas ainda predominantes em muitas instituições brasileiras. Embora os documentos oficiais sinalizem a importância da interculturalidade e do plurilinguismo no processo educativo, observa-se que a implementação prática desses princípios ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente no que tange ao reconhecimento da diversidade cultural e linguística dos sujeitos.

A proposta de uma unidade didática tem como principal objetivo criar pontos de convergência entre a prática pedagógica e os pressupostos teórico-práticos da translanguagem, de modo a promover o reconhecimento e a valorização do repertório linguístico total dos estudantes. Busca-se, assim, questionar e desconstruir crenças que sustentam abordagens monoglóssicas e estáticas no ensino de línguas em contextos bilíngues, favorecendo práticas que considerem a pluralidade e a integração dinâmica dos recursos linguísticos. Pensemos,

então: como articular a prática pedagógica às novas perspectivas heteroglóssicas de ensino de língua adicional?

No contexto da educação bilíngue, essa necessidade se torna ainda mais evidente, pois a concepção de língua presente em muitas práticas pedagógicas continua pautada na ideia de sistemas homogêneos e separados. Essa visão limita a adoção de perspectivas que valorizem as múltiplas formas de expressão e as práticas sociais de linguagem dos alunos. Diante disso, este trabalho se justifica pela urgência de refletir criticamente sobre as práticas vigentes, propondo alternativas que incorporem a translinguagem como recurso didático e epistemológico, alinhado a uma abordagem intercultural e decolonial, como já mencionado. Minhas observações em ambientes escolares evidenciam justamente essa lacuna entre as diretrizes da BNCC e as práticas reais de ensino de línguas.

A relevância social e acadêmica deste estudo reside, portanto, na possibilidade de contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas, que reconheçam e valorizem a heterogeneidade cultural e linguística dos estudantes, distanciando-se dos discursos e práticas monoglóssicas construídas socialmente no Brasil, as quais influenciam diretamente a formação integral dos estudantes. Por meio da análise crítica e da proposta de intervenção didática, busca-se incentivar práticas pedagógicas que não apenas respeitem mas também potencializem a diversidade, promovendo uma educação linguística mais sensível, democrática e transformadora.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente fundamentação teórica tem como objetivo discutir criticamente os conceitos de bilinguismo e suas implicações no contexto educacional brasileiro, evidenciando as tensões entre discursos tradicionais e perspectivas contemporâneas. Inicialmente, analisamos o bilinguismo construído a partir de identidades estáticas e práticas elitizadas, que privilegiam línguas de prestígio e desconsideram a diversidade linguística histórica do país. Em seguida, exploramos a transição do bilinguismo ao multilinguismo, ancorada no conceito de heteroglossia, que amplia a compreensão das práticas linguísticas para além da ideia de línguas separadas e homogêneas. Também abordamos o mito do monolinguismo,

problematizando as ideologias que sustentam fronteiras rígidas entre línguas e restringem o potencial criativo dos sujeitos multilíngues. Por fim, discutimos a translanguagem como uma abordagem pedagógica e política que legitima o repertório linguístico total dos estudantes, propondo um caminho para a desconstrução de práticas monoglóssicas e para a valorização da pluralidade cultural e identitária no espaço escolar.

2.1 O bilinguismo construído a partir de identidades estáticas

Sob construções históricas e sociais, consolidou-se no Brasil a ideia de que este território é “definido” pela língua portuguesa, considerada a língua materna da maioria e, sobretudo, a língua “correta” a ser falada. Essa concepção, no entanto, desvaloriza as vozes daqueles que não têm o português como primeira língua, ignorando as línguas que falam ou já falaram. É o caso dos povos originários, deslegitimados, muitas vezes, da participação cidadã. Segundo Megale (2019), uma escola bilíngue inserida no contexto brasileiro é um ambiente onde há prestígio pelo ensino da língua portuguesa e, em complemento a esse currículo, teremos a língua inglesa como língua adicional na grande maioria das instituições. O cenário no qual nos encontramos evidencia um ensino exclusivamente pautado em concepções pré-fundamentais e apoiadas em discursos de vantagem, geralmente envolvendo o sucesso financeiro dos alunos matriculados em escolas com propostas como essa. O valor atribuído a esses espaços atualmente é explicado pelo desconhecimento da pluralidade linguística brasileira historicamente estruturada e a preferência por um ensino que valorize a produção de um sujeito “bilíngue” (aqui me refiro a um sujeito que “domina” mais de um código linguístico). Megale (2019) define Educação Bilíngue como aquela “voltada a alunos das classes dominantes” e, entende-se, “uma Educação quase sempre de caráter elitista, que visa o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior”.

Uma pesquisa (Melo, 2024) que investigou as novas tendências educacionais da atualidade apresenta os seguintes dados sobre a procura por instituições bilíngues, desde a Educação Infantil Até o Ensino Médio:

“Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), a procura por escolas bilíngues no Brasil aumentou em 64% entre 2019 e 2023, refletindo

o interesse crescente de pais e responsáveis por uma educação que prepare os estudantes para um contexto global. O crescimento do mercado desse modelo educacional nos últimos anos se alinha com uma tendência nacional, que aponta para uma maior valorização da educação bilíngue.” (Melo, 2024)

A “educação bilíngue”, conforme citada no contexto da pesquisa de Melo (2024), abrange a educação bilíngue de línguas de prestígio em vigor no cenário atual, que busca garantir o preparo dos estudantes para um contexto global. Os estudantes, nesse caso, encontram-se em um novo cenário de educação linguística no Brasil: a expansão de escolas bilíngues de línguas de prestígio voltadas à elite. Tal concepção de educação bilíngue, no entanto, parece omitir a complexidade do termo em meio aos outros tipos de educação bilíngue, também reconhecidas oficialmente.

O padrão de ensino ofertado por instituições de currículo bilíngue (português e inglês, principalmente) não é uma realidade acessível ao sistema público de ensino, sobretudo pelo custo da infraestrutura física e humana. Outra pesquisa aponta um agente complicador:

“Segundo o MEC, hoje, no Brasil somente as escolas para deficientes auditivos, de fronteiras e indígenas são consideradas escolas bilíngues. Essa falta de regulamentação gera uma confusão ainda maior na cabeça de pais, alunos e até mesmo da comunidade escolar. Como o conceito de bilinguismo é muito amplo, muitas instituições se auto intitulam bilíngues por pura falta de informação”. Além desse importante dado que reformula a dinâmica desse novo cenário educacional no qual estamos explicitando, devemos dar destaque, também, para as escolas de idiomas.” (Costa, 2018)

As escolas de idiomas no Brasil ocupam uma posição complementar à educação formal, suprimindo a ausência do ensino de qualidade de línguas nas escolas regulares ou o escasso tempo dedicado ao ensino de línguas (como inglês e espanhol, majoritariamente). Contudo, com a proliferação das escolas bilíngues, especialmente na educação básica, crianças e adolescentes de famílias com maior poder aquisitivo já crescem expostos ao inglês (ou outro idioma) dentro do currículo escolar (em um contexto de programa bilíngue de imersão, nesse caso). Esse novo quadro gera possíveis impactos nos cursos extracurriculares de idioma, posto que os pais deixam de matricular seus filhos pois já enxergam esse aprendizado como parte da carga horária escolar.

Um reposicionamento da atuação da escola de idioma já é uma realidade que emergiu frente a essa nova configuração do esvaziamento desses ambientes de ensino extracurricular. Muitas dessas escolas, agora, oportunizam o ensino de língua para adultos, por exemplo,

profissionais e universitários que não passaram por escolas bilíngues e ainda precisam aprender ou aperfeiçoar um idioma. Ademais, vemos um aumento na criação de cursos especializados, como inglês para negócios ou viagens, por exemplo.

De volta ao cenário atual da educação linguística, é notório que muitas crenças sobre o ensino de línguas se sustentam em discursos que exaltam vantagens futuras, frequentemente refletindo as expectativas dos pais em relação ao sucesso de seus filhos em instituições bilíngues. Tais concepções, amplamente idealizadas pelas famílias, revelam uma lógica de mercado na qual a escola se configura como um espaço de produção de capital simbólico, prometendo formar, sob essa lógica premeditada de língua, sujeitos globais, mais inteligentes e socialmente bem-sucedidos. Nesse contexto, a língua de prestígio é frequentemente tratada como uma ferramenta instrumental para a ascensão social, desconsiderando as complexidades identitárias que envolvem o processo de tornar-se bilíngue. Ao naturalizar a ideia de que aprender uma segunda língua equivale a se tornar um “cidadão do mundo” e se pautar em discursos de vantagens futuras, esvazia-se o debate sobre as múltiplas formas de ser bilíngue e reforça-se uma visão de identidade linguística homogênea e estática. Cabe, portanto, refletir criticamente sobre quais finalidades a escola bilíngue tem promovido e que tipo de sujeito bilíngue ela tem buscado formar.

2.2 Do bilinguismo ao multilinguismo: a heteroglossia

A discussão sobre o bilinguismo e o multilinguismo nas sociedades contemporâneas não pode ser dissociada de uma compreensão mais ampla sobre as práticas linguísticas que circulam nos diferentes contextos sociais e educacionais. Além disso, não podemos deixar de lado as identidades nacionais dos indivíduos inseridos em situações que desafiam seu conhecimento em forma de repertório linguístico (esse termo será melhor discutido mais à frente). Marcelo Marcelino (2019) tem contribuído significativamente para o debate, oferecendo perspectivas que tensionam a compreensão tradicional e, muitas vezes, reducionista do que significa ser bilíngue ou multilíngue.

“Considero que o contexto de Educação Bilíngue não é, de forma alguma, homogêneo; assim como também não o é a classe de “indivíduos bilíngues”. O desenvolvimento linguístico pode variar de acordo com as características da escola, o tempo alocado para a segunda língua (L2) e

exposição da criança a um input rico e robusto” (Marcelino, apud Megale, 2019)

O bilinguismo, historicamente compreendido como o domínio pleno e equilibrado de duas línguas, passou por revisões conceituais importantes. Megale (2019) traz reflexões sobre a visão monolítica e padronizada (isto é: pensar a língua como um sistema estável e fechado às variações e interferências) que prevaleceu por muitos anos e se fez expressiva nos estudos sobre o sujeito bilíngue. A autora menciona as concepções do estruturalista Bloomfield a respeito da temática e enfatiza que, ao pensarmos no indivíduo bilíngue como controlador das duas línguas separadamente, estaríamos assumindo que, sob essa visão, ele deteria proficiência linguística de dois códigos e logo, possuiria dois sistemas linguísticos completos. No entanto, essa visão abarca somente um nível variável do bilinguismo: a proficiência de duas línguas e desconsidera, portanto, fatores sociais envolvidos (Megale, 2019).

Megale (2020) propõe um olhar crítico sobre os discursos que circulam em torno do bilinguismo, especialmente no contexto da educação bilíngue no Brasil. Para a autora, muitas das práticas chamadas de bilíngues são, na verdade, marcadas por uma perspectiva colonial de língua, que valoriza o inglês como código de prestígio e apaga as línguas e culturas locais. Essa visão estática e hierárquica da língua reforça identidades linguísticas homogêneas e produz sujeitos "globalizados" sob um ideal eurocentrado de competência linguística (ou seja, o conhecimento de dois ou mais códigos linguísticos) e inseridos no ideal de falantes nativos, quer dizer, sujeitos “puros” em termos linguísticos.

Acreditamos que o bilinguismo não deve ser entendido apenas como uma competência linguística, mas como um fenômeno complexo e dinâmico, atravessado por fatores culturais, identitários e institucionais. A pluralidade de contextos de uso promove acesso aos múltiplos discursos e saberes e é em um ambiente escolar que contempla tal entendimento que as práticas comunicativas serão desenvolvidas.

Nessa direção, o conceito de heteroglossia, sugerido por Megale (2020), emerge como uma ferramenta teórica importante para pensar o multilinguismo. Em sua análise, a língua, enquanto fenômeno de uso em ação, coloca o mundo em palavras sob o ponto de vista do sujeito formado pelo seu contexto sócio-político e ideológico.

A heteroglossia nos convida a enxergar a língua não como um sistema estável e unificado, mas como um campo de disputas, de vozes diversas e em constante interação.

Dentro dessa perspectiva, o multilinguismo é compreendido não apenas como a coexistência de várias línguas em um indivíduo ou sociedade, mas como a sobreposição e entrecruzamento de diferentes repertórios linguísticos, modos de dizer e de significar.

A visão heteroglóssica desafia a noção de línguas como entidades puras e separadas, questionando as práticas educativas que tratam o bilinguismo como um processo de aquisição linear e controlado, ou, como já mencionado, tratá-lo como ferramenta para se produzir sujeitos linguísticos estáticos e invariáveis que “dominam” um ou mais códigos linguísticos

Essa transição conceitual do bilinguismo para o multilinguismo, ancorada na heteroglossia apresentada pela pesquisadora, tem implicações profundas para a forma como entendemos o papel da escola na formação de sujeitos linguísticos (agora estamos pensando em sujeitos linguisticamente potentes e não mais em conhecedores do código da língua adicional, como monolíngues duplos). Em vez de promover uma identidade bilíngue estática, idealizada e alinhada a um padrão internacional de sucesso, a escola pode tornar-se um espaço de escuta, de reconhecimento das vozes locais, das línguas indígenas, das variações regionais e das formas alternativas de comunicação. O multilinguismo, nesse sentido, não é apenas uma questão de quantidade de línguas, mas de qualidade das interações e de reconhecimento das diferenças, por isso contemplamos o conceito de heteroglossia neste trabalho.

2.3 O mito do monolinguismo

Tomando como referência os pontos levantados a respeito de uma prática de ensino de separação total de línguas, isto é, uma forma de educação bilíngue monoglóssica, pensamos, agora, baseando-nos nas ideias do linguista Li Wei (2011), sobre as consequências da adoção dessa perspectiva em âmbito pedagógico. O autor traz um conceito relevante para os nossos estudos: o repertório linguístico de um falante, o qual “não é algo que o sujeito simplesmente possui, e sim que se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro” e que se ampara nas experiências culturais e comunicativas do sujeito, mobilizando os saberes linguísticos de forma ampla e múltipla. Cumpre acrescentar que, através desse entendimento, “a criatividade do multilíngue é destacada pois ela valoriza a sua

habilidade de quebrar limites entre as línguas nomeadas e variedades linguísticas e usar suas habilidades para questionar, problematizar e articular ideias” (Li Wei, 2011).

Observa-se, de modo a fundamentar as críticas feitas a um modelo de ensino monolíngue, que o processo de ampliação e valorização do repertório linguístico do sujeito exige interações e práticas sociais articuladas a seu contexto histórico-cultural; portanto, aqui vemos a língua como uma organização múltipla e defendemos a transcendência de barreiras políticas que estreitam as línguas, melhor dizendo, “não há divisões entre o que é linguístico, extralinguístico e paralinguístico na comunicação humana” e assim, o que chamamos de “línguas nomeadas” (como português, inglês ou francês), alinham-se a essa idéia, posto que são “conceitos político-culturais que são associados com uma ideologia de que cada nação possui apenas uma língua. Dessa forma, a invenção dos estados-nação também gerou a noção de monolinguismo” (Li Wei, 2011).

Torna-se então evidente que os sujeitos não operam com línguas nomeadas de forma isolada, mas mobilizam continuamente recursos diversos de seus repertórios linguísticos, atravessados por vivências e experiências culturais, afetivas e sociais. A perspectiva heteroglôssica ilumina essa multiplicidade, ao conceber a linguagem como um espaço de vozes em constante interação e conflito, onde o sentido é sempre negociado e, por vezes, questionado. Nessa ótica, não há uma fronteira rígida entre línguas, mas sim um entrelaçamento de práticas que revelam a fluidez da comunicação humana, indo de encontro ao estreitamento linguístico colocado em questão.

Ultrapassar os limites das línguas nomeadas significa também aclamar um ensino que se ancora na heteroglossia e nos repertórios plurais, os quais permitem uma escuta mais sensível às experiências linguísticas reais dos estudantes, abrindo espaço para práticas translíngues que legitimam saberes muitas vezes marginalizados, como foi exposto na fala de Li Wei sobre as línguas minoritárias.

2.4 Novas perspectivas para o bilinguismo: a translinguagem

Apontamos que as línguas socialmente nomeadas são, de fato, restringidas por uma ideologia política de fronteiras, muros e culturas. No entanto, esse é um ponto de vista externo, não o do sujeito multilíngue. Ao considerarmos a perspectiva individual do sujeito bilíngue, passamos a olhar a partir de sua própria experiência, reconhecendo que sua prática comunicativa não se encaixa nas divisões artificiais impostas socialmente.

A mobilização e escolha de recursos linguísticos requisitados durante uma conversa, por exemplo, é o que Ofélia García denomina “translinguagem”, isto é: “o desenvolvimento do repertório linguístico total do sujeito, o qual, de modo algum, corresponde as barreiras sociais e políticas das línguas nomeadas” (García, 2016, tradução nossa). Ela completa dizendo que o falante sabe selecionar e fazer escolhas quanto ao seu repertório disponível para uso, limitando-o ao falar com um falante que não compartilha desse mesmo repertório.

Conforme aponta García (2016), a translinguagem não é apenas um fenômeno linguístico, mas também uma ferramenta pedagógica que reconhece e legitima o uso integrado de todos os recursos comunicativos de um indivíduo. No contexto escolar, isso significa que as crianças podem recorrer simultaneamente a elementos de diferentes línguas nomeadas e variedades para construir significado, expressar-se e participar ativamente do aprendizado, contribuindo, por exemplo, com recursos linguísticos de sua própria comunidade familiar. Ao contrário da visão tradicional, que separa rigidamente os idiomas, a translinguagem parte do princípio de que o repertório linguístico é único e indivisível para o falante, e portanto, a ideia do “sujeito puro” em termos linguísticos é contestada.

Essa abordagem também desafia ideologias monolíngues que sustentam fronteiras rígidas entre línguas e culturas. García enfatiza que impor essas divisões dentro da escola limita não apenas a expressão dos estudantes, mas também seu acesso ao conhecimento. A prática pedagógica baseada na translinguagem busca justamente desconstruir esses pressupostos, permitindo que diferentes formas de falar coexistam e sejam valorizadas.

Além disso, a translinguagem cria um espaço de aprendizagem mais inclusivo, onde as identidades linguísticas das crianças são reconhecidas e valorizadas. García (2016) argumenta que quando o professor encoraja o uso do repertório linguístico total, ele não apenas ensina

conteúdos, mas também valida a história, a cultura e as experiências de vida de cada estudante. O processo de construção de sentido de uma criança em ambiente escolar é potencializado quando há tal acolhimento linguístico.

O incentivo à produção oral da língua adicional em contextos bilíngues oportuniza momentos em que os estudantes criam na língua e mobilizam todo o repertório linguístico disponível e necessário para comunicar-se. Um exemplo marcante ocorreu quando, ao ouvir o comando “Let 's clean and organize our classroom”, um aluno respondeu: “Já estou clenapeando, mister!”. Nessa enunciação, observamos a integração de duas línguas socialmente nomeadas (português e inglês) reorganizadas morfossintaticamente em um único fluxo comunicativo, revelando o uso do repertório linguístico total do falante.

A translanguagem não é apenas uma estratégia linguística, mas também uma postura política e pedagógica alinhada à pedagogia decolonial. Ao reconhecer que as fronteiras linguísticas são construções sociais e não barreiras naturais, o professor promove uma educação que valoriza a diversidade e combate o preconceito linguístico, desconstruindo, assim, práticas monoglóssicas, ou ainda, aperfeiçoando-as a uma visão heteroglóssica de coexistência de línguas.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco em compreender como se manifestam, no cotidiano escolar, as fronteiras ideológicas entre línguas e como essas manifestações influenciam a construção de identidades linguísticas no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental em uma instituição de ensino bilíngue. Foi através das falas, interações e percepções das crianças em relação à pluralidade linguística, que essa pesquisa se desenvolveu. A sugestão de proposta de unidade didática de intervenção (ainda não aplicada) configura a dimensão prática dos conceitos apresentados ao longo da fundamentação teórica.

Esta pesquisa incorpora a metodologia ativa PBL (Problem-Based Learning) ou ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas). Nessa abordagem, prioriza-se o uso autêntico da língua adicional (neste caso, o inglês) na resolução de problemas reais da sociedade. Assim, a língua não é tratada como um fim em si mesma, mas como meio para investigar, comunicar e

produzir conhecimento, em constante articulação com a língua materna, compreendida como parte essencial do repertório linguístico e cultural dos estudantes.

O PBL configura-se como uma metodologia ativa quando “estimula o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e o aprendizado de conceitos no campo em questão”. O método “é caracterizado pelo uso de problemas do mundo real para incentivar os aprendizes a desenvolver o pensamento crítico e as habilidades de resolução de problemas, e para adquirir conhecimento sobre os conceitos essenciais do assunto” (Gomes, 2024).

Durante as minhas vivências como professor assistente bilíngue no 1º ano do Ensino Fundamental, observam-se falas espontâneas de alunos que revelam a existência de noções cristalizadas e ideologicamente marcadas sobre língua e pertencimento. Entre essas, destacam-se expressões como: "Por que você fala ‘porta’ arranhando o R desse jeito?" e “Se você fala com esse R, você fala errado”, ou ainda "Você fala inglês então nasceu nos Estados Unidos, né?". Tais enunciados revelam representações sociais que associam línguas a lugares fixos e identidades homogêneas, evidenciando uma compreensão sobre o que é falar uma língua e quem pode ou deve falá-la.

À luz dos pressupostos teóricos da translinguagem, a sugestão de unidade didática considera o modo com que os alunos constroem sentidos sobre as línguas e como essas concepções podem ser desconstruídas em sala de aula. A unidade, em articulação com as falas e interações entre as crianças, busca desconstruir as fronteiras linguísticas e ideológicas sustentadas por discursos hegemônicos que legitimam apenas certos modos de falar e determinadas identidades linguísticas.

A partir dessa observação, propõe-se uma intervenção pedagógica em que os próprios alunos serão convidados a investigar questões relacionadas às línguas, identidades e modos de falar presentes em sua realidade cotidiana. A proposta visa desconstruir as fronteiras linguísticas percebidas e promover a valorização do repertório linguístico de cada criança, reconhecendo sua legitimidade como forma de expressão e construção de conhecimento.

Ao integrar a perspectiva da translinguagem como ferramenta da prática pedagógica, a intervenção busca criar um ambiente em que os alunos se sintam seguros para utilizar todos os seus recursos linguísticos, sem hierarquias entre línguas, variedades ou registros. Nesse processo, as crianças foram incentivadas a investigar, refletir e criar a partir da diversidade

linguística real que compõe suas experiências, transformando a sala de aula em um espaço de múltiplas vozes.

Essa metodologia, portanto, está alicerçada no entendimento de que o ambiente escolar deve acolher a heterogeneidade linguística e cultural como ponto de partida para a construção de conhecimento significativo, e não como algo a ser corrigido ou padronizado. O projeto de intervenção descrito a seguir busca concretizar essa perspectiva, ao propor um trabalho investigativo e colaborativo que promove uma educação linguística crítica.

4. PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO

Título da sequência didática: **Quem somos? Falando e brincando com as nossas línguas!**

Público-alvo: Alunos do 1º ano do Ensino Fundamental	Duração sugerida: 4 a 6 semanas (com aulas semanais ou encontros intercalados)
---	---

Justificativa: A sequência didática proposta fundamenta-se na necessidade de desconstruir fronteiras ideológicas de língua, frequentemente reproduzidas e naturalizadas no cotidiano escolar, mesmo em contextos bilíngues. Essas representações revelam concepções limitadas e hierarquizadas sobre a linguagem, reforçando estereótipos. A proposta, estruturada como programa bilíngue no PBL, parte de uma questão problematizadora real e envolve investigação colaborativa. A perspectiva da translanguagem, evidenciada ao longo das etapas, legitima o uso integrado das línguas e as subjetividades dos alunos, valorizando seus repertórios completos. Há promoção, portanto, do reconhecimento e respeito por saberes locais. As atividades contemplam habilidades da BNCC de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, integrando escuta, fala, leitura e produção multimodal em contextos reais. Ao longo das etapas, os estudantes são convidados a investigar, refletir e registrar descobertas, desenvolvendo consciência crítica e respeito à diversidade linguística.

A proposta de intervenção foi organizada de forma a articular teoria e prática, integrando o referencial da translanguagem às orientações da BNCC e às metodologias ativas do ensino bilíngue. Para tornar essa articulação clara e coerente, cada etapa do plano é estruturada em quatro partes complementares, dispostas de modo a facilitar a leitura e a

compreensão. No quadro superior esquerdo, estão os objetivos da etapa, que sintetizam as metas específicas de cada fase. No quadro superior direito, encontra-se a descrição das práticas pedagógicas, detalhando as ações que orientam a vivência da proposta, como atividades investigativas, criativas e de socialização. No quadro inferior esquerdo, são apresentados os conceitos e práticas de translinguagem articulados à etapa. Por fim, no quadro inferior direito, constam as habilidades da BNCC, assegurando o alinhamento com os objetivos curriculares do 1º ano do Ensino Fundamental e evidenciando as competências linguísticas, cognitivas e sociais que se pretende desenvolver.

Etapa 1: Apresentação do problema (situação geradora)

Esta etapa é fundamental para despertar o interesse dos alunos e ativar seus conhecimentos prévios. Como se trata de crianças em processo de alfabetização, a abordagem deve ser lúdica, visual e oral e, sobretudo, fazendo uso de gêneros textuais diversos.

Objetivos da etapa	Práticas pedagógicas
● Introduzir a temática da diversidade linguística; ● Estimular os alunos a refletirem sobre os diferentes falares presentes em suas vidas; ● Criar um ambiente de confiança para que todos possam compartilhar suas experiências.	1. Iniciar com uma leitura compartilhada de um livro ilustrado que aborde diferentes formas de falar e personagens que vivem em contextos etnolinguísticos diferentes. Sugerimos a leitura do livro “Abaré” de Graça Lima, por retratar, de modo lúdico, falares em tupi-guaraní que exaltam a pluralidade linguística 2. Promover uma roda de conversa em que cada criança possa dizer suas reflexões sobre o livro: - Quem é o seu abaré?

	- Como essa palavra se relaciona com a história? - Alguém conhecia essa palavra ou conhece outras de origem indígena? 3. Pensar com os alunos: todos falamos do mesmo jeito? E introduzir a temática da diversidade linguística com os seguintes questionamentos: - Como é seu nome; - Como se fala "oi" em sua casa? - Como se fala "tchau" em sua casa? - Existem mais línguas faladas em sua casa? - Quais palavras de outras línguas você escuta no seu dia a dia? Em quais lugares elas aparecem? - Há outra palavra que acha "diferente" e gostaria de compartilhar? ● O professor deve acolher as respostas e mapear os conhecimentos prévios dos alunos, estimulando a escuta. 4. Reunir as palavras trazidas pelos alunos (ex: em português, inglês, espanhol, libras, expressões regionais, gírias, palavras de origem indígena, entre outros.).
--	--

	5. Ao final, definir e escrever a pergunta norteadora do projeto em um cartaz: “Como podemos mostrar para a escola quem somos e as diferentes formas que usamos para falar e nos comunicar?”
Prática translíngue Nesta etapa, a translíngua aparece como meio de acolher todos os modos de falar dos alunos, valorizando seu repertório linguístico como ponto de partida, favorecendo a construção de um ambiente multilíngue. A mistura de línguas e registros é não apenas permitida, mas estimulada como expressão de identidade.	BNCC – Habilidades contempladas (EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço. (EF01LP04) Reconhecer e compreender o uso de palavras e expressões em textos, relacionando-as a imagens.

Etapa 2: Investigação

A etapa de investigação coloca as crianças no papel de pesquisadores de suas próprias vivências.

Objetivos da etapa: Promover pontos de conexão entre a comunidade familiar e escolar;	Práticas pedagógicas Enviar para casa uma atividade com o título: "Palavras da minha casa", com espaços para as crianças:
---	---

• Coletar palavras, expressões, músicas ou histórias presentes no cotidiano dos alunos; • Desenvolver habilidades orais e de leitura e escrita. • Estimular a percepção de como diferentes povos e culturas contribuíram para a formação do português brasileiro, desenvolvendo consciência linguística e respeito à diversidade.	1. Registrarem 2 ou 3 palavras que escutam com frequência; 2. Identificarem quem costuma dizer essas palavras (ex: avô, tio, irmão); 3. Escreverem o significado ou contexto em que são usadas com o apoio de um adulto. • Os registros podem ser feitos por meio de escrita, desenhos, áudios ou vídeos enviados pelas famílias. • As crianças são convidadas a entrevistar seus familiares por meio da proposta de atividade. • Ao voltar para a sala, os alunos compartilham as descobertas que trouxeram em pequenos grupos - Com apoio do professor, os alunos realizam uma pesquisa em fontes confiáveis para descobrir as origens das palavras coletadas. - O professor pode selecionar algumas palavras e apresentá-las em uma roda de conversa, mostrando, por exemplo, se vêm do tupi, do africano, do espanhol, do inglês ou de outras línguas.
---	--

Repertório linguístico:	BNCC – Habilidades contempladas:
Os alunos exploram seus repertórios familiares, mesclando idiomas e formas de expressão, explorando, dessa maneira, o conceito de memória e ancestralidade. A coleta de palavras respeita a oralidade e a forma como a criança compreende e vivencia a língua em casa, reconhecendo essas práticas como saberes da sociedade.	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas. (EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Produção coletiva:

- Após a pesquisa, o mapa pode incluir também a origem das palavras, com pequenos ícones ou cores que representem diferentes línguas (exemplo: verde para tupi, azul para português, amarelo para africano, vermelho para inglês, entre outros.).

É esperado que essa produção investigativa valorize os repertórios e expressões da língua, reunindo-os em coexistência e estimulando o reconhecimento da pluralidade linguística brasileira.

Etapa 3: Planejamento do produto final

Nesta etapa, as crianças começam a planejar, com apoio do professor, como apresentar o que descobriram.

Objetivos da etapa:	Práticas pedagógicas:
• Desenvolver a noção de autoria e protagonismo; • Planejar uma produção coletiva que valorize os repertórios linguísticos e culturais dos alunos; • Promover espaços de reflexão sobre o repertório linguístico de cada um, considerando sua diversidade; • Organizar ideias em grupo; • Trabalhar a cooperação e o respeito às opiniões dos colegas.	• Retomar a pergunta central: “Como podemos mostrar para a escola quem somos e as diferentes formas que usamos para falar e nos comunicar?” • Conversar com as crianças sobre como transformar as descobertas da investigação em algo que possa ensinar e inspirar outras pessoas da escola. • Sugerir: “E se fizéssemos algo para mostrar nossas palavras e expressões para toda a escola? Pode ser um livro, uma exposição, um mural sonoro, um vídeo ou um evento”. • Registrar as ideias das crianças e definir o produto final do projeto. • Cada grupo define: 1. Uma palavra ou expressão e pensa em outros jeitos de dizê-la,

	ampliando o repertório com diferentes línguas e registros. 2. Outras palavras que também podem ser usadas no contexto (exemplo: se a palavra for “amigo”, as crianças podem associá-la a: colega, abaré, <i>friend</i>, entre outras possibilidades).
Prática translíngue: <i>bridging</i> O planejamento permite que os alunos decidam quais línguas ou registros irão usar, promovendo um espaço de escolha em grupo. A heterogeneidade do repertório é valorizada como material criativo para a produção cultural. Nesse processo, o professor pode favorecer momentos de <i>bridging</i>, isto é, a construção de pontes entre diferentes recursos linguísticos. O <i>bridging</i> não busca reforçar fronteiras entre línguas, mas sim conectar práticas de modo que os estudantes compreendam como elementos de um idioma podem dialogar com outro em situações reais de comunicação. A conexão entre línguas acontece quando o professor desliza entre os dois idiomas em questão, evidenciando diferenças e semelhanças entre eles. Essa estratégia amplia a consciência metalinguística, ao mesmo tempo em que legitima o uso integrado de repertórios, consolidando a translanguagem como uma	BNCC – Habilidades contempladas: (EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia). (EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. Competências específicas de Língua Inglesa de acordo com a BNCC : 1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos

ferramenta pedagógica.	no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho 2. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
------------------------	--

Etapa 4: Socialização para a comunidade

Etapa de culminância, valorização e reconhecimento da produção coletiva.

Objetivos da etapa:	Práticas pedagógicas
• Compartilhar saberes e produções; • Desenvolver habilidades de produção oral, gráfica e artística; • Incentivar a autoria e a autoexpressão; • Integrar diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, musical). • Estimular a oralidade e o protagonismo infantil;	• Propor uma roda de conversa inicial: o professor retoma com a turma as produções anteriores e propõe uma reflexão: 1. “O que aprendemos sobre as formas diferentes de falar e de se comunicar?” 2. “Como as línguas se misturam no

● Envolver a comunidade escolar.	nosso dia a dia e o que isso diz sobre quem somos?” A conversa tem como objetivo estimular as crianças a reconhecerem que cada língua, sotaque e expressão carrega uma história, e que a pluralidade linguística enriquece a convivência. ● Produzir uma criação coletiva intitulada: “As vozes da nossa escola” 1. O professor disponibiliza materiais variados (papéis, tintas, tablets, gravadores, livros, tecidos, colagens, microfones, entre outros) para que os grupos criem representações visuais e sonoras de suas palavras e expressões. ● As crianças podem montar: 1. Uma nuvem de palavras multilíngue, reunindo as expressões coletadas nas diferentes línguas; 2. Desenhos, colagens ou gravações de voz que expressem o significado afetivo e cultural de cada palavra; 3. Painéis ou QR codes interativos, com áudios gravados pelas crianças dizendo as palavras em diferentes línguas.
--	--

	● Realização de uma mostra interativa: O resultado das produções será organizado em uma mostra interativa aberta às famílias e à comunidade escolar. A turma pode apresentar oralmente as palavras, explicar suas origens e contar o que descobriram sobre o modo como falam em casa e na escola. Essa socialização permite que a comunidade escolar reconheça a riqueza linguística e cultural que habita o cotidiano dos alunos.
Prática translíngua: análise contrastiva Aqui, a translíngua se manifesta no processo criativo: as crianças alternam idiomas livremente, associando imagens, sons e expressões. A produção é multilíngua e multimodal, refletindo seus contextos reais de comunicação. Nesse movimento, também emergem momentos de análise contrastiva entre línguas, nos quais os estudantes identificam semelhanças e diferenças lexicais, fonéticas ou gramaticais. Essa análise não se limita a uma comparação mecânica entre sistemas linguísticos (ou de línguas nomeadas, como estudamos), ao contrário, ela ocorre de maneira situada e	BNCC – Habilidade contemplada: (EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. Competência específica de Língua Inglesa de acordo com a BNCC : 1. Identificar similaridades e diferenças

significativa, possibilitando que os alunos compreendam como diferentes recursos linguísticos podem ser combinados de forma estratégica. O conhecimento de semelhanças (palavras cognatas e estruturas gramaticais próximas) pode promover a transferência linguística positiva da língua materna para a língua adicional e aumentar a flexibilidade cognitiva. Tal exercício de alternar entre sistemas linguísticos distintos aumenta a capacidade de lidar com diferentes contextos comunicativos. Assim, a análise contrastiva se torna parte do repertório de práticas translíngues, favorecendo a consciência metalinguística.	entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
---	---

Produto final

- O resultado das produções será organizado em uma mostra interativa aberta às famílias e à comunidade escolar. A turma pode apresentar oralmente as palavras, explicar suas origens e contar o que descobriram sobre o modo como falam em casa e na escola. Essa socialização permite que a escola reconheça a riqueza linguística e cultural que habita seu cotidiano, fortalecendo uma educação linguística plural e inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como práticas pedagógicas fundamentadas na translinguagem podem contribuir para desconstruir as fronteiras ideológicas das línguas nomeadas e, ao mesmo tempo, valorizar o repertório linguístico total dos estudantes. Os pressupostos teóricos da pesquisa mostraram que, mesmo em contextos bilíngues, ainda predominam visões monoglóssicas, que limitam a participação plena dos alunos ao estabelecer fronteiras artificiais entre línguas.

Ao propor uma intervenção pedagógica ancorada no PBL, defende-se a possibilidade da criação de espaços nos quais as crianças se sintam legitimadas a mobilizar seus múltiplos recursos linguísticos. Nesses espaços, a língua não é entendida como sistema homogêneo e isolado, como reforçado pelas práticas monoglóssicas de ensino discutidas, mas como prática social atravessada por identidades, memórias e culturas. A valorização das falas reais dos alunos (desde o “clenapeando” até os questionamentos sobre sotaques ou sobre pertencimento linguístico) mostrou-se essencial para compreender como as fronteiras de língua são vividas, reproduzidas e podem ser criticamente transformadas em sala de aula.

A construção de repertórios linguísticos, nesse sentido, não é apenas uma questão de desenvolvimento de habilidades comunicativas, mas também de formação cidadã, já que amplia a capacidade de transitar entre diferentes modos de dizer, pensar e perceber-se no mundo.

A desconstrução das fronteiras rígidas das línguas nomeadas contribui para um olhar mais democrático e inclusivo da educação. Ao invés de reforçar ideais como pureza linguística ou o domínio de um código, a translinguagem possibilita que o estudante atue como sujeito criativo e crítico, consciente das ideologias que sustentam desigualdades e exclusões. Essa postura está em consonância com a pedagogia decolonial, que valoriza saberes locais e promove justiça linguística.

Por fim, a relevância social e acadêmica deste estudo está em reafirmar a importância de uma educação linguística que contemple a diversidade e a pluralidade dos repertórios, deslocando-se de práticas uniformizadoras para práticas que reconhecem a heterogeneidade como condição humana e educativa. Uma escola que rompe com as fronteiras artificiais entre

línguas é também uma escola que se abre para múltiplas vozes, para novos modos de aprender e ensinar, e para a construção de uma sociedade mais plural e justa.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRENTANO, Luciana et al. *Desafios e práticas na educação bilíngue – Volume 2*. [S. l.]: [s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343587295>

COSTA, Rone. Falta de regulamentação de escolas bilíngues no Brasil gera dúvidas para pais. *Revista Direcional Escolas*, 24 abr. 2018. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/falta-de-regulamentacao-de-escolas-bilíngues-no-brasil-gera-duvidas-para-pais/>

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

GARCÍA, O.; KLEYN, T. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge, 2016.

GOMES, Cristiane Moreira. Metodologias ativas na educação: as vantagens de aplicação do método PBL. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, São Paulo, v. 10, n. 8, ago. 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i8.15319

LI WEI. Trans-ing language and cognition: debates and directions of translanguaging research. *Revista da ABRALIN*, 2020.

MARCELINO, Marcello. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: MEGALE, Antonieta (org.). *Educação bilíngue no Brasil: tensionamentos e desafios*. Porto Alegre: Penso, 2019.

MEGALE, Antonieta (org.). *Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana / Richmond, 2020. ISBN 978-85-63489-49-4

MELO, Paulo. Crescimento do mercado de escolas bilíngues reflete nova tendência educacional. *Blog Paulo Melo*, 27 ago. 2024. Disponível em: <https://www.paulomelo.blog.br/2024/08/crescimento-do-mercado-de-escolas.html>

MOREIRA, Cláudia Dias. Práticas translíngues na sala de aula: reflexões a partir de experiências na educação básica. *Tabuleiro de Letras*, Salvador, v. 15, n. 2, p. 88–108, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleiroletras/article/view/8594/6073>

FALTA de regulamentação de escolas bilíngues no Brasil gera dúvidas para pais. *Direcional Escolas*, [s.d.]. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/falta-de-regulamentacao-de-escolas-bilingues-no-brasil-gera-duvidas-para-pais/>

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874