

# REVISTA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

< vol. 3 núm. 2 2021 >



## A translinguagem no ensino de uma língua de herança: Proposta metodológica para contextos de línguas em contato

Juliana Azevedo Gomes

Universidad Internacional de La Rioja

Andresa Sartor Harada

Universidad Internacional de La Rioja

**Resumo:** A língua de herança é a língua falada no âmbito familiar em um território onde a língua majoritária é distinta. Sua didática é complexa e dinâmica, pois associa elementos como língua, cultura e identidade. Por esta razão, as diretrizes para o trabalho com a língua de herança devem ser flexíveis e passíveis de adaptação aos diferentes contextos de ensino. Este artigo apresenta uma proposta metodológica para o ensino do português como língua de herança com base na Translinguagem. A Translinguagem é uma teoria linguística contemporânea, que considera os diferentes repertórios linguísticos e culturais dos alunos. A proposta está fundamentada em estudos prévios sobre o uso da Translinguagem em diferentes níveis educativos e está dirigida aos docentes, através de perguntas geradoras e estratégias em três dimensões: contextual, metodológica e de materiais.

**Palavras-chave:** Língua de herança; Português; Proposta metodológica; Translinguagem

## Introdução

A língua de herança é a língua familiar que se converte em “de herança” por estar em um território onde a língua majoritária é distinta (VALDÉS, 2001, POLINSKY E SCONTRAS, 2020). Os estudos sobre o português como língua de herança se situam em contextos de línguas em contato e procuram compreender como as políticas linguísticas, os aspectos relativos à aquisição plurilíngue e a inter-relação entre os elementos curriculares podem contribuir no desenvolvimento de uma didática específica nesta modalidade.

Neste sentido, a didática para a língua de herança pode ser situada em um marco sociolinguístico, quando pensamos na gama de línguas e culturas que são parte da identidade de um falante de herança. A esta especificidade soma-se a heterogeneidade de perfis e necessidades educativas. Portanto, estudos sobre a didática do português como língua de herança apontam para a necessidade de contemplar estratégias flexíveis e que considerem todo o repertório linguístico e cultural dos indivíduos (MENDES, 2012, AZEVEDO-GOMES, 2017, LIRA SANTOS, 2020).

A translinguagem (GARCÍA & WEI, 2014, WEI, 2018) apresenta-se como teoria linguística prática, que compreende a complexidade dos repertórios linguísticos e culturais de um indivíduo bi ou plurilíngue e tem a preocupação de conhecer como este comunica seus pensamentos com base em suas práticas de comunicação.

O artigo inicia com um breve histórico sobre o movimento da língua de herança e do português de variante brasileira como língua de herança. Em um segundo momento, reflete sobre a teoria da translinguagem, seus fundamentos e possibilidades pedagógicas. Por fim, apresenta uma proposta metodológica estruturada para a aplicação da translinguagem nas aulas de português como língua de herança, em contextos formais ou não formais.

Neste trabalho, compartilham-se as vantagens do trabalho com a translinguagem, com o pressuposto de que esta é uma opção didática que se ajusta às singularidades dos falantes de herança e oferece ao professor a possibilidade de problematizar de forma significativa os conhecimentos prévios dos estudantes na promoção da língua portuguesa.

### 1. O português como parte de um repertório plurilíngue: a língua de herança

A língua de herança é caracterizada por um vínculo intergeracional<sup>1</sup> e pelo status de língua minoritária em um contexto sociolinguístico específico. Valdés (2001) define a língua

---

<sup>1</sup> Vínculo estabelecido entre diferentes gerações.

de herança como um idioma de origem familiar, distinto ao do país de residência. Tão importante quanto a língua, são as representações identitárias e culturais que estão vinculadas ao idioma. Van Deusen-Scholl (2003) ressalta que independente do conhecimento linguístico, existe um vínculo afetivo e/ou cultural, que poderá ser explorado em função do desejo do falante de herança. Por este motivo, Ortiz Álvarez (2016), afirma que o conceito de língua de herança possui uma conotação mais sociocultural que linguística.

Os estudos sobre a língua de herança partem do contexto canadense, país com alto número de imigrantes e pioneiro nos programas de língua de origem (CUMMINS, 2005). No entanto, este campo de estudo se expandiu por todos os continentes, debruçando-se inicialmente em definir as características dos falantes de herança (KONDO-BROWN, 2005, MONTRUL, 2012, VALDES, 2001, VAN DEUSEN –SCHOLL, 2003) e, compreendendo os fatores que influem na aquisição e aprendizagem da língua (BENMAMOUN, MONTRUL & POLINSKY, 2013, MONTRUL, 2016) e, mais recentemente, definindo uma didática para este grupo específico (BEAUDRIE, DUCAR & RELAÑO PASTOR, 2009, CUMMINS, 2005, CARREIRA & KAGAN, 2011, KONDO-BROWN, 2010, POLINSKY & KAGAN, 2007, KAGAN, CARREIRA & CHIK, 2017, AZEVEDO-GOMES, 2017, LIRA SANTOS, 2020).

Entre as características comuns dos falantes de herança, se destacam o bilinguismo em diferentes graus, proficiência variável na língua de herança, aquisição linguística na primeira infância, erros de desenvolvimento da linguagem semelhantes a um falante monolíngue e a aprendizes de língua estrangeira (ZYZIK, 2016).

Com relação aos fatores que influenciam no desenvolvimento da língua de herança, se destacam os de âmbito sociolinguístico, como as políticas linguísticas locais e familiar, a distância linguística entre as línguas majoritárias e a língua de herança, e os de âmbito psicolinguístico, como a quantidade e a qualidade do input recebido na língua de heranças, as atitudes linguísticas e o grau de competência comunicativa, ou seja, a capacidade que possui um indivíduo para estabelecer comunicação, considerando os códigos linguísticos e culturais de um idioma (CAMPÀ, 2011).

Por algum tempo, a base didática para língua de herança transitou pelas didáticas para o ensino da língua materna e as didáticas para o ensino da língua estrangeira. Contudo, uma vez conhecidas as características e o status da língua de herança dentro de um marco complexo, os fundamentos didáticos apoiaram, mas não foram suficientes para orientar a construção de uma didática que contemplasse as especificidades da língua de herança e de seus falantes.

O português como língua de herança é um movimento ainda em expansão. Mendes (2012, p.21) afirma que “O português como língua de herança caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados [...]”.

Apesar de que o instituto Camões foi responsável por organizar, sistematizar e difundir o ensino do português na diáspora<sup>2</sup> para filhos de imigrantes portugueses, no contexto do português de variante brasileira não houve uma política linguística organizada inicialmente. Assim, o movimento foi originado pelos imigrantes residentes nas diásporas somente ao redor da década de 80, momento em que o Brasil deixa de ser um país de imigração por motivos especialmente econômicos (SOLÉ, CAVALCANTI & PARELLA, 2011) para tornar-se um país de emigração. Além das iniciativas familiares, também é necessário destacar o papel de alguns países europeus que, com seus programas de promoção das línguas de origem (UNESCO, 2004), ofereceram a possibilidade de incluir o ensino da língua portuguesa dentro dos centros educativos, como no caso da Áustria e da Suíça alemã. Em outros casos, como na Suíça francesa, o governo oferece seus espaços físicos para o ensino do português e a possibilidade de incluir a nota final desta disciplina no boletim do aluno. Majoritariamente, o ensino do português de variação brasileira na modalidade língua de herança é realizado através de iniciativas no âmbito da educação não formal. Por esta razão, os estudos sobre a construção de didática e currículo para o ensino do português como língua de herança ainda estão em um estágio inicial (SOUZA & AZEVEDO-GOMES, 2017). Souza & Vizentini (2020) defendem que os estudos sobre currículo devem considerar os fatores contextuais do ensino da língua e permitir adaptações que facilitem e promovam a melhora educativa no contexto do português como língua de herança. Por esta razão, em contextos de língua de herança costuma-se evitar quaisquer generalizações.

Os estudos sobre a língua de herança se situam em um marco sociolinguístico, dada a interação constante entre diferentes línguas e culturas que são parte do universo do falante de herança. A esta linha, é somado o paradigma pós-estruturalista, que nasce como um ponto de intersecção entre a visão binária e estruturalista dos sistemas linguísticos e uma nova realidade, que reconhece a justaposição de diferentes estruturas e desconstrói a hierarquia e a visão de um sistema linguístico e cultural único e reconhece o policentrismo dos diferentes contextos de aprendizagem e comunicação (BLOOMAERT & BACKHUS, 2013).

Acolhendo o plurilinguismo como uma realidade e um valor educativo (Diniz & Prieto, 2018), considera-se a competência plurilíngue como um marco e um objetivo quando se trata

---

<sup>2</sup> Termo utilizado para referir-se à dispersão de um povo. Neste contexto, se refere ao ensino de português em países não luso falantes. (<https://www.diasporalusa.pt/lingua-portuguesa/>)

de formar a falantes de herança. Isto porque esta competência fomenta o desenvolvimento da consciência sobre as línguas e a comunicação, além de ser “[...] uma competência complexa e compósita ao serviço das necessidades e objetivos comunicativos de cada falante” (MELO-PFEIFER & ARAÚJO E SÁ (2017, p.114). Neste sentido, Andrade & Araújo & Sá (2007) complementam que o desenvolvimento da competência plurilíngue e a valorização da diversidade passam obrigatoriamente pela vivência de distintas e novas práticas comunicativas. Para isso, as autoras destacam que as aulas destacam dois princípios que devem ser considerados dentro da didática plurilíngue: a valorização das línguas e dos contatos linguísticos e culturais em todos os contextos de comunicação e o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente os status e funções dos idiomas presentes na realidade dos indivíduos.

Para compreender como ocorre a aquisição da linguagem em contextos de línguas em contato, recorreremos aos pressupostos do plurilinguismo. Flores e Melo Pfeiffer (2014, p.19) afirmam que: “[...] estudos aquisitivos na língua de herança consistem sobretudo em perceber de que forma a exposição a uma língua em contexto multilíngue influencia o seu desenvolvimento, isto é, a construção do saber linguístico em todos os seus domínios (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, lexical, pragmático)”.

Com base nesses fundamentos, ratifica-se que no âmbito da língua de herança é imperativo língua de herança exige que se considerem as especificidades dos indivíduos, falantes de herança, para planificar uma didática específica.

## 2. Um caminho didático para o ensino do português em contextos plurilíngues: a translíngua

Há um consenso sobre o ensino da língua de herança estar vinculado ao sentimento de pertencimento à língua e cultura (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003, AZEVEDO-GOMES, 2017, SEALS, 2018, LIRA SANTOS, 2020). Por esta razão, as práticas de ensino desta modalidade linguística devem problematizar as representações que os falantes de herança fazem de suas línguas e culturas (MENDES, 2012). Além disso, Seals (2018) ratifica a importância de utilizar os espaços de ensino da língua de herança para empoderar os alunos no sentido de ajudá-los a avançar na construção de sua identidade multicultural por meio das línguas e culturas que são parte do seu cotidiano.

Estudos sobre a didática do português para a língua de herança reconhecem a utilização de conhecimentos prévios na construção de significado, no uso social da língua, no

desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CAMPÀ, 2011) e, conseqüentemente, na valorização dos repertórios linguísticos dos alunos, como bases fundamentais dessa didática específica (MENDES, 2012, AZEVEDO-GOMES, 2019, FERREIRA, GRAÇA & CARDOSO, 2020, LIRA SANTOS, 2020, MORONI, 2020).

Nesta acepção, nos encontramos com a teoria linguística da translinguagem (GARCÍA & LI WEI, 2014), que traz consigo a epistemologia do plurilinguismo e agrega uma vertente social e política ativa, que questiona e vincula a produção de significados a um processo de transformação social com respeito ao uso dos repertórios na comunicação.

Wei (2018) caracteriza a translinguagem como uma teoria prática da linguagem que nasce da preocupação em compreender o dinamismo e a complexidade das práticas de comunicação, a partir de vários idiomas e recursos semióticos, concedendo uma visão mais holística na compreensão dos repertórios de um indivíduo e de como este é capaz de comunicar seus pensamentos. Canagarajah (2018) ressalta que para trabalhar com translinguagem é necessário traspasar as fronteiras linguísticas e sociais, adaptando práticas comunicativas mais expansivas. Por esta razão Vogel & García (2018, p.1) afirmam que “O uso de translinguagem na educação criou o maior interesse, mas também ainda mais desacordo.”

A pedagogia da translinguagem vem buscando orientar os professores sobre uso consciente dos diferentes sistemas de comunicação dos indivíduos. García, Johnson & Seltzer (2017) destacam quatro razões para o uso estratégico das translinguagens nas salas de aula:

1. Facilita o engajamento dos estudantes na compreensão de textos e conteúdos complexos.
2. Concede oportunidade para os estudantes desenvolverem práticas linguísticas em contextos educativos formais.
3. Oferecem espaço para o bilinguismo e as diferentes formas de conhecimento dos estudantes.
4. Favorece a construção das identidades híbridas e do desenvolvimento socioemocional.

Legitimando essas razões, a investigação realizada por Flores *et al* (2013) transforma a teorização em propostas de práticas translíngues para vários níveis educativos. Dentro desse estudo, destacam-se alguns elementos orientadores: Em primeiro lugar, a ecologia multilíngue, que se refere à criação de um ambiente que naturalmente promova o multilinguismo, mas que seja um ambiente culturalmente relevante, onde os sujeitos bilíngues

possam sentir-se realmente identificados em sua diversidade. Em segundo lugar, a Instrução essencial se refere à criação de objetivos linguísticos multilíngues e à instrução integrada em vários idiomas. Em terceiro, se destaca o trabalho colaborativo, com o qual é possível aplicar uma série de estratégias para a melhora das habilidades de fala e escuta, tanto na língua de casa, como na língua local. Por fim, os Recursos e materiais para a translanguagem promovem estratégias que nascem da reflexão sobre como é possível utilizar, adaptar e criar materiais e recursos que fomentem a consciência por todo o repertório linguístico e cultural dos alunos.

Uma das críticas da translanguagem sobre as línguas de herança (FLORES *et al*, 2016) é a visão de que a língua é recebida e, conseqüentemente, estática, contrariando a concepção de repertórios linguísticos vivos e dinâmicos, patrimônio de cada falante de herança. No entanto, trabalhar com translanguagem em uma aula de língua de herança não é decisão simples, uma vez que a priori, este conceito está fundado no rompimento do conceito de idiomas e das hierarquias linguísticas (GARCÍA & OTHEGUY, 2019).

No ensino de uma língua minoritária, romper com a concepção de priorizar uma língua, não é tarefa fácil. É necessário saber como integrar o repertório completo dos falantes de herança na sala de aula, concedendo o espaço necessário para o desenvolvimento da língua minoritária, de herança. É uma transformação da visão diglósica para uma visão heteroglósica (LEWIS, JONES & BAKER, 2012) compreendendo que as línguas conversam entre si em casa, nas ruas, na escola e nas aulas de língua de herança também.

As translanguagens na língua de herança foram pesquisadas dentro e fora do contexto de aula. Abourehab & Azaz (2020), em uma pesquisa com o árabe como língua de herança, defendem que a utilização da translanguagem favorece a negociação de significados na comunicação e na construção da identidade, legitimando seus repertórios. Wu & Leung (2020) trazem uma importante reflexão sobre o papel do professor na promoção das práticas translíngues, permitindo a entrada de diferentes dialetos chineses para a aula de mandarim. A partir dessa estratégia, os falantes de herança foram capazes de criar textos escritos bilíngues, além de desenvolver estratégias de tradução entre colegas. Pacheco & Miller (2016) trazem a experiência de utilizar a língua de herança para o processo de alfabetização na língua local e defendem as práticas de translanguagens como favorecedoras para a utilização do repertório completo e para a criação de significados nas aulas.

No âmbito extraescolar, Song (2016) demonstra em um estudo com coreanos vivendo nos Estados Unidos, que o fato da família reconhecer e acolher os idiomas presentes da vida das crianças, utilizando-os de forma flexível no âmbito familiar, ajudou a ampliar o vocabulário linguístico na sua língua de herança. Com respeito às práticas translíngues, Zhao

& Flewiit (2020) ressaltam o valor das redes sociais para enriquecer as oportunidades dessas práticas emergentes de translinguagem entre crianças plurilíngues, residentes em Londres com ascendência chinesa e portuguesa. Moreno & García (2018) afirmam que a translinguagem deveria ser utilizada de forma mais abrangente, considerando não somente os recursos linguísticos, mas também as ações suportadas pelo uso da tecnologia, que são parte do repertório semiótico dos indivíduos.

#### 4. A translinguagem na didática do português como língua de herança

Ao planificar uma proposta metodológica pautada na translinguagem para o ensino do português em contexto de diáspora, se utilizarão os fundamentos do Guia de CUNY – NYSIEB (FLORES *et al*, 2013), resultado de uma investigação sobre estudos de linguagem em sociedades urbanas, da Universidade de New York. Neste guia, apresentam-se práticas de translinguagem aplicáveis a contextos de educação primária, secundária e universitária.

Em um primeiro momento, a proposta para o uso da translinguagem no ensino do português como língua de herança está estruturada em três dimensões, que se sistematizarão em uma proposta temática, seguida de perguntas geradoras aos docentes e de exemplos de estratégias para serem utilizadas nas aulas de português como língua de herança.

##### *4.1. Dimensões didáticas da translinguagem para o ensino do português como língua de herança*

Para a elaboração da proposta metodológica de uso da translinguagem no contexto do ensino português como língua de herança, optou-se por trabalhar com três dimensões (FLORES *et al*, 2013): Contextual: Ecologia multilíngue

Partindo do princípio de que a ecologia analisa a inter-relação entre os elementos do ambiente, esta categoria considera o público-alvo das aulas de português, os falantes de herança que são minimamente bilíngues, na hora de organizar o espaço de aula e de planejar as estratégias pedagógicas. Ao pensar na ecologia multilíngue, o ambiente de formação, seja ele presencial ou virtual, torna-se um espaço seguro, que valoriza os diferentes repertórios linguísticos dos alunos e oferece oportunidades para a construção e desenvolvimento dos conhecimentos na língua portuguesa, com base no conhecimento linguístico e cultural já existente.

## 1. Metodológica: Trabalho colaborativo

Com o objetivo de fomentar o desenvolvimento da consciência metacognitiva, definida por Canagarajah (2011) como o grau de consciência que possui um indivíduo sobre seu próprio pensamento e aprendizagem, esta dimensão defende o trabalho colaborativo como base estratégica para as aulas de língua de herança. Nesta concepção, as atividades em dupla ou grupos, favorecem o conhecimento compartilhado, o avanço na competência comunicativa e a avaliação entre pares. Desta maneira, se promove o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem e o desenvolvimento de sua regulação pedagógica, tanto com respeito aos seus próprios conhecimentos, como com relação ao conhecimento de grupo.

## 2. Materiais: Recursos multilíngues

Os recursos e materiais didáticos na concepção de translinguagem possuem um caráter autêntico e de construção contínua. Seu conteúdo se fundamentará na língua portuguesa em suas diferentes variantes e nas demais línguas e culturas, considerando especialmente, os presentes nos repertórios dos alunos falantes de herança.

A partir das dimensões para o trabalho com a translinguagem nas aulas de língua de herança, considera-se fundamental incluir nesta proposta algumas perguntas geradoras aos professores. Esta etapa, elaborada com base no trabalho de Flores *et al* (2013), é importante para ajudar-lhes a refletir sobre sua ação pedagógica e repensar suas futuras práticas com a translinguagem.

Quadro 1. Descrição das perguntas geradoras aos docentes

<b>Dimensão</b>	<b>Proposta</b>	<b>Perguntas geradoras</b>
<b>Contextual</b>	Ecologia multilíngue	1. Como criar uma aula com um ambiente que reconheça e promova as línguas e culturas dos falantes de herança com o foco na língua portuguesa?  2. Como criar consciência entre os falantes de herança sobre os diferentes idiomas presentes no seu repertório?

<b>Metodológica</b>	Trabalho colaborativo	3.Como planificar um trabalho colaborativo onde os falantes de herança possam utilizar conscientemente seus diferentes idiomas nas aulas de língua de herança?  4. De que maneira podemos ajudar os falantes de herança a melhorar sua competência comunicativa utilizando todo seu repertório linguístico?
<b>Material</b>	Recursos multilíngues	5.Como podemos utilizar materiais em diferentes idiomas nas aulas de língua de herança?  6.Como podemos ajudar os falantes de herança a aprofundar seu conhecimento de conteúdo e de contexto para compreender melhor os temas relacionados com sua língua de herança?  7.De que maneira a utilização de materiais multilíngues ajudam a desenvolver a competência comunicativa?

Fonte: Adaptado de Flores *et al* (2013)

As perguntas geradoras, elaboradas em consonância com os princípios da translanguagem, também desafiarão os professores a ir mais além do ensino do português e preparar-se para o trabalho em uma perspectiva didática distinta à qual possivelmente foi formado. Neste sentido Souza & Lira Santos (2020) afirmam que os professores brasileiros possuem perfis muito diferentes com respeito a sua formação e, adicionalmente, a formação para a língua de herança é mais significativa quando parte dos contextos reais de trabalho do professor. Por esta razão, a aplicação da translanguagem que parte das reflexões e adequações do professor sobre seu grupo, possui mais possibilidades de êxito que um plano de estratégias

didático pronto, em virtude da flexibilidade e autonomia que concede ao professor na planificação do seu plano de ação nas salas de aula de português como língua de herança.

#### *4.2. Estratégias didáticas translíngues para o ensino do português como língua de herança*

A aplicação da translinguagem em sala de aula traspassa a elaboração de atividades nos idiomas que o aluno conhece e exige uma mudança de paradigma de compreensão e expressão dos conhecimentos linguísticos. Por esta razão, nossa proposta metodológica culmina com algumas estratégias dirigidas ao professor, elaboradas como resposta às perguntas geradoras. Uma vez que este trabalho possui o caráter de sugestão metodológica, as estratégias são orientações abertas, que permitirão ao professor elaborar um panorama único de seu contexto de trabalho.

Quadro 2. Relação entre dimensões e estratégias na didática do português como língua de herança com base na translinguagem

<b>Dimensões</b>	<b>Perguntas geradoras aos docentes</b>	<b>Estratégias</b>
Ecologia multilíngue	1. Como criar uma aula com um ambiente que reconheça e promova as línguas e culturas dos falantes de herança?  2. Como criar consciência entre os falantes de herança sobre os diferentes idiomas presentes no seu repertório?	a). Realizar um estudo da comunidade.  b). Criar um ambiente culturalmente relevante.

Trabalho colaborativo	<p>3. Como planificar um trabalho colaborativo onde os falantes de herança possam utilizar conscientemente seus diferentes idiomas nas aulas de língua de herança?</p> <p>4. De que maneira podemos ajudar os falantes de herança a melhorar sua competência comunicativa utilizando todo seu repertório linguístico?</p>	<p>c). Trabalho multilíngue colaborativo</p> <p>d). Duplas de leitura multilíngues</p> <p>e). Duplas de redação multilíngues</p>
Recursos multilíngues	<p>5. Como podemos utilizar materiais em diferentes idiomas nas aulas de língua de herança?</p> <p>6. Como podemos ajudar os falantes de herança a incrementar seu conhecimento de conteúdo e de contexto para compreender melhor os temas relacionados com sua língua de herança?</p> <p>7. De que maneira a utilização de materiais multilíngues ajudam a desenvolver a competência comunicativa?</p>	<p>f). Utilização de textos multilíngues</p> <p>g). Criação de dicionários ilustrados multilíngues</p> <p>h). Utilização da internet como recurso multilíngue</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Flores *et al* (2013)

a) *Realizar um estudo da comunidade*: para a criação do espaço culturalmente relevante, é imprescindível que o professor conheça seu grupo e a comunidade em que participa como agente educativo. Neste caso, a análise dos fatores sociolinguísticos propostos por Montrul (2013) será um guia para compreender o status do português na comunidade em que se ensina, as políticas linguísticas locais e familiares e o papel da língua portuguesa na vida dos alunos. Este passo prévio é fundamental para que seja possível criar um ambiente significativo e conforme com a bagagem linguística e cultural e os interesses dos alunos, falantes de herança.

b) *Criar um ambiente culturalmente relevante*: o espaço de aula de português como língua de herança deve ser um ambiente que integra e “alfabetiza” linguística e culturalmente os falantes de herança. Isso significa possibilitar a ampliação de vocabulário e os vínculos entre os conhecimentos prévios sobre determinadas línguas e culturas. O professor pode aproveitar o espaço para fomentar o conhecimento da língua portuguesa em todas suas variantes a partir de ambientes, personagens, músicas e rotinas que os alunos estão familiarizados no(s) idioma(s) local(is). Dessa maneira, os alunos, além de estarem em um ambiente visualmente atraente, se sentirão representados neste espaço de aprendizagem. Não se trata de sobrecarregar informação visual no espaço de aula, mas sim de construir um ambiente onde o português coexista com os demais repertórios dos alunos, ainda que indiretamente.

c) *Trabalho multilíngue colaborativo*: dentro da dimensão metodológica, ao iniciar o trabalho com a translinguagem é importante realizar um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos na língua portuguesa. Sem intenção de provocar um ambiente de testagem e avaliação, sugerem-se propostas de trabalho colaborativo com base na resolução de problemas, por exemplo, na elaboração de uma receita, organização de um piquenique, uma festa de aniversário etc. Neste caso, os alunos trabalham de forma colaborativa, oferecendo argumentos, sugestões e trazendo sua bagagem pessoal, tanto linguística, como cultural. Também é uma estratégia que favorece uma prática intercultural problematizada, provocando os falantes de herança a refletirem sobre seus conhecimentos e vivências, em português e em outros idiomas. Além disso, possibilita a integração de alunos com necessidades de aprendizagem, uma vez que o trabalho colaborativo permite diferentes modalidades de participação, incluindo a todos os perfis de falantes de herança a partir de uma proposta em formato desafio.

d) *Duplas de leitura multilíngues*: visto que com o trabalho colaborativo multilíngue pode-se recolher informação relevante sobre os perfis, conhecimentos e interesses dos alunos, as duplas de leitura multilíngues têm o propósito de fomentar a leitura em geral, a leitura em voz alta, a avaliação entre pares, a ampliação do vocabulário e a consciência pelos diferentes idiomas por parte dos alunos. A leitura pode ser oferecida na língua portuguesa e a partir desta primeira ação, podem propor-se diversas atividades em função dos objetivos e nível das duplas. Alguns exemplos podem ser: realizar tradução do conteúdo lido, preparar um resumo a partir da leitura, selecionar palavras por conhecer, preparar uma dramatização da leitura, realizar uma gravação de áudio-vídeo com a dupla de leitura etc. O objetivo é proporcionar um espaço onde as duplas possam discutir sobre o significado da leitura em diferentes idiomas,

utilizar os idiomas que já conhecem para aprofundar determinado conceito que não está claro etc. O trabalho do professor é conduzir as propostas e trabalhar por observação sistemática, analisando os pontos onde pode explorar a língua portuguesa e reelaborar suas intervenções de forma personalizada. Importante ressaltar que não necessariamente é obrigatório trabalhar com textos escritos e alunos alfabetizados. É possível oferecer diferentes gêneros textuais e inclusive sem texto para que os alunos possam interpretar e criar sua própria história.

e) *Duplas de redação multilíngues*: na mesma abordagem das duplas de leitura, as duplas de redação estão dirigidas a crianças já alfabetizadas e/ou fase de desenvolvimento da escrita. Neste caso, é possível trabalhar a partir dos idiomas locais e/ou da língua portuguesa e propor uma série de atividade que se desenham da proposta de escrita: ampliação de texto, resumo, tradução, textos mistos (em mais de um idioma), etc. O propósito é favorecer um espaço de construção de conhecimentos na língua portuguesa, utilizando como base todo o repertório linguístico dos alunos. Neste caso, cabe ao professor unir as duplas de acordo com seu perfil e realizar as intervenções que considere pertinentes para ajudar aos alunos a avançarem nos conhecimentos da língua portuguesa. É uma proposta democrática, onde os alunos poderão escolher entre várias estratégias de aprendizagem, a melhor maneira de realizar a atividade.

f) *Utilização de textos multilíngues*: conforme os preceitos da translíngua, o trabalho com textos multilíngues possui como fim máximo o desenvolvimento da consciência linguística por parte dos alunos sobre seus conhecimentos em todos os idiomas que conhece. Trata-se de uma estratégia de valorizar a heterogeneidade presente na vida desses alunos e as competências variadas que apresentam em português e em outros idiomas (MORONI, 2020). Além disso, é uma estratégia que colabora no desenvolvimento da autorregulação<sup>3</sup>, importante na construção da identidade do indivíduo. Devem ser utilizados uma ampla variedade de gêneros textuais e a aplicação da estratégia pode ser realizada individualmente ou em grupo.

g) *Criação de dicionários ilustrados multilíngues*: no âmbito da adaptação e elaboração de materiais autênticos, a criação de um dicionário multilíngue ilustrado é uma estratégia a ser realizada também de forma colaborativa. Neste caso, os próprios alunos irão produzir o dicionário, com base nos conteúdos trabalhados em aula, seus interesses, conhecimentos etc. Se considera de especial utilidade conceder liberdade aos alunos para que possam escolher as

---

<sup>3</sup> Autorregulação é a capacidade de administrar pensamentos, sentimentos e ações para alcançar objetivos pessoais

línguas com as quais trabalhar, estimulando a criação de materiais no maior número de idiomas possíveis para facilitar a análise e contraste entre eles. O dicionário pode ser elaborado por campos semânticos para facilitar a compreensão e análise. Sempre que seja possível, o professor deve retomar os conhecimentos do idioma onde o aluno foi alfabetizado para facilitar a compreensão do código em português<sup>4</sup>.

h) *Utilização da internet como recurso multilíngue*: esta estratégia foi totalmente ressignificada após a pandemia Covid-19. Podemos afirmar que a internet era utilizada com parcimônia por parte dos professores, no entanto, seu uso foi ganhando força paulatinamente, com a expansão das metodologias ativas como a sala de aula invertida e gamificação, por exemplo. Ademais, nos últimos meses, transformou-se em um espaço formativo legitimado. Se antes pensava-se em atividades com o suporte da tecnologia, agora o ensino virtual é uma realidade que não nos abandonará. Caberá aos professores compreender as possibilidades educativas desse novo ambiente de aprendizagem e saber aproveitá-lo no seu processo de ensino-aprendizagem, seja no ensino formal, como no informal. Além disso, ressaltamos o avanço da tecnologia *mlearning* ou aprendizagem móvel, que permite combinar mais de uma metodologia e diversas estratégias de aprendizagem para serem utilizados em telefones móveis, *tablets* etc., de acordo com o perfil de aluno (DE ARAÚJO JUNIOR *et al*, 2019). Esta gama de possibilidades se ajusta ao paradigma da didática da translinguagem, que reconhece os diferentes perfis e oferece situações educativas para que os falantes de herança possam desenvolver, construir ou compartilhar conhecimentos, tanto dentro, como fora da sala de aula. Em um estudo sobre a aplicação do *mlearning* com falantes de herança se destaca a ampliação de contextos de comunicação, a possibilidade de utilização entre pares e o reforço e atitudes positivas sobre o repertório linguístico e cultural de cada falante de herança (AZEVEDO-GOMES, SARTOR-HARADA, 2020).

### **Considerações finais**

A didática da língua de herança é um campo de estudo ainda em expansão. Até o presente momento, seus fundamentos se baseiam nos usos sociais da língua, no vínculo entre idioma e cultura e nas estratégias que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos. O consenso atual é de que, em virtude da heterogeneidade que abarca esse contexto, toda e qualquer proposta metodológica ou curricular deve estar pautada na flexibilidade e na

---

<sup>4</sup> A utilização da estrutura morfossintática de línguas aprendidas no âmbito formal para a aprendizagem de português foi comprovada nos estudos de Azevedo-Gomes (2017), onde as línguas espanhola e catalã serviam como base para a compreensão da estrutura morfossintática da língua portuguesa.

particularização das estratégias didáticas em função das singularidades do grupo. É fundamental o reconhecimento que o português na modalidade de herança, não caminha sozinho. O português, neste contexto, vive um encontro permanente com outros idiomas e inclusive, com outras variantes da língua portuguesa.

Este artigo traz a translíngua como uma proposta metodológica contemporânea, vinculada ao paradigma pós-estruturalista, que reconhece a complexidade na construção da identidade e da competência comunicativa em indivíduos que crescem entre dois ou mais idiomas e culturas. A proposta, criada com base nos fundamentos do ensino de uma língua de herança, tem o objetivo de facilitar ao professor de português um caminho para trabalhar com seus alunos, valorizando os demais idiomas e culturas que permeiam seu cotidiano.

O uso da translíngua favorece o desenvolvimento da consciência metacognitiva do estudante. Além disso, cria um espaço de construção dialógica, onde o professor é apenas o condutor das estratégias, no entanto, são os alunos os responsáveis pelo produto final, que sempre será autêntico e original. O trabalho com a translíngua favorece o envolvimento dos alunos através da motivação, uma vez que sempre concederá um espaço para a criação individual e coletiva.

Com base na produção dos alunos, o professor também recebe subsídios para seguir planejando sua prática no ensino do português como língua de herança, em um processo espiral de análise diagnóstica e melhoria contínua. Neste caso, nos referimos à utilização da translíngua como metodologia democrática, criativa e sistemática. A proposta também suscita algumas questões, a serem respondidas em estudos futuros. Como formar um professor de português como língua de herança para trabalhar com a translíngua? Como conceder espaço suficiente para o desenvolvimento dos conhecimentos da língua portuguesa utilizando os demais idiomas? Qual a melhor maneira de avaliar os novos conhecimentos construídos com base nessas estratégias?

Independentemente das respostas que encontraremos, a translíngua é a teoria e a metodologia que permite a vivência autêntica na língua portuguesa em todas suas variantes e culturas em um espaço de construção dinâmica e significativa.

## Referências

- ABOUREHAB, Yousra. & AZAZ, Mahmoud. 2020. Pedagogical translanguaging in community/heritage Arabic language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41.10. 1-14.
- ANDRADE, Ana Isabel. ARAÚJO E SÁ, Maria Helena. & MOREIRA, Gillian. 2007. Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. *Cadernos do*

LALE, Série propostas, 4.1-57.

AZEVEDO-GOMES, Juliana. 2017. *Português como Língua de Herança em um contexto de línguas irmãs: o caso de os filhos brasileiros que vivem em Barcelona*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.

AZEVEDO-GOMES, Juliana 2019. La enseñanza del portugués como lengua de herencia en España: hacia una didáctica específica para contextos no formales. *Revista Lengua y migración*, 111.2.135-161.

AZEVEDO-GOMES. & SARTOR HARADA, Andresa. 2020. Mlearning for heritage speakers: an app design proposal based on constructivism, *EDULEARN20 Proceedings*, 8015-8019.

BEAUDRIE, Sara. DUCAR, Cynthia. & RELAÑO-PASTOR, Ana Maria. 2009. Curricular perspectives in the heritage language context: assessing culture and identity. *Language, Culture and Curriculum*, 22.2. 157-174.

BENMAMOUN, Elabbas., MONTRUL, Silvina., & POLINSKY, Maria. 2013. Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39.3-4. 129-181.

CAMPÀ, Lluís Valls. 2011. Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 13, 1-18.

CANAGARAJAH, Suresh. 2011. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95. 3. 401-417.

CANAGARAJAH, Suresh. 2018. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39.1. 31-54

CARREIRA, María.& KAGAN, Olga. 2011. The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*, 44.1. 40-64.

CUMMINS, Jim. 2005. A Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89.4. 585-592.

DINIZ, Maristela. & PRIETO, Paloma. 2018. Análisis de la práctica docente en el contexto de la tríplice frontera brasil-perú-bolivia: la gestión del proceso de enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 5.2.71-92.

FERREIRA, Teresa. GRAÇA, Luciana. CARDOSO, Inês. 2020. Formação de professores de português como língua de herança: Possibilidades do recurso a atividade "Na pele dos aprendentes". In: GONÇALVES, Maria de Lurdes & MELO-PFEIFER, Silvia (Coord). *Português como língua de herança e formação de professores*. Lisboa: Lidel.

FLORES, Cristina. & MELO-PFEIFER, Silvia. 2014. O conceito "Língua de Herança" na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem*, 8.3. 16-45.

FLORES, Nelson. OTHEGUY, Ricardo. GARCÍA, Ofelia y MENKEN Kate. 2013. *Translanguaging ACUNY-NYSIEB Guide for educators*. The Graduate Center, The City University of New York.

GARCÍA, Ofelia. JOHNSON, Susana., & SELTZER, Kate. 2017. *The translanguaging classroom*. Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon.

GARCÍA, Ofelia. & OTHEGUY, Ricardo. 2019: Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23.1. 17-35.

KONDO-BROWN, Kimi. 2005. Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89.4. 563-581.

KONDO-BROWN, Kimi. 2010. Curriculum Development for Advancing Heritage Language Competence: Recent Research, Current Practices, and a Future Agenda. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30. 24-41.

LEWIS, Gwin., JONES, Bryn. & BAKER, Colin. 2012. Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18.7. 655-670.

LIRA SANTOS, Camila, D.. 2020. A troca de cartas como estímulo à produção escrita no ensino de POLH. In AZEVEDO-GOMES, Juliana & LIRA, Camila (Orgs.) *O POLH na Europa-Português como Língua de Herança: volume 2-Suíça*. 40-63. Lisboa: Sagarana.

MELO-PFEIFER, Silvia. & ARAÚJO E SÁ, Maria Helena. H. 2017. A dimensão afetiva na interação plurilingue: Dinâmicas de negociação de imagens e estereótipos na interação romanóфона em chat. *Revista Portuguesa de Educação*, 30.2.111-131.

MENDES, Edleise. 2012. Vidas em Português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). *Platô Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, 2.1. 20-31.

MONTRUL, Silvina. 2012. Is the heritage language like a second language? *EuroSLA Yearbook*, 12.1. 1-29.

MONTRUL, Silvina. 2016. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

MORONI, Andreia Sanchez. 2020. O professor de português como língua de herança e o acolhimento de translanguagens em sala de aula. *Revista X*, 15.1. 157-180.

O DE SOUZA, Ana Luisa. O português como Língua de Herança: Línguas e identidades em movimento. 2020. In SOUZA, Ana & ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa.: *Português como Língua de Herança: Uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. 2016. O Falante de herança: à procura de sua identidade. *O mundo do Português eo português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*, 59-86. Campinas: Pontes.

PACHECO, Mark. & MILLER, Mary. 2016. Making meaning through translanguaging in the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 69.5. 533-537.

POLINSKY, Maria. & KAGAN, Olga. 2007. Heritage languages: In the wild and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1.5. 368-395.

POLINSKY Maria, SCONTRAS Gregory. 2020. Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23, 4-20.

SEALS, Corinne. 2018. Positive and negative identity practices in heritage language education. *International Journal of Multilingualism*, 15.4. 329-348.

SOLÉ, Carlota., CAVALCANTI, Leonardo. & PARELLA, Sónia. 2011. *La inmigración brasileña en la estructura socioeconómica de España*. Documentos del Observatorio Permanente de Inmigración. 27. 9-211.

SONG, Kwangok. 2016. "Okay, I will say in Korean and then in American": Translanguaging practices in bilingual homes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16.1. 84-106.

SOUZA, Ana; AZEVEDO-GOMES, Juliana. 2017. Innovations in the Teaching of Portuguese as a Heritage Language. In. KAGAN, Olga. CARREIRA, M. CHIK, Claire. *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*. 100-113.

SOUZA, Ana.& VIZENTINI, Miriam M. 2020. Refletindo sobre currículo 1: o POLH hoje e amanhã 2. In AZEVEDO-GOMES, Juliana & LIRA SANTOS, Camila, D. (Orgs.) *O POLH na Europa-Português como Língua de Herança: volume 2-Suíça*. 40-63. Lisboa: Sagarana.

SOUZA, Ana. LIRA SANTOS, Camila, D.. 2020. O papel da reflexividade na formação dos professores de português como língua de herança. In: GONÇALVES, Maria de Lurdes & MELO-PFEIFER, Silvia (Coord). *Português como língua de herança e formação de professores*. Lisboa: Lidel.

UNESCO. 2004. *Programa de lenguas de la UNESCO*. Unesco.

VALDÉS, Guadalupe. 2001. Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En PEYTON, Joy. RANARD, Donald & MCGINNIS, Scott (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a national resource*. 37-80. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

VAN DEUSEN-SCHOLL, Nelleke. 2003. Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2.3. 211-230.

VOGEL, Sara., & GARCÍA, Ofelia. 2017. *Translanguaging*. Oxford Research Encyclopedia of Education, 1-21.USA. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>

WEI, Li. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39.1. 9-30.

WU, Ming-Hsuan. H., & LEUNG, Geneviene. 2020. 'It's not my Chinese': a teacher and her students disrupting and dismantling conventional notions of 'Chinese' through translanguaging in a heritage language classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 23. 1-14.

ZHAO, Sumin., & FLEWITT, Rosie. 2020. Young Chinese immigrant children's language and literacy practices on social media: A translanguaging perspective. *Language and Education*, 34.3. 267-285.

ZYZIK, Eve. 2016. Toward a Prototype Model of the Heritage Language Learner. In Fairclough y Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*. 19-38. Washington, DC: Georgetown University.

## **Translenguaje en la enseñanza de las lenguas de herencia: propuesta metodológica para el contexto de lenguas de contacto**

**Resumen:** La lengua de herencia es la que se habla en el entorno familiar en un territorio donde la lengua mayoritaria es distinta. Su didáctica es compleja y dinámica, ya que combina elementos como la lengua, la cultura y la identidad. Por ello, las directrices para la enseñanza de las lenguas patrimoniales deben ser flexibles y adaptables a los distintos contextos. Este artículo presenta una propuesta metodológica para la enseñanza del portugués como lengua de herencia basada en el Translenguaje. El translenguaje es una teoría lingüística contemporánea que tiene en cuenta los diferentes repertorios lingüísticos y culturales de los alumnos. La propuesta se basa en estudios previos sobre el uso de Translenguaje en diferentes niveles educativos y se dirige a los profesores a través de preguntas y estrategias orientadoras en tres dimensiones: contextual, metodológica y material.

**Palabras clave:** Lengua patrimonial; Portugués; Propuesta metodológica; Translenguaje.

**Juliana Azevedo Gomes** é doutora em Didática, Professora e pesquisadora da Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). E-mail [juliana.azevedo@unir.net](mailto:juliana.azevedo@unir.net) , ORCiD <https://orcid.org/0000-0003-0192-5323>

**Andresa Sartor Harada** é doutora em Educação, Professora e pesquisadora da Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). E-mail [andresa.sartor@unir.net](mailto:andresa.sartor@unir.net), ORCiD <https://orcid.org/0000-0003-2045-7502>