

# *Translinguagem como uma perspectiva potente para a atenção à diversidade em contextos bi/multilíngues*

Marisol Patricia Saucedo **LAGE\***  
Susan Ann Rangel **CLEMESHA\*\***

\*Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica PUC/SP (2023). Psicopedagoga Institucional Colégio Miguel de Cervantes. Contato: [marisolsaucedolage@gmail.com](mailto:marisolsaucedolage@gmail.com)

\*\*Mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica PUC/SP (2019). Diretora Acadêmica Sphere International Schools. Contato: [susan.clemesha@gmail.com](mailto:susan.clemesha@gmail.com).

## **Resumo:**

Este artigo explora a translinguagem como uma lente conceitual e uma prática pedagógica em contextos bi/multilíngues e destaca seu papel na promoção da inclusão e no acolhimento à diversidade dos alunos. Ademais, apresenta experiências de aprendizagem constituídas com base nessa perspectiva. O estudo seguiu a metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) e foi teoricamente fundamentado na translinguagem, na diversidade e na interculturalidade. A partir dessa base, buscou-se responder à pergunta: “A translinguagem pode servir como um recurso de ensino e aprendizagem para acolher a diversidade do estudante em contextos bi/multilíngues?”. Os dados, analisados mediante essa lente, sugeriram que a translinguagem não apenas promove aprendizagem, bem como se revela uma abordagem eficaz para criar ambientes educacionais mais inclusivos e participativos. Ao desafiar as hierarquias linguísticas tradicionais e incorporar intencionalmente a voz e as escolhas dos estudantes, por meio de práticas multilíngues e multimodais, a translinguagem mobiliza, de modo mais amplo, o repertório linguístico do aluno, visto que possibilita uma compreensão e participação mais profundas. Essas descobertas reforçam a translinguagem como uma abordagem potente para apoiar a diversidade e expandir a construção de saberes na educação multilíngue.

**Palavras-chave:**

Translanguagem; Diversidade; Interculturalidade.

**Abstract:**

This article explores translanguaging as both a conceptual lens and a pedagogical practice in bi/multilingual contexts, highlighting its role in fostering inclusivity and embracing student diversity. It also presents learning experiences shaped by this perspective. The study follows the methodology of Critical Collaborative Research (PCCol) and is theoretically grounded in translanguaging, diversity, and interculturality. With this foundation, it seeks to answer the question: “Can translanguaging serve as a teaching and learning resource to address learner diversity in bi/multilingual contexts?” The data, analyzed through this lens, suggest that translanguaging not only enhances learning but also serves as an effective approach for creating more inclusive and engaging educational environments. By challenging traditional language hierarchies, and intentionally incorporating student voice and choice, as well as multilingual and multimodal teaching and learning practices, it encourages learners to use their full linguistic repertoires, fostering deeper understanding and participation. These findings reinforce translanguaging as a powerful approach to supporting diverse learners and expanding meaning-making in multilingual education.

**Keywords:**

Translanguaging; Diversity; Interculturality.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.28, n.1, p.72-88, abril. 2025*

*Recebido em: 21/02/2025*

*Aceito em: 25/06/2025*

# A translanguagem como uma perspectiva potente para a atenção à diversidade em contextos Bi/Multilíngues<sup>1</sup>

---

Marisol Patricia Saucedo Lage  
Susan Ann Rangel Clemesha

## INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado, o contato com a diversidade é um dado, uma realidade tangível, como observam Vertovec (2007) e Blommaert (2010). E, nesse cenário, a superdiversidade manifesta-se em todas as esferas, sejam estas sociais, culturais ou linguísticas. Nesse sentido, Cortesão e Stoer (1999) ilustram a diversidade como um “arco-íris de culturas”, porém alertam que muitos sofrem de daltonismo cultural – como aqueles que não conseguem “enxergar” a diversidade. Em tal conjuntura, as instituições de ensino também correm o risco de negligenciar a diversidade presente nas salas de aula, por conseguinte, privando os estudantes de oportunidades potentes de aprendizagem.

Dada a importância e a riqueza da diversidade, acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), enfatizam a relevância de uma mudança de paradigma em direção a práticas, discursos e ambientes educacionais mais inclusivos. Além disso, na busca por equidade na educação, segundo as Nações Unidas (United Nations, 2015), um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) da Agenda 2030 é “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, em consonância com o ideal de uma sociedade mais justa. Nessa perspectiva ampla, a diversidade, incluindo aspectos cognitivos, sociais, de gênero e de variabilidade, é concebida como justiça tanto cognitiva quanto social.

Assim, com políticas e objetivos voltados para o reconhecimento da heterogeneidade dos estudantes, as instituições enfrentam o desafio de atender às demandas educacionais e sociais. No entanto nem todos os programas de formação de professores preparam adequadamente os educadores para essa realidade necessária e urgente. Soma-se a isso o surgimento de outros desafios como a diversidade linguística dos estudantes em contextos de educação bi/multilíngue (Garcia; Wei, 2014).

Posto isso, este estudo insere-se no contexto da educação bilíngue de elite em países como o Brasil, que têm vivenciado um crescimento expressivo desse modelo educacional, impulsionado por fatores como oportunidades de estudo no exterior, preparação para o mercado de trabalho, acesso a uma educação multicultural e a excelência acadêmica associada ao aprendizado em uma língua internacional.

Para além do contexto bi/multilíngue de elite, as escolas públicas brasileiras recebem uma ampla diversidade de estudantes, incluindo migrantes, refugiados, falantes de línguas indígenas, usuários de línguas de sinais e comunidades de fronteira. Essa diversidade linguística enriquece o ambiente educacional, mas também impõe desafios específicos aos processos de ensino e aprendizagem.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (Stenou, 2002) afirma que a diversidade linguística e o multilinguismo são essenciais para o desenvolvimento sustentável. No Brasil, o multilinguismo pode ser compreendido como uma complexa tapeçaria

---

<sup>1</sup> Revisado por: Luciane Franco da Silva.

social, na qual as línguas funcionam como fios que entrelaçam culturas, histórias e visões de mundo singulares. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2010), cerca de 250 línguas são faladas no país, incluindo línguas indígenas, de imigrantes, de sinais e afro-brasileiras. Todavia essa diversidade linguística está ameaçada, uma vez que muitas dessas línguas correm o risco de extinção.

Com base no exposto, portanto, a presença de múltiplas línguas é um fato inegável, e o que varia são os contextos específicos e o valor atribuído a cada uma delas, mas um ponto comum permanece: a necessidade de ensino e aprendizagem de línguas adicionais que levem em consideração a diversidade em todas as suas dimensões. Diante da complexidade dessa questão, este estudo propõe a translanguagem como uma perspectiva de ensino e aprendizagem capaz de responder aos diferentes contextos de diversidade.

O objetivo principal deste texto<sup>2</sup> é explorar e demonstrar como a translanguagem pode ser integrada, de forma eficaz, às práticas de ensino e aprendizagem a fim de atender às diversas necessidades linguísticas e culturais dos estudantes em contextos educacionais bi/multilíngues. Para isso, o artigo apresenta os fundamentos metodológicos e teóricos que sustentam essa proposta, ancorada na translanguagem, na diversidade e na interculturalidade. Em seguida, descreve-se um cenário específico de ensino-aprendizagem e expõe-se a interpretação e análise de um projeto de ação desenvolvido no Ensino Fundamental. Por fim, descrevem-se reflexões e considerações em torno da seguinte pergunta: “A translanguagem pode servir como um recurso de ensino e aprendizagem para acolher a diversidade do estudante em contextos bi/multilíngues?”.

## **DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE**

A relação entre educação e diversidade é um tema central nas discussões contemporâneas. A diversidade abrange ampla gama de características humanas como etnia, raça, gênero, orientação sexual, religião, habilidades e contexto socioeconômico. No entanto essa diversidade nem sempre é devidamente considerada no ambiente escolar durante o processo de ensino e aprendizagem. Com frequência, espera-se que os estudantes sejam homogêneos em sua aprendizagem, na forma de expressar conhecimentos e nos processos de avaliação, sinalizando um reflexo de uma perspectiva colonial. Como resposta, os debates sobre diversidade ganharam força nas últimas décadas do século XX, com o intuito de superar a ideia de homogeneização e propor abordagens mais inclusivas.

A atual visão homogênea das escolas é resultado de uma construção histórica que remonta ao século XIX. No período de formação dos Estados-nação, as escolas desempenharam um papel fundamental na integração de indivíduos oriundos de zonas rurais ou de diferentes países à cultura nacional. O objetivo principal era criar um sentimento de pertencimento por meio de símbolos comuns que unificassem origens sociais, culturais e econômicas diversas, com a intenção de formar cidadãos capazes de participar da vida política e econômica dos Estados emergentes. Nesse contexto, as escolas foram incumbidas de contribuir para a homogeneização dos sujeitos, algo perceptível em aspectos como a separação por faixa etária e série ou o uso de uniformes escolares. Por muito tempo, essa homogeneização foi considerada uma forma de oferecer igualdade de oportunidades e uma estrutura comum para a educação. Entretanto os estudantes, inevitavelmente, chegavam à escola com diferentes capitais culturais, o que significa que esse contexto de igualdade nem sempre se traduzia em equidade (Anijovich, 2014).

A diversidade é inerente à experiência humana, mas, frequentemente, conduz à desigualdade, como aponta Gimeno Sacristán (1995). Embora as diferenças entre indivíduos e

---

<sup>2</sup> As autoras utilizaram o ChatGPT- 4 (OpenAI) como apoio na revisão linguística e no refinamento das traduções.

Todos os conteúdos gerados foram revisados e editados pelas autoras, de modo a garantir a integridade acadêmica e a precisão do texto.

grupos devam ser respeitadas em uma sociedade tolerante, liberal e democrática, elas, muitas vezes, traduzem-se em disparidades que dificultam o acesso a oportunidades dentro e fora da escola, impactando o acesso a recursos sociais, econômicos e culturais. Essa complexidade da diversidade exige uma abordagem multifacetada. Gimeno Sacristán (2002), nessa direção, convida a considerar a diversidade em suas múltiplas dimensões – individual, social, cultural e histórica – manifestadas em diferentes formas e contextos. A educação, portanto, precisa estar atenta a essa complexidade para oferecer respostas adequadas.

Diante desse cenário, o multiculturalismo e as abordagens interculturais tornam-se essenciais para as discussões sobre multilinguismo nas escolas. Maher (2007) argumenta que o simples reconhecimento das diferenças culturais não é suficiente, sendo necessário agir de forma intencional. A autora critica a ênfase limitada na cultura material, que frequentemente negligencia aspectos mais profundos como visões de mundo, modos de pensar e experiências vividas. A ecologia de saberes, proposta por Santos (2006) e aplicada por Candau (2018), valoriza diversas formas de conhecimento científico, tradicional, popular, ancestral e artístico, sem estabelecer uma hierarquia entre elas.

Essa perspectiva promove o diálogo e a interconexão, ao invés da homogeneização, por isso, cria espaços para trocas significativas. Como base para uma educação intercultural crítica, essa abordagem fomenta o respeito à diversidade cultural e defende um currículo mais inclusivo. Vinculada à justiça social, ela questiona a exclusão de saberes marginalizados e busca a construção de uma sociedade mais equitativa. Essa visão está em consonância com a proposta da translanguagem, que oferece uma nova perspectiva sobre a diversidade em contextos bi/multilíngues, desafiando visões tradicionais e abrindo novas possibilidades para uma educação inclusiva e intercultural.

## **TRANSLANGUAGING – TRANSLINGUAGEM**

O termo *translanguaging* foi originalmente cunhado em galês (*trawsieithu*) por Williams (1994), cuja pesquisa com estudantes do Ensino Médio sugeriu que tanto a aprendizagem linguística quanto a de conteúdos poderia ser potencializada por uma abordagem que acolhe o uso fluído de múltiplas línguas em contextos bilíngues. Em contraste com os programas tradicionais que separam o uso dos idiomas, Williams propôs experiências de aprendizagem que permitiam aos estudantes transitar de forma flexível entre o galês e o inglês. Por exemplo, os alunos eram convidados a ler em uma língua e escrever em outra, dessa maneira, promovendo um envolvimento mais profundo e conexões mais significativas entre as línguas.

Nos estudos em bilinguismo, Cummins (1979) já havia proposto a existência de uma competência linguística subjacente comum entre bilíngues, a qual permitiria a transferência e evidenciaria como a aprendizagem de conteúdos acadêmicos em duas ou mais línguas poderia enriquecer a compreensão e o desenvolvimento global dos estudantes. Com base nessas ideias, e indo além da visão tradicional da linguagem como uma estrutura fixa, a translanguagem emergiu como um campo potente de investigação, sendo explorado sob diversas perspectivas e por diferentes estudiosos.

García (2009) destaca-se por aprofundar e diferenciar a compreensão do bilinguismo tradicional na educação com foco no multilinguismo. Creese e Blackledge (2015) investigaram as práticas multilíngues de estudantes em escolas do Reino Unido. Wei (2011) também contribuiu com estudos sobre o potencial da translanguagem para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico em contextos bilíngues. Para este autor, a translanguagem cria um espaço social para o falante multilíngue, pois integra diferentes dimensões de sua história pessoal, experiências e ambiente, suas atitudes, crenças e ideologias, bem como suas capacidades cognitivas e físicas, em uma *performance* coordenada e significativa. Essa perspectiva evidencia como a translanguagem

permite que os indivíduos mobilizem plenamente seu repertório linguístico e semiótico para interagir e produzir sentidos em contextos sociais complexos, valorizando, assim, seus repertórios linguísticos e culturais como um todo.

Atualmente, com base na perspectiva heteroglóssica, a translinguagem é definida por Vogel e García (2017, p. 1) como<sup>3</sup>:

[...] uma lente teórica que oferece uma perspectiva diferente sobre indivíduos bilíngues e multilíngues, reconhecendo que, ao utilizarem a linguagem, os estudantes selecionam e mobilizam aspectos específicos de um repertório linguístico único para construir significados e negociar em contextos comunicativos específicos.

Pedagogicamente, a translinguagem pode ser compreendida como uma abordagem em que as práticas linguísticas funcionam como recursos essenciais para a construção do conhecimento. Ela está intrinsecamente ligada às múltiplas práticas discursivas nas quais os indivíduos se engajam. Esse conceito vai além da simples alternância de códigos ou do uso híbrido de línguas. Segundo García (2009), a translinguagem facilita a comunicação, amplia a compreensão, promove a interação e auxilia os sujeitos na construção de sentidos sobre o mundo. Reconhecendo seu potencial para o desenvolvimento do multilinguismo e da interculturalidade, independentemente da nomenclatura adotada pelas instituições, a translinguagem pode promover equidade e justiça social ao acolher as diferenças culturais, linguísticas e sociais. Nessa perspectiva, tem sido compreendida como um elemento social transformador, especialmente ao enfrentar as barreiras impostas às comunidades marginalizadas.

A translinguagem não deve ser vista apenas como um apoio para a aprendizagem de práticas linguísticas dominantes, tampouco como uma pedagogia voltada exclusivamente a estudantes em situação de desvantagem. Trata-se, antes, de um meio de permitir que comunidades linguisticamente marginalizadas, frequentemente invisibilizadas pela escola e pela sociedade, sejam, enfim, reconhecidas (e ouvidas) por quem realmente são: sujeitos bilíngues com o direito de usar livremente suas práticas linguísticas, sem o julgamento do ouvinte monolíngue, e com o poder de expandir compreensões por meio de seus próprios repertórios linguísticos. É importante enfatizar que a translinguagem é, ao mesmo tempo, uma teoria linguística e uma prática discursiva. García (2009) conceitua-a como a forma pela qual os indivíduos mobilizam seus recursos linguísticos de maneira dinâmica. A autora destaca que a translinguagem surge de um propósito comunicativo, e não da falta de vocabulário para se expressar em um contexto monolíngue.

García (2021) observa que as teorias sobre educação linguística ainda partem de perspectivas do Norte Global e são impostas ao Sul, desconsiderando contextos locais e contribuindo para o fracasso escolar de grupos marginalizados.

A partir dessa perspectiva, García (2021) sugere que a translinguagem pode transformar o pensamento colonial, ainda profundamente enraizado em práticas e discursos, promovendo uma compreensão capaz de estabelecer pontes entre os dois lados. Para García, o uso da linguagem não pode ser concebido como um conceito abstrato, desvinculado da sociedade, ao contrário, constitui-se como teoria/prática que pode tanto empoderar quanto limitar sujeitos bilíngues e pertencentes a grupos minoritários.

As práticas de translinguagem em ambientes nos quais os estudantes têm contato com múltiplas línguas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento linguístico. Menken, Pérez Rosario e Valerio (2018) destacam as paisagens linguísticas como ferramentas que promovem a translinguagem. Em sua pesquisa, observaram que educadores que conectavam as línguas de nascimento dos estudantes, tanto visual quanto oralmente, aos espaços escolares favoreceram a

---

<sup>3</sup> Tradução livre de: a theoretical lens that offers a different perspective on bilingual and multilingual individuals, recognizing that students, in using language, select and utilize particular aspects of a single linguistic repertoire to construct meaning and negotiate within specific communicative contexts (Vogel; García, 2017, p. 1)



prática da translinguagem. Notaram também que, com essas ações, outras mudanças começaram a emergir, tanto nas estruturas pragmáticas quanto nas políticas de ensino de línguas. Tais mudanças, por sua vez, impulsionaram novos desdobramentos, promovendo abordagens multilíngues e perspectivas translíngues. Concluíram que transformar a paisagem linguística física, tornando visíveis as línguas dos estudantes, serviu como ponto de partida para transformações mais amplas. Assim, Menken, Pérez Rosario e Valerio (2018) sugerem que as mudanças tiveram início com a paisagem linguística visual, estendendo-se posteriormente à pedagogia e às ideologias linguísticas, culminando em transformações mais estruturais como a implementação de um programa formal de educação bilíngue pautado em uma abordagem heteroglôssica de translinguagem.

Com base nessa perspectiva, García (2009) destaca que a alfabetização crítica está intimamente ligada à justiça social e, por isso, os educadores devem assegurar que, ao longo do processo educativo, os estudantes tenham oportunidades de refletir, explorar e questionar diferentes mundos. Dada a discussão sobre a translinguagem como elemento-chave, acredita-se que as escolas devem criar e planejar espaços em que os estudantes possam utilizar mais de uma língua e acessar uma diversidade de recursos linguísticos, legitimando, dessa maneira, seus saberes.

## **METODOLOGIA**

Este estudo está situado no campo da linguística aplicada, uma área interdisciplinar que produz conhecimento, ressignifica práticas de linguagem e promove a inclusão social ao examinar a ação humana em diferentes contextos (Bygate, 2004). Landulfo e Matos (2022) reforçam essa compreensão ao descrever a linguística aplicada como uma “disciplina indisciplinada”, comprometida com a ruptura de fronteiras, a incorporação de saberes diversos e o enfrentamento da exclusão social. Sob essa perspectiva, o campo abre possibilidades para a reconstrução de discursos, práticas e identidades. Com base nessa visão, Ferreira (2022) defende a integração de conceitos mais amplos ao uso da linguagem, argumentando que a educação linguística deve cultivar o respeito à vida e promover uma cidadania crítica e engajada.

Ancorada nessa compreensão, a pesquisa fundamentou-se na metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), conforme discutido por Magalhães (2009, 2010, 2011) e Liberali (2012). Trata-se de uma metodologia, ao mesmo tempo, teórico-ativista e intervencionista, conceito fundamental para pesquisas realizadas em contextos escolares. Seu objetivo foi promover a transformação de todos os atores da comunidade escolar, assim como dos próprios pesquisadores, que se engajam em um esforço conjunto para aproximar academia e escola na construção de uma educação mais equitativa.

Inspirada em Vygotsky (1978), a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é uma metodologia intervencionista fundamentada na dialética da ação humana, que transforma o contexto sociocultural e histórico no qual está inserida. Na perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento não se restringe a um único plano, mas se desdobra em dois níveis distintos. O primeiro, denominado nível de desenvolvimento real, abrange as funções mentais que a criança já domina de forma autônoma. O segundo, correspondente ao desenvolvimento potencial, refere-se às habilidades que o estudante pode adquirir e aos problemas que é capaz de resolver com o apoio de um mediador. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), nesse sentido, representa o espaço entre o que o estudante já é capaz de fazer sozinho e o que pode alcançar com orientação ou colaboração. Vygotsky (1978, p. 86) a descreve como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas”.

Segundo Vygotsky (2003), o indivíduo constrói conhecimento por meio da interação com o ambiente e com outros sujeitos. As relações interpessoais e intrapessoais são fundamentais nesse processo, culminando na internalização do conhecimento, que é mediada pela linguagem. Dessa

forma, as funções mentais superiores são moldadas socialmente e mediadas culturalmente pela linguagem, fazendo da ZPD um espaço de latência e de potencial para o vir a ser.

O contexto desta pesquisa é um estudo de caso único, realizado em uma escola<sup>4</sup> internacional bilingue (português-inglês) localizada no estado de São Paulo. A escola foi selecionada por seu currículo bilingue e referencial internacional, que valorizam o protagonismo estudantil e a aprendizagem transdisciplinar. Em 2024, duas turmas de aproximadamente vinte e cinco estudantes do *Year 5* (10 e 11 anos) participaram de um projeto de ação intitulado *PYP Exhibition*<sup>5</sup>. Em pequenos grupos, os estudantes foram convidados a identificar causas com as quais se identificavam e, a partir de seus interesses, envolveram-se em pesquisas, vivências e atividades voltadas à construção de novas compreensões, ao desenvolvimento de habilidades e à resolução de problemas. Os resultados foram apresentados oralmente e por meio de textos em português e inglês, além de gráficos, diagramas, maquetes, ilustrações, fotografias e vídeos. Esses materiais foram compartilhados com familiares e com a comunidade escolar no evento intitulado *PYP Exhibition*, momento que marcou a culminância do processo e o ponto de coleta dos dados para esta pesquisa.

Para registrar as formas multimodais de expressão utilizadas pelos estudantes, foram selecionadas fotografias e trechos em vídeo de entrevistas realizadas no dia das apresentações. Trata-se de um estudo pontual, independente de um projeto de pesquisa mais amplo, cujo objetivo foi explorar a pedagogia da translinguagem em ação. A seção, a seguir, examina como interações multilíngues e multimodais ocorreram durante a *PYP Exhibition*, analisando os dados coletados à luz da pergunta norteadora da pesquisa: “A translinguagem pode funcionar como recurso de ensino e aprendizagem para acolher a diversidade dos estudantes em contextos bi/multilíngues?”.

## ANÁLISE

Neste estudo de caso, o português e o inglês ocupam *status* semelhantes na escola: o português é a língua materna da maioria dos estudantes, enquanto o inglês é considerado uma língua internacional de prestígio. O grupo de estudantes pertence a um contexto socioeconômico privilegiado, com muitos tendo tido acesso a viagens e experiências culturais diversas. Ainda assim, a heterogeneidade entre eles era evidente. Alguns eram recém-chegados ao ambiente bilingue, enquanto outros frequentavam a escola desde a primeira infância. Havia também estudantes com interesses e necessidades distintas, como em todo contexto educacional.

O projeto<sup>6</sup> *PYP Exhibition* do *Year 5* foi desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, passando por diferentes etapas de implementação:

### Etapas do projeto:

- Lançamento do projeto, com apresentações de estudantes e educadores de anos anteriores.
- Envolvimento das famílias e de professores-mentores.
- Engajamento inicial e identificação dos interesses dos estudantes (temas sociais, ambientais, avanços científicos etc.).
- Conexão com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO.
- Organização dos grupos e definição dos critérios para o desenvolvimento dos projetos.
- Formulação de perguntas essenciais e delineamento dos caminhos de investigação.

<sup>4</sup> Localizada em São José dos Campos/SP, a escola é uma *IB continuum school*, autorizada a oferecer o *Primary Years Programme* (PYP), o *Middle Years Programme* (MYP) e o *Diploma Programme* (DP). O estudo foi realizado com a turma do *Year 5*, no segmento do PYP.

<sup>5</sup> A *PYP Exhibition* é um projeto culminante realizado no último ano do *Primary Years Programme* (PYP) das escolas International Baccalaureate - IB.

<sup>6</sup> Nesta escola, a *PYP Exhibition* é resultado da colaboração entre duas professoras regentes (uma em inglês e outra em português), auxiliares de ensino, professoras especialistas e duas coordenadoras pedagógicas.



- Definição da agenda de encontros, incluindo sessões em sala com especialistas e mentores, bem como saídas pedagógicas.
- Exploração, experimentação e organização das novas aprendizagens.
- Documentação da aprendizagem, avaliação e reflexões dos estudantes por meio do uso de portfólios.
- Implementação de uma ação, aplicando os conhecimentos adquiridos.
- Comunicação final e apresentação para a comunidade escolar.

Com sua abrangência e foco na promoção de agência<sup>7</sup>, a implementação de um projeto dessa natureza pode parecer especialmente desafiadora em escolas bilíngues, sobretudo, quando as experiências de aprendizagem são propostas em uma língua adicional. No entanto esse desafio transformou-se em uma oportunidade de crescimento. Ao ser apresentadas ao conceito de translanguagem e engajar-se em um processo contínuo de diálogo e investigação, as educadoras<sup>8</sup> responsáveis pelo projeto *PYP Exhibition* do *Year 5*, em 2024, passaram a adotar o uso de recursos semióticos diversos para planejar experiências de aprendizagem que ampliassem as possibilidades de construção de sentido pelos estudantes. Como resultado, a escola passou a incorporar uma perspectiva de bilinguismo dinâmico, integrando intencionalmente as línguas de instrução (português e inglês) e múltiplas modalidades ao longo do projeto.

No dia da apresentação final dos estudantes, uma ampla variedade de produções em português e inglês foi exibida por meio de cartazes, gráficos, obras artísticas e mídias digitais. Os alunos expressaram seus pensamentos visualmente através painéis e realizaram apresentações orais para explicar o processo de investigação, os principais achados e compreensões, bem como as soluções propostas para as questões exploradas por cada grupo. Para ilustrar esse panorama são apresentadas, a seguir, fotografias dos painéis da exposição e das produções dos estudantes, acompanhadas de informações contextuais fornecidas pelas professoras do *Year 5*. Um trecho de entrevista com uma das alunas também contribui para evidenciar como o português e o inglês foram integrados e utilizados de maneira dinâmica ao longo do projeto.

### Fotos da *Year 5 PYP Exhibition* e entrevista com estudante

1. **Demonstração do processo em inglês**, exposta nos painéis da exposição, com apoio e orientação da professora regente de inglês.

**Figura 1** – Painéis *Year 5 PYP Exhibition*



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

<sup>7</sup> O conceito de agência baseia-se na noção de que os indivíduos são capazes de romper com padrões preestabelecidos para ressignificar, criar e transformar, a partir de seus repertórios e experiências vividas (Engeström, 2005).

<sup>8</sup> A diretora da escola, as professoras regentes e as coordenadoras aceitaram voluntariamente participar da pesquisa apresentada neste artigo, em conformidade com as diretrizes éticas institucionais.

2. **Apresentação às famílias em inglês**, com distribuição de partes específicas para cada estudante. Apoio e orientação dos mentores e da professora regente de inglês. Uso de estratégias de *scaffolding* para apoiar a produção oral.

Exemplos:

- Escolhi este tema porque...
- Nossa ideia central é ...
- Nossas linhas de investigação são...
- Meu maior desafio foi...
- Eu aprendi que...

3. **Implementação da "ação"** com orientação da professora regente em português.

**Figura 2** - Magic Box – caixa de doação de livros



Fonte: Elaborado pelas autoras.

4. **Modelos, diagramas e jogos** em parceria com a professora especialista de artes.

**Figura 3** – Maquete de desmatamento

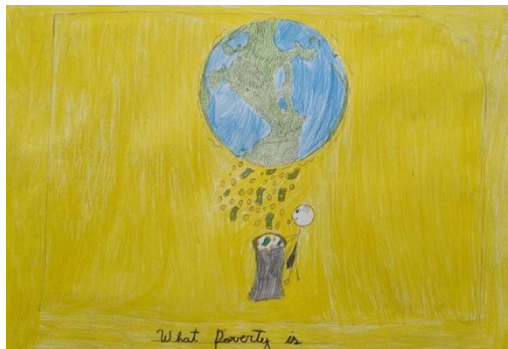


Fonte: Elaborado pelas autoras.

5. **Esculturas, desenhos, posters e representações visuais** como síntese das investigações e

compreensões, com apoio dos professores de português, inglês e artes.

**Figura 4** – Ilustração: Conceito de pobreza



Fonte: Elaborado pelas autoras.

6. **Uso de tecnologia para coleta de informações e comunicação dos resultados**, em parceria com o professor especialista de tecnologia.

**Figuras 5 e 6** – Uso de tecnologia no projeto da *Year 5 PYP Exhibition*



Fonte: Elaborado pelas autoras.

7. **Uso de gráficos para análise e comunicação dos resultados**, com apoio das professoras regentes de inglês e português.

**Figura 7:** Paineis de exposição



Fonte: Elaborado pelas autoras.

## 8. Entrevista com estudante

Os trechos, a seguir, foram extraídos de uma série de entrevistas em vídeo com estudantes, gravadas durante o evento PYP Exhibition, aberto à comunidade escolar. A transcrição que segue apresenta uma entrevista selecionada com um estudante <sup>9</sup> do Year 5.

### Excertos

O primeiro excerto destaca a explicação do estudante sobre como as línguas de instrução da escola foram integradas ao longo do processo investigativo. A pergunta foi expressa em inglês e as palavras do estudante foram transcritas exatamente como foram ditas, evidenciando, assim, sua identidade bilíngue e suas escolhas lexicais.

Na parte em português, a gente fez esses desenhos (apontando para um cartaz). E a gente fez esses desenhos para representar nossas linhas de investigação. E a gente pesquisou um pouco na parte em português. Em inglês, a gente fez principalmente os *slides*, com as informações, o que a gente aprendeu, e colocamos algumas imagens... Na aula de artes, a gente fez uma maquete que representa o que impacta a vida dos animais: poluição e desmatamento.<sup>10</sup>

Quando foi perguntado se achava uma boa ideia realizar o projeto utilizando o português e o inglês de forma flexível, o estudante respondeu:

Acho que sim, porque a gente pode aprender coisas diferentes em inglês e em português. [...] *sites* diferentes em inglês e em português têm informações diferentes. [...] às vezes a gente pesquisa em sites que têm a mesma informação, mas em línguas diferentes.<sup>11</sup>

Sobre os colegas que ainda não são fluentes nas duas línguas de instrução ou que são novos na escola, o estudante comentou:

Quando nossa amiga era nova na escola, ela era um pouco tímida. Ela ainda não conhecia os novos amigos. Agora ela fala muitas coisas... ela está mais feliz. E a gente pode ajudar... Se você vem de outro país que fala inglês, os professores podem te ajudar na parte do português. Ou, se você não sabe inglês, a professora de inglês pode te ajudar. Ou seu grupo pode te ajudar fazendo a pesquisa ou os desenhos.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> O uso da transcrição da entrevista do estudante foi autorizado por seu responsável legal, em conformidade com as diretrizes éticas.

<sup>10</sup> Original em inglês: At the Portuguese part, we made these drawings. And we made these drawings to represent our lines of inquiry. And we researched a little bit in the Portuguese part. In English, we mostly made the slides, our information, what we learned and we put some pictures... In the arts class, we made a model that represents what impacts animals' lives: pollution and deforestation.

<sup>11</sup> Original em inglês: I think yes, because we can learn different things in English and in Portuguese. [...] different sites in English and in Portuguese have different information. [...] sometimes we research on sites that have the same information, but in different languages.

<sup>12</sup> Original em inglês: When our friend was new at school, she was a little bit shy. She didn't know her new friends. Now she says a lot of things... she's happier. And we can help.... If you come from another country that speaks English, the teachers can help you with the Portuguese part. Or if you don't know English, the English teacher can help you. Or your group can help you by making this research or the drawings.



Esses excertos, em consonância com a perspectiva de García (2009, 2021), evidenciam que a translanguagem parte da premissa de que a linguagem acontece em ação, e não somente como um sistema de estruturas ou um conjunto isolado de habilidades. Implica, desse modo, o uso flexível de recursos linguísticos para compreender a vida e lidar com a complexidade do mundo. Além disso, segundo a autora, a translanguagem permite que os indivíduos se apropriem das práticas de linguagem como próprias, rompendo, assim, com hierarquias linguísticas.

Ao expandir essa noção, retoma-se a ideia de que uma perspectiva decolonial pressupõe compreender que a sociedade é marcada pela superdiversidade (Vertovec, 2007). Dessa forma, torna-se necessário validar ações intencionais voltadas ao engajamento de todos os membros da comunidade.

Nessa mesma perspectiva, Candau (2018) aponta para a necessidade de uma abordagem intercultural crítica na educação, promovendo o reconhecimento do outro. Nesse sentido, conforme a autora, parte-se do pressuposto de que as diferenças devem ser vistas como uma vantagem pedagógica, ressaltando a urgência de valorizar as diferenças culturais daqueles envolvidos no processo educativo. Por conseguinte, com base em Menken, Pérez Rosário e Valerio (2018), infere-se que a exposição a diferentes línguas e culturas e o planejamento intencional de experiências de aprendizagem favorecem o desenvolvimento de uma mentalidade multilíngue e translíngue. Quando os estudantes se sentem valorizados em suas identidades linguísticas, tornam-se mais abertos e flexíveis em relação à linguagem, tanto em termos de uso e compreensão quanto na construção do conhecimento.

Nos excertos, o estudante relatou como aprendizes bilíngues utilizaram diferentes línguas e modalidades ao longo do processo. Além disso, demonstrou empatia e sensibilidade intercultural ao descrever como novos alunos podem ser apoiados durante sua adaptação ao ambiente bilíngue/multilíngue. Seu relato evidenciou a ampliação das possibilidades de construção de sentido viabilizada pela flexibilidade presente em contextos bilíngues, seja pelo acesso a diferentes fontes de informação em múltiplas línguas ou ao mesmo conteúdo em línguas distintas, o que favorece a compreensão por parte de aprendizes bilíngues.

Por meio deste estudo de caso foi possível observar a pedagogia da translanguagem nas formas fluidas e dinâmicas com que os estudantes mobilizaram seus repertórios linguísticos nas experiências de aprendizagem. Os professores criaram diferentes oportunidades para a significação, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, considerando que nem todos os estudantes compartilham das mesmas experiências prévias, interesses ou formas de conhecer. Linguagens orais, visuais e escritas foram acessadas e utilizadas ao longo do projeto, dessa forma, abrindo espaço para uma construção de significado de modo colaborativo e expansivo. Como resultado, infere-se que a translanguagem pode ser vista como uma abordagem potente para a promoção da diversidade e da equidade na educação.

## CONCLUSÃO

No Brasil, a diversidade linguística é evidente tanto em escolas bilíngues de elite quanto em escolas públicas, que acolhem estudantes de diferentes origens linguísticas e culturais. Embora essa diversidade seja enriquecedora, ela também apresenta desafios singulares para o ensino e a aprendizagem. Diante esse contexto, o objetivo desta pesquisa foi analisar como a translanguagem pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para atender às necessidades de estudantes diversos em contextos bilíngues e multilíngues. Para tanto, o estudo partiu da seguinte pergunta norteadora: “A translanguagem pode servir como um recurso de ensino e aprendizagem para acolher a diversidade do estudante em contextos bi/multilíngues?”.

Para explorar essa questão foram analisadas práticas pedagógicas vivenciadas por um

grupo de estudantes de uma escola internacional bilingue (português-inglês) no Estado de São Paulo. Os alunos do Year 5 (10 e 11 anos) participaram de atividades planejadas e intencionais que permitiram a integração de diversas formas de expressão, incluindo línguas de nascimento e adicionais, por meio de uma abordagem multidisciplinar em diferentes áreas do conhecimento. Essa estratégia possibilitou o reconhecimento de identidades e experiências diversificadas vividas pelos estudantes, valorizando-as como recursos para o aprofundamento da compreensão de questões ou problemas investigados.

Na presente análise, observou-se que a criação de espaços para o uso de múltiplas línguas pode desafiar hierarquias linguísticas tradicionais e, conseqüentemente, incentivar uma participação mais ativa de todos os estudantes. Isso se evidenciou no estudo de caso, no qual a pedagogia translíngue possibilitou formas de comunicação mais dinâmicas e flexíveis, tornando a interação, a expressão e a construção de significados mais acessíveis e inclusivas. Sob essa perspectiva, as línguas tornaram-se uma ponte para narrativas e perspectivas diversas.

Além disso, a análise das práticas apresentadas sustenta esse achado ao evidenciar que o planejamento intencional da comunicação multilíngue e multimodal promove o engajamento ativo dos estudantes. O relato do aluno entrevistado, com imagens das produções dos colegas, ilustra o uso fluído das línguas (português e inglês) e das modalidades (desenhos, *slides*, maquetes), destacando como a pedagogia translíngue pode enriquecer as interações em sala de aula. O estudante ainda afirmou que realizar o projeto em ambas as línguas foi uma abordagem valiosa, pois “[...] podemos aprender coisas diferentes em inglês e em português.” e que “*sites* diferentes em inglês e em português trazem informações diferentes”. Essa percepção reforça a ideia de que a translanguagem amplia o acesso ao conhecimento e a novas perspectivas. A empatia demonstrada pelo aluno ao descrever o apoio oferecido a colegas recém-chegados ou com menor fluência (“Se uma pessoa não souber inglês, a professora pode ajudar. Ou se a pessoa não souber português, a outra professora pode ajudar. Ou os alunos... a gente pode ajudar na hora de fazer a pesquisa ou os desenhos.”) reforça o potencial da translanguagem para criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor frente à diversidade dos aprendizes.

Assim, os dados observados e os relatos dos participantes evidenciaram como a flexibilidade promovida por práticas multilíngues não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também favorece um ambiente educacional que valoriza e integra a diversidade linguística e cultural dos estudantes. Pode-se afirmar, portanto, que a pedagogia da translanguagem contribui para a inclusão ao promover o engajamento e uma aprendizagem mais profunda em salas de aula multilíngues. Esper-se, posto isso, que essa perspectiva possa inspirar sua adoção não apenas na educação bilingue de línguas de prestígio, como também em contextos menos privilegiados, como escolas públicas que atendem migrantes, refugiados, falantes de línguas indígenas, usuários de línguas de sinais e comunidades de fronteira.

## REFERÊNCIAS

ANIJOVICH, Rebeca. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2014.

BLOMMAERT, Jan. *A sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. *E-book*.

BYGATE, Martin. Some current trends in Applied Linguistics: towards a generic view. *AILA Review*, Amsterdam, v. 17, n. 1, p. 6-22, Dec. 2004.



CANDAU, Vera Maria. *Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora & Letras, 2018.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. "*Levantando a pedra*": da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

CREESE, Angela; BACKLEDGE, Adrian. Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 35, p. 20-35, Mar. 2015. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annualreviewofappliedlinguistics/article/abs/translanguaging-and-identity-in-educational-settings/E52D4C1844328A0E1534B16145B5EF4D>. Acesso em: dez. 2023.

CUMMINS, James. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 49, n. 2, p. 222-251, 1979.

ENGESTRÖM, Yrjö. *Developmental work research: expanding activity theorie in practice*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 2005. v. 12.  
v. 12. 2005.

FERREIRA, Deise Viana Afrolatinidade e Educação. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 17-24.

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

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, Ofelia. *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students: lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. New York: Routledge, 2021.

GIMENO SACRISTÁN, José. Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación. *KIKIRIKI*, Valencia, n. 38, p. 19-25, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, José. El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista de Educación*, Madrid, n. 1, p. 271-292, jan. 2002.

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Inventário nacional da diversidade linguística - INDL*. Brasília, DF: IPHAN, 2010. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona Mohamad; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra (org.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (ed.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.13-39.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, Jader Janer Moreira (org.) *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MENKEN, Kate; PÉREZ ROSARIO, Vanessa; VALERIO, Luiz Alexandro Guzmán. Increasing multilingualism in schools: New scenery and language education policies. *Linguistic Landscape*, Amsterdam, v. 4, n. 2, p. 101-27, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

STENOUE, Katérina. *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity: a vision, a conceptual platform, a pool of ideas for implementation, a new paradigm*. *Universal Declaration on Cultural Diversity*. [S. l.]: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2002. (Cultural diversity series; 1). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>. Acesso em: 11 jun. 2025.

UNESCO. *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Paris: Unesco, 1994. Disponível em: <https://sidinico.usal.es/documentacion/declaracion-de-salamanca-y-marco-de-accion-sobre-necesidades-educativas-especiales>. Acesso em: 4 dez. 2023.

UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs. Sustainable Development. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 10 jul. 2025.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, London, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, Sept. 2007.

VOGEL, Sara; GARCÍA, Ofelia. *Translanguaging*. New York: CUNY Academic Works, 2017. Disponível em: [https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1448&context=gc\\_pubs](https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1448&context=gc_pubs). Acesso em: 13 mar. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Mind in society*: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978. Do original publicado em: 1930-934.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 2003. Do original publicado em: 1930-1934.

WEI, Li. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 43, n. 5, p. 1222-1235, Apr. 2011.

WILLIAMS, Cen. *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. [London]: Bangor University, 1994.