

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E ASSUNTOS ESTUDANTIS
LETRAS: HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS/INGLÊS**

Mariana Aparecida Padilha

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

**Sorocaba/SP
2023**

Mariana Aparecida Padilha

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do Diploma de Graduação em Letras: Português/Inglês, na Universidade de Sorocaba.

Orientador (a): Professora Doutora Daniela Aparecida Vendramini Zanella.

**Sorocaba/SP
2023**

Mariana Aparecida Padilha

**PERSPECTIVA DIALÓGICA NAS
PRÁTICAS TRANSLÍNGUES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para
obtenção do Diploma de Graduação em
Letras: Português/Inglês, na Universidade
de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. (a) Doutora Daniela Aparecida Vendramini Zanella
Universidade de Sorocaba

Prof. (a) Isabela do Amaral Silva
Colégio Dom Aguirre

“Quero cada vez mais aprender a ver como belo aquilo que é necessário nas coisas. [...]”
– Nietzsche, *Gaia Ciência*, §276

Dedico este estudo aos educadores que, todos os dias, aprendem cada vez mais a ver como bela a educação.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa, em sua natureza, envolve a criatividade e a criticidade de um aluno. Este processo, portanto, nos desperta o que há de mais curioso, estimula a nossa vontade de investigar um tema em sua magnitude e de desenvolvê-lo até o seu último estágio. Passamos a enxergar, desta maneira, novas habilidades sendo desenvolvidas: constância, paciência e dedicação.

Durante minha trajetória, reconheço minha evolução e a esta devo os meus agradecimentos àqueles que me auxiliaram a promover este momento em minha vida acadêmica.

Inicialmente, agradeço aos meus familiares que sempre me incentivaram e me orientaram a seguir os caminhos que me fizessem feliz, além de estarem à disposição para o que eu precisasse em todos os momentos.

Agradeço, também, à minha orientadora: Professora Doutora Daniela Aparecida Vendramini Zanella, a qual proporcionou que este momento se concretizasse. Sempre fora muito prestativa, gentil e especialista em suas observações. Ao compartilhar sua dedicação, conhecimentos e experiências, possibilitou que eu admirasse o mundo acadêmico e científico também.

Agradeço aos meus colegas de curso que sempre contribuíram compartilhando suas vivências profissionais e pessoais e que, desta maneira, fez com que criássemos um ambiente enriquecedor para nossa formação.

Por fim, devo meus agradecimentos a todos os educadores que passaram por minhas formações básica e superior. Estes, principalmente, me inspiraram a seguir o ramo da educação e perceber o valor do ato de ensinar.

RESUMO

Ao considerar o campo da educação bilíngue, observam-se diversas questões que impedem e dificultam a implantação efetiva de outras metodologias e conceitos acerca dos campos da educação e da linguagem. Os professores são frequentemente confrontados com alguns obstáculos ao lecionar, visto que as instituições preservam abordagens que analisam o educando e os seus conhecimentos de forma categórica. Muitas vezes, a falta de esclarecimento e posicionamento pela gestão pedagógica para a aplicação de métodos diferenciados, além da baixa ou inexistente oferta de formação continuada para professores, promovem um ambiente com limitações para a sua atuação e manutenção de abordagens pautadas em concepções tradicionalistas. A partir disso, reconhece-se a importância da abordagem educacional das translinguagens, apresentada pela pesquisadora Ofélia García, a qual rompe com as realidades estruturais da sala de aula e promove um contexto multilíngue que analisa o aluno a partir de uma perspectiva interna, valorizando o seu desempenho e repertório linguístico de forma completa e única. Ao cotejar esse campo, o questionamento da pesquisa surge com a finalidade de compreender como as práticas translíngues contribuem para o aspecto linguístico e para a produção de sentido no ensino bilíngue a partir de uma perspectiva dialógica. Embasa-se nos estudos teóricos de Bakhtin e o Círculo a partir de Brait (2006) para entender essa relação em suas dimensões extralinguísticas e em seu caráter social para o processo de aquisição de conhecimento e conseqüente produção de repertório. Como resultado, associam-se as práticas translíngues com a constituição de discursos diversificados e multilíngues.

Palavras-chave: translíngue, ensino bilíngue, linguagem, dialogia.

ABSTRACT

According to the current scenario of bilingual education, there are several barriers that prevent and hamper the effective implementation of other methodologies and concepts about the fields of education and language. Teachers are often facing with some obstacles when they are teaching, since the institutions preserve structural approaches that analyze the learner and his knowledge in a categorical way. Often, the lack of clarification and positioning by the pedagogical management for the application of differentiated methods, in addition to the low or non-existent offer of continuing education for teachers, promotes an environment with limitations for their performance and maintenance of approaches based on traditionalist conceptions. Thus, it is possible to recognize the importance of the educational approach of translanguaging, presented by researcher Ofelia García, which breaks with the structural realities of the classroom and promotes a multilingual context that analyzes the student from an internal perspective, valuing their performance and linguistic repertoire in a complete and unique way. When examining this field, the research question arises with the purpose of analyzing translanguaging practices and understanding how they contribute to the linguistic aspect and to the production of meaning in bilingual teaching from a dialogical perspective. The research is based on the theoretical studies of The Bakhtin Circle from Brait (2006) to comprehend this relationship in its extralinguistic dimensions and in its social character for the process of acquiring knowledge and consequent production of repertoire. As a result, translanguaging practices are associated with the constitution of diversified and multilingual discourses.

Keywords: translanguaging, bilingual teaching, language, dialogic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Comparação entre o bilinguismo tradicional e o dinâmico.....	14
Figura 2 – I love China (Eu amo a China), versão A.....	18
Figura 3 – I love China (Eu amo a China), versão B.....	18
Figura 4 – Relação casa-escola e a translinguagem.....	23

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	CONTRIBUIÇÃO À ÁREA	12
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
3.1	Educação Bilíngue.....	13
3.2	Translinguagem	15
3.3	Translinguagem: diálogo entre a área da educação e da linguagem.....	19
3.3.1	Translinguagem para aprender e ensinar	24
4	CONSIDERAÇÕES	28
	REFERÊNCIAS.....	31

1 INTRODUÇÃO

Diante do atual cenário da educação bilíngue no Brasil, pontua-se, de acordo com os estudos de Megale (2019), um crescimento e uma proliferação da formação de escolas bilíngues, as quais, majoritariamente, reforçam o caráter excludente e elitista e que, sobretudo, atuam mediante práticas pedagógicas tradicionalistas que constroem um aprendizado hierárquico.

Esta concepção pedagógica tradicional, de acordo com Saviani (2005), é centralizada no professor e a problemática situa-se em “como ensinar”. Nota-se, portanto, uma abordagem voltada, principalmente, às “teorias do ensino” e não às “teorias da aprendizagem” como as atuais tendências de ensino. Sobre as características dessa prática, Saviani comenta:

Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava lhe fornecendo tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno (SAVIANI, 2005).

Desta maneira, as questões acerca do ensino-aprendizado têm se destacado na educação bilíngue, principalmente ao considerar como esse processo de aquisição de conhecimento da linguagem ocorre. Conforme mencionado anteriormente, neste cenário social e educacional, os professores são frequentemente confrontados com práticas e padrões que restringem a sua atuação e que geram obstáculos para o desenvolvimento e a criação de espaços de aprendizado multilíngue (YIP e GARCÍA, 2018).

Nesse sentido, encontramos no campo da educação e da linguagem, a pedagogia das translinguagens como alternativa transformadora, a qual se atenta ao ponto de vista de análise interna do desempenho linguístico de indivíduos bilíngues, não simplesmente no conhecimento individual de suas línguas, mas considerando e alavancando o seu repertório linguístico completo (GARCÍA, 2009; GARCÍA & LI WEI, 2014).

O conceito de translíngue embasa-se na perspectiva dialógica para a produção de sentido e repertório em um campo educacional multilíngue. Essa prática promove um conhecimento aprofundado e completo das línguas, além de desenvolver as

habilidades na língua adicional e proporcionar a integração entre os educandos de níveis iniciais ao fluente (BAKER, 2001 apud GARCÍA e LIN, 2017).

Nessa direção, este estudo objetiva compreender como as práticas translíngues contribuem para o aspecto linguístico e para produção de sentido no ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva dialógica e esclarecer os dois questionamentos que orientam essa pesquisa:

1. De que forma o ensino bilíngue, que considera as práticas de translinguagem, se pauta em relações dialógicas?
2. Qual a relevância, para construção de sentido na educação bilíngue, de associar os conceitos da prática translíngue e da dialogia?

Neste estudo inserido na linha de pesquisa de Linguística do Curso de Letras, discute-se o tema a partir da organização da linguagem e das vivências translíngues, como mediadores da ampliação do repertório dos aprendizes, a fim de potencializar sua mobilidade na comunicação e atuação em sociedade. Dessa maneira, a considerar esta prática pedagógica e o processo linguístico agregado a ela, o educando cria uma identidade e um pertencimento em diferentes contextos socioculturais, bem como se desenvolve habilidades linguísticas multilíngues e responsáveis para que compreenda e selecione os recursos apropriados e válidos para serem utilizados em cada situação (GARCÍA e LIN, 2017).

Para alcançar os objetivos supracitados, apoiam-se, majoritariamente, nos estudos teóricos de García (2009) e Brait (2006) sobre a translinguagem e o dialogismo, respectivamente. A partir de uma perspectiva dialógica, busca-se compreender o discurso como um elemento constitutivo que pode ser dimensionado de maneiras de diferentes em textos e discursos específicos e o relacionando às práticas translíngues.

Nesse sentido, associam-se os conceitos de translinguagem e dialogismo para compreender as relações extraverbais em sua dimensão e em seu caráter social do enunciando, ou seja, elas são consideradas como relações extralinguísticas que ultrapassam o campo e as limitações da língua como um fenômeno integral concreto (BAKHTIN, 2010 apud NASCIMENTO, 2016). Busca-se refletir, portanto, sobre como as práticas translíngues são produzidas por relações dialógicas no processo de ensino-aprendizagem e as quais, conseqüentemente, produzem discursos plurais constitutivos.

Inicialmente, busca-se contextualizar a educação bilíngue e suas variações diante do processo de ensino e aprendizagem. Comenta-se, a partir dos textos de García e Wei (2014), sobre as vertentes educacionais – o bilinguismo aditivo e subtrativo – as quais teorizam sobre o processo de aquisição de um novo idioma em relação à primeira língua (materna) do indivíduo e suas separações enquanto sistemas linguísticos distintos. Além disso, compreende-se, também, a diferença entre o bilinguismo dinâmico e o tradicional, bem como as suas funcionalidades linguísticas e sociais (GARCÍA, 2009).

Na sequência, aborda-se de forma aprofundada sobre os conceitos acerca da translanguagem e suas abordagens a fim de conceituar a temática do estudo. As práticas translíngues são exploradas em suas características específicas, possibilitando compreender a sua efetividade para o desenvolvimento das interações sociais, produção de significado e repertório para o aluno, além da identificação com diferentes culturas e contextos que este método proporciona. Há um foco nos aspectos linguístico da translanguagem com base, majoritariamente, nos estudos de García (2014) e Colin Baker (2001).

Ainda na seção da fundamentação teórica, a prática translíngue é relacionada com a sua ação no processo de ensino e de aprendizagem. Neste momento, investiga-se como essa metodologia se expande para os aspectos pedagógicos e como estes auxiliam no processo de aquisição da linguagem e produção de signo e significado para o estudante. Analisa-se, principalmente, como a construção de sentido é alavancada pela translanguagem e quais são os fatores que contribuem para este acontecimento dentro de uma sala de aula translíngue. Comenta-se, também, sobre as experimentações que Kenner (2004) e García (2014) realizaram de forma prática em aulas com o uso dessa abordagem e quais foram as percepções obtidas.

Por fim, nas considerações finais, há uma reflexão sobre o desenvolvimento do estudo desta temática a partir dos textos dos autores referenciados e qual a sua relevância para a área de estudo. Busca-se, também, refletir sobre a relevância da abordagem translíngue para a educação e os processos de aquisição da linguagem a partir de uma perspectiva dialógica.

2 CONTRIBUIÇÃO À ÁREA

A fim de analisar e compreender o papel da prática translíngue no ensino de língua inglesa, principalmente em seu aspecto linguístico, viabilizou-se a elaboração do estudo neste tema. O presente projeto busca esclarecer como essa abordagem contribui para o processo de ensino-aprendizagem e qual a sua relevância para a constituição de sentido. Este conceito, sobretudo, avalia o educando internamente quanto ao seu conhecimento de língua e promove o uso e a ampliação do repertório dos aprendizes a fim de potencializar sua mobilidade na comunicação e atuação em sociedade.

Dessa maneira, a considerar um cenário bilíngue dinâmico e em constante crescimento, esta pesquisa irá procurar por possíveis correlações entre uma perspectiva discursiva da linguagem e a prática translíngue para que, a partir disso, desenvolva uma identidade e proporcione um pertencimento em diferentes contextos socioculturais, bem como o desenvolvimento de habilidades linguísticas multilíngues e responsáveis para que o indivíduo compreenda e selecione os recursos apropriados e válidos para serem utilizados em cada situação.

Por fim, espera-se contribuir com a promoção da visibilidade do tema apontado com a finalidade de apresentar a relevância da linguagem em práticas pedagógicas alternativas e atuais no ensino bilíngue, como o caso da translíngua, de modo a inspirar pesquisadores e docentes sobre a prática e estudo dessa abordagem.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica desta pesquisa, apoiada, principalmente, nos estudos de García (2009), Megale (2019) e Brait (2006). Nesta direção, abordam-se os conceitos e definições de educação bilíngue, translinguagem e a sua relação com o ensino e a aprendizagem, a partir de uma perspectiva dialógica, para compreender como esta atuação se fundamenta para a construção de sentido e conhecimento para o aluno em um cenário bilíngue.

3.1 Educação Bilíngue

Tradicionalmente, entende-se a educação bilíngue como a abordagem que utiliza duas diferentes línguas no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, ao longo da história, desenvolveram-se vertentes dentro deste contexto para especificar determinadas práticas. De acordo com os conceitos apresentados por García e Wei (2014), há o bilinguismo aditivo, em que um segundo idioma (adicional) é simplesmente agregado à primeira língua (materna) e ambos são tratados como dois núcleos linguísticos diferentes e separados. Além desta modalidade, os autores comentam que também houve o desenvolvimento de instituições que tendiam ao bilinguismo subtrativo, que trata da mudança ou perda do idioma materno em decorrência do ensino monolíngue para as pessoas com línguas minoritárias – idiomas falados por um grupo pequeno de pessoas em um local onde a língua nacional difere do utilizado por eles. Em outras situações, esta última variação também pode referir-se ao uso temporário da língua materna do aluno para a aquisição de conhecimentos na língua dominante – a qual é utilizada no local (GARCÍA e WEI, 2014). Por fim, no decorrer do surgimento das variações na educação bilíngue, encontra-se o bilinguismo dinâmico denominado por García (2009) e o qual se materializa no translinguagem, conceito a ser abordado posteriormente. Conforme as informações supracitadas, é possível classificar as duas primeiras vertentes, respectivamente, como pertencentes ao bilinguismo tradicional e a última como o bilinguismo dinâmico, como comentado. A fim de exemplificar estes conceitos, segue o esquema abaixo.

linguagem um instrumento para que as pessoas se comuniquem, criem uma identidade bicultural e participem de múltiplos contextos e sociedades. Afirma-se, ainda, que ao ocorrer uma abordagem bilíngue, amplia-se o repertório linguístico do indivíduo e permite-se a apropriação, por seus falantes, de características que viabilizam a sua participação igualitária em comunidades diferentes.

3.2 Translinguagem

A prática pedagógica translíngue foi originalmente iniciada por Cen Williams ao utilizar, pela primeira vez, o termo galês *trawsieithu* para denominar a abordagem bilíngue em sala de aula com os alunos falantes dos idiomas galês e inglês. Eles eram orientados a alternar as línguas a fim de compartilharem suas habilidades e repertório linguístico de forma receptiva e produtiva. Quanto ao termo translíngue, em si, percebe-se um uso crescente nas literaturas acadêmicas para referir-se às práticas que alavancam as construções linguísticas multilíngues e as tornam mais complexas e fluidas para o indivíduo.

García (2014) comenta que, apesar de existir diferenças epistemológicas entre as práticas translíngue e a de alternância de código linguístico (*code-switching*), outra abordagem da educação bilíngue, ambas são interligadas por seu vínculo na linguagem. A alternância de código linguístico se baseia na ida e volta no uso de idiomas diferentes pelos alunos, em que temos a divisão de dois sistemas linguísticos diferentes. Essa abordagem, apesar de ser muito contestada no ensino de línguas minoritárias pelo receio do idioma nacional ser “predominado” pela outra língua, foi registrada pelos estudiosos como uma prática regular dos professores para auxiliar na compreensão das aulas e lições. Neste contexto, essa atuação ficou definida como uma “validade pedagógica da troca de código” por Arthur e Martin (2006), visto a sua utilidade no uso específico para fins educacionais.

Nesse sentido, Jacobson (1990) relata que a abordagem supracitada se baseia exclusivamente no ensino de uma língua adicional e não no estímulo à formação de indivíduos bilíngues, característica esta que está presente na proposta translíngue. Inicialmente, temos a translinguagem como uma prática intencional no uso de diferentes idiomas para comunicação, ou seja, você poderia receber uma informação em determinada língua e responder utilizando outra, por exemplo. No entanto, estudiosos passaram a levantar grandes

preocupações em relação a essa separação dos idiomas e qual seria a influência para o desenvolvimento da linguagem.

A partir deste momento, entende-se a abordagem translíngue como uma ferramenta com propósito integrador e que demonstra eficiência ao considerar o envolvimento e o estímulo cognitivo para o aprendizado bilíngue. Como Lewiset (2012) esclarece, podemos referir à translinguagem como o uso de uma língua para o apoio e o reforço da outra, ou seja, ao utilizar o repertório de duas línguas diferentes de forma simultânea, permite-se o aumento da compreensão e atividade dos alunos em ambos os idiomas. Colin Baker (2001) reafirma essa funcionalidade e acrescenta: Ler e discutir um tópico em um idioma e depois escrever sobre ele em outro idioma significa que o assunto deve ser processado e “digerido”. (p. 289).

Dessa maneira, temos o método translíngue como um sistema linguístico único e integrado que visa a exploração de ambas as línguas faladas. Por se caracterizar pela sua dinamicidade, observa-se a consolidação de conhecimento de forma fluída e aprofundada. A partir deste raciocínio, Baker (2001) destaca quatro benefícios do uso da translinguagem no contexto educacional:

1. Pode promover uma compreensão mais profunda e completa do assunto;
2. Pode ajudar no desenvolvimento da língua mais “fraca”;
3. Pode facilitar os vínculos e a cooperação entre a escola e a família;
4. Pode ajudar a integração de falantes fluentes com alunos iniciantes.

De acordo com as vantagens apresentadas acima, percebe-se uma forte influência da abordagem translíngue para a construção de sentido para o aluno, visto que o encoraja a utilizar as mais diversas formas multimodais e o insere em práticas discursivas múltiplas em sala de aula, conforme os conceitos apresentados no texto de García em 2009. Ainda a seguir este raciocínio, Blackledge e Creese (2010) estendem estes entendimentos ao usarem o termo “bilinguismo flexível” para se referirem à translinguagem e afirmam:

Ambos os idiomas são necessários simultaneamente para transmitir a informação, ...cada idioma é usado para transmitir uma mensagem informativa diferente, mas é no bilinguismo do texto que a mensagem completa é transmitida. (BLACKLEDGE e CREESE, 2010)

Como o uso de repertório linguístico ocorre simultaneamente para esta prática, observa-se o desenvolvimento de uma dinamicidade que não estabelece uma aquisição de conhecimento equilibrada para ambos os idiomas, mas complementar e adaptável. García (2009) compara este processo de comunicação complexa com a imagem da árvore figueira-de-bengala, pois elas germinam nas fendas de uma árvore hospedeira, suas raízes atingem o solo e envolvem a árvore original, na sequência, tornam-se um único objeto. Ela comenta que a translinguagem ocorre da mesma maneira, surgindo nas fendas da comunicação de falantes diferentes e tornando-se, gradualmente, uma única forma de linguagem a partir dessa relação complementar.

Entende-se, portanto, que a translinguagem viabiliza e promove uma construção social da linguagem para os seus falantes, capturando suas práticas complexas que são expostas no momento de comunicação. Este processo é marcado pela forma funcional em que ambas as línguas são utilizadas integralmente para mediar as atividades mentais cognitivas na produção de sentido, compreensão, alfabetização, fala e aprendizagem em seu todo.

Neste bilinguismo dinâmico, é possível estabelecer uma perspectiva dialógica a partir da análise de sua efetividade para a construção linguística do aluno que, conseqüentemente, desenvolverá maiores habilidades para formação de sentido e conhecimento em seus idiomas. Neste viés social e semiótico da linguagem, García e Li Wei (2014) afirmam sobre como os recursos linguísticos que constroem significados se transformam em uma realidade marcada pela dinamicidade na translinguagem: Uma abordagem translinguística do bilinguismo estende o repertório de práticas semióticas dos indivíduos e as transforma em recursos móveis dinâmicos que podem se adaptar a situações sociolinguísticas globais e locais (p. 18).

É comum, ao analisarmos a comunicação cotidiana, a identificação da combinação de diferentes recursos linguísticos, como letras e imagem, por exemplo, em conjunto para representar uma mensagem. Essa reunião de elementos de comunicação promovem uma diversificação e exploram a criatividade do falantes ao interpretar diferentes referências simbólicas. Essa prática de “leitura” múltipla é característica própria do translinguagem e os seres humanos possuem instinto natural para tal. Vejamos o exemplo das figuras abaixo.

Figura 2 – I love China (Eu amo a China), versão A.



Fonte: GARCÍA, O., WEI, L. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. 1ª. ed., United Kingdom, Palgrave Macmillan Pivot, 2014,

Figura 3 – I love China (Eu amo a China), versão B.



Fonte: GARCÍA, O., WEI, L. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. 1ª. ed., United Kingdom, Palgrave Macmillan Pivot, 2014,

Na primeira figura, há a combinação da língua inglesa e dos caracteres chineses com a imagem do coração. Na figura original, esta imagem possui a cor amarela, estando aqui em preto e branco, e é estampada em um fundo vermelho, associando às cores da bandeira da China. Em suma, a figura transmite a mensagem “Eu amo a China”. Na figura seguinte, temos a mesma mensagem sendo transmitida, mas de outra maneira. Nesta figura, há a combinação do inglês e

da imagem do coração, o qual é preenchido na cor vermelha e as estrelas em amarelo no canto, para fazer alusão à bandeira do país conforme seu desenho e cores.

Observa-se que para a produção das figuras acima, as cores, desenhos e imagens foram escolhidos de forma proposital para atingir a transmissão da mensagem desejada. Este processo de reconhecimento e criação dos signos, significados, compreensão e interpretação fazem parte da translinguagem, a qual envolve diversos elementos que somente produzirão sentido a partir dos conhecimentos linguísticos, históricos, culturais e sociais do falante (GARCÍA e WEI, 2014). A partir deste momento, então, percebe-se a translinguagem como um ato fluído, natural e que se fundamenta na experimentação social e linguística.

3.3 Translinguagem: diálogo entre a área da educação e da linguagem

Conforme apresentado anteriormente, compreende-se a translinguagem como o ato de troca deliberada de um idioma para outro durante a comunicação. Ao aprofundar, cada vez mais, os conhecimentos nesta teoria pedagógica, observa-se um processo com atividade cognitiva profunda e complexa ao passo que envolve diversas habilidades, conhecimentos e recursos linguísticos em ambas as línguas para que o repertório do aluno seja unificado. Diante deste funcionamento integrado, muitos autores dissertam sobre sua efetividade para a produção de sentido e significado para o estudante e, conseqüentemente, o auxílio na sua compreensão. Lewis, Jones e Baker (2012) trazem esta abordagem de forma resumida no trecho abaixo:

O processo de translinguagem usa várias habilidades de processamento cognitivo para ouvir, ler, assimilar e acomodar a informação e para a escolha e seleção do armazenamento cerebral para comunicação na fala e escrita. Assim, a translinguagem requer uma compreensão mais profunda do que apenas traduzir, à medida que passa a encontrar palavras paralelas para processar e retransmitir o significado e a compreensão. (LEWIS, JONES e BAKER, 2012)

O aluno que utiliza as práticas translíngues, como acrescenta os autores acima, desenvolve muito além de uma compreensão aprofundada, mas também aperfeiçoa a linguagem mais fraca em relação à que é mais dominante e também

torna mais facilitado o processo de integração em sala de aula (LEWIS, JONES e BAKER, 2012).

Este desenvolvimento linguístico e social que a translanguagem proporciona a partir de suas práticas de linguagem, caracteriza-se, principalmente, por se tratar de relações dialógicas que são estabelecidas pelos discursos de seus falantes. García (2011) comenta que à medida que os alunos fazem uso de seu repertório linguístico em ambos os idiomas, eles organizam suas atividades cognitivas, estruturaram seus discursos e os utilizam para a comunicação; a partir disso, constroem significado em si e co-constroem o significado no que o outro está dizendo, arquitetando o dialogismo que está presente na linguagem.

Baker (2001), ao comentar sobre as vantagens do uso desta abordagem, também aborda sobre a produção de sentido nos discursos constituídos pela prática translíngue, afirmando que sua aplicabilidade “pode promover uma compreensão mais profunda e completa do assunto” (p. 289). Essa característica se fundamenta, principalmente, pelo fato da palavra validar o seu significado no discurso, o qual é produzido na comunicação – conforme Vygotsky ([1931] 1998) na citação abaixo. A translanguagem, por sua vez, intensifica a significação das palavras ao unir sistemas e repertórios linguísticos diferentes para sua ação.

O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso. (VYGOTSKY, 1998)

Nos estudos de Lewis, Jones e Baker (2012), relata-se uma pesquisa recente de Guillaume Thierry, a qual mostra que a relação semântica, ou seja, a relação entre produção de sentido ao utilizar diferentes significantes (palavras, sinais, símbolos, etc), é maior e mais efetiva para objetos aprendidos com a abordagem translíngue, em que o falante codifica definições em uma língua e recupera nomes de objetos relacionados na outra língua, do que para sequências monolíngues – a qual utiliza somente um único idioma. A conclusão dos estudos é que, devido a essa característica de transição e alternância de um idioma para outro, o aprendizado pode se tornar mais eficaz na translanguagem por expandir o repertório de

conhecimento do aluno ao integrar os sistemas linguísticos e potencializar o uso variado de seus recursos durante a comunicação.

Na área da educação, aplica-se esta teoria como um processo em que os alunos e professores se envolvem em todas as práticas linguísticas de todos os discentes de uma classe, a fim de desenvolver novas práticas e aperfeiçoar as antigas, comunicar e apropriar-se do conhecimento para que, desta maneira, seja possível dar voz a novas realidades sociais e políticas (GARCÍA, 2009). Esse seria o bilinguismo flexível que Creese e Blackledge (2010) descrevem, o qual é utilizado pelos professores para apresentar ideias e promover a “transferência interlinguística”. Ou seja, esta transferência proporciona aos aprendizes a possibilidade de compreender os conteúdos acadêmicos com os recursos semióticos que trazem ao mesmo tempo em que adquirem novos a partir do uso de suas línguas.

A partir da descrição da vivência do contexto translíngue supracitado, é possível observar dois pilares importantes para a educação: a criatividade e a criticidade. Ambos os conceitos se relacionam e dependem um do outro; a criatividade refere-se à capacidade de romper limites no uso da linguagem, experimentando e oscilando entre o convencional e o novo, já a criticidade está ligada à possibilidade de questionar os saberes recebidos e expressar pontos de vista de forma adequada e sistemática (GARCÍA e WEI, 2014). Como não há o rompimento de fronteiras sem ser crítico, concluímos que ambos devem coexistir no ensino e aprendizagem e, por sua simultaneidade, a partir da translíngua como um processo socioeducativo, há a permissão para que os alunos construam e modifiquem sua identidade e valores sociais, culturais e políticos de forma constante.

Neste processo de identificação e experimentação social que estas práticas bilíngues flexíveis promovem, também é analisada a maneira com que os alunos relacionam diferentes recursos multimodais com contextos diversos. Essa multimodalidade está inserida na pedagogia dos multiletramentos, a qual propõe uma alfabetização voltada à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica (ROJO, 2012). Ao analisar a partir deste campo, no que se refere à multiplicidade de linguagem, Rojo (2012) comenta que esta tem sido muito presente nos textos contemporâneos – sejam impressos ou digitais –, ou seja, os textos são compostos de muitas linguagens (imagens, sons, vídeos, escrita, animações, etc), e

os quais exigem a prática de compreensão e produção para que os elementos ganhem significado.

Esta pedagogia dos multiletramentos refere-se a um movimento desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres (New London Group - NLG¹) entre os anos de 1995 e 1996. Os autores deste grupo discutem sobre a multiplicidade dos canais de comunicação e o crescimento das diversidades culturais e, conseqüentemente, linguísticas também. Refere-se a uma abordagem que ultrapassa os limites da interação tradicional e permite que os alunos tenham acesso a uma linguagem envolvente, múltipla e poderosa que se manifesta a partir de elementos e discursos diversificados que são marcados pela multimodalidade (CAZDEN et al, 1996).

A translinguagem, portanto, se valida neste cenário do multiletramento, visto que um de seus principais papéis está em criar práticas para que os alunos se transformem em criadores de sentido. No ato de utilizar todos os seus conhecimentos e recursos em variados idiomas, o estudante se torna em um analista crítico para transformar os discursos e significações, seja em sua recepção ou produção (ROJO, 2012). A partir dessa prática transformada, busca-se, então, a interpretação dos contextos sociais, culturais e políticos a partir da identificação de suas linguagens diversas nos enunciados e discursos.

Kenner (2004) relata suas observações sobre crianças bilíngues no Reino Unido que aprenderam diferentes sistemas linguísticos (chinês, árabe e espanhol) em casa e na escola. Ele comenta que as diferentes maneiras e peculiaridades de cada cultura em que as crianças multilíngues estavam inseridas, fizeram com que elas mesclassem os modos visuais e acionais (ou seja, fazer uso da forma, tamanho e localização dos símbolos na página, direcionalidade, tipo de traço) no processo de aprendizado da escrita em dois idiomas.

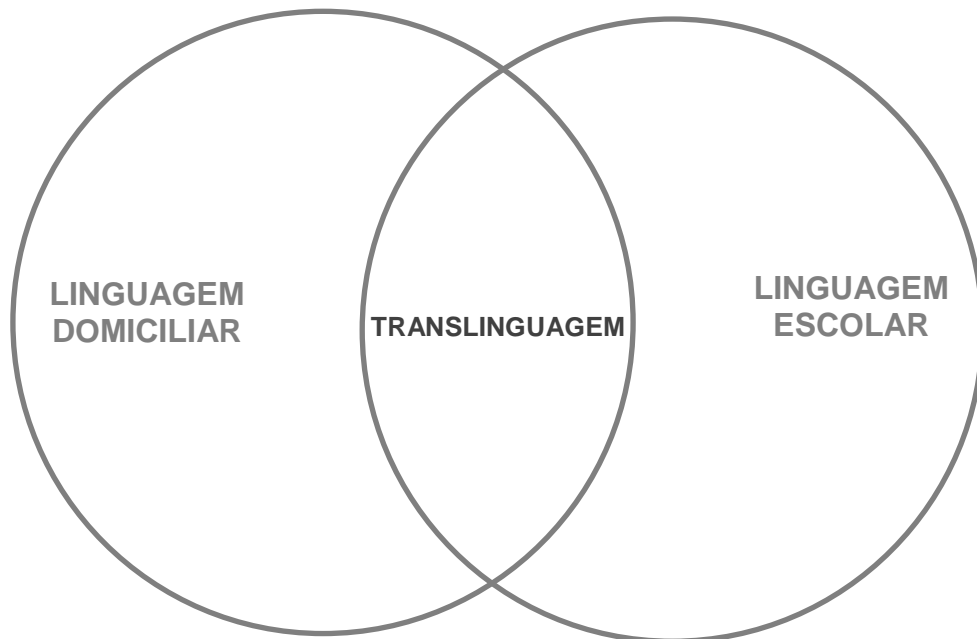
Essa análise possibilitou identificar que os alunos que estão expostos a um espaço translíngue, exploram as diferentes conexões e recursos linguísticos, os permitindo construir uma comunicação bilíngue criativa e crítica, sobre a qual Kenner (2004) argumentou que os educandos poderiam “expressar seu senso de vida em múltiplos mundos sociais e culturais” (p.118). Entende-se, dessa forma, que a

¹ O NLG era composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

translinguagem nas escolas é um recurso transformador para o estudante, o professor e para a própria instituição.

A educação bilíngue flexível que estamos tratando, transforma além do ambiente educacional, mas estende-se também ao ambiente domiciliar. Uma das propostas da translinguagem, considerando o atual cenário tecnológico e globalizado, é integrar os espaços de escola e casa para que ocorra a transgressão das barreiras práticas da educação formal. García e Wei (2014) afirmam que esta junção de todos os fenômenos da linguagem em diferentes espaços, é o que irá gerar novos saberes e aprendizados, bem como novos recursos, textos e significados. A relação casa-escola e a translinguagem pode ser observada no esquema abaixo.

Figura 4 – Relação casa-escola e a translinguagem.



Fonte: Elaboração própria.

Como é possível notar na figura, as linguagens escolar e domiciliar se unem para se materializarem na translinguagem. Nesta abordagem, aluno desenvolve a habilidade de integrar esses dois mundos e selecionar os recursos linguísticos que deseja utilizar em diferentes situações da comunicação. O estudante, por fim, compreenderá a linguagem e sua função social, além de expandir e ampliar as

práticas tipicamente valorizadas na escola e no mundo cotidiano das comunidades e dos lares, conforme García (2009) afirma em seus textos.

3.3.1 Translinguagem para aprender e ensinar

Conforme compreendido, a translinguagem refere-se à flexibilidade dos alunos bilíngues para a compreensão, interpretação e autorregulação do uso de seu repertório de acordo com a situação de comunicação. Portanto, é possível, agora, observar como esta abordagem ocorre na prática para o processo de ensino e de aprendizagem.

Devemos considerar, acima de tudo, que a atividade cognitiva para o aprendizado de novas práticas linguísticas é muito maior a somente aprender novos conteúdos na escola. Becker (1995) justifica esta dificuldade, pois a aquisição de uma nova linguagem envolve além do aspecto técnico e estrutural, mas trata-se de “uma nova maneira de estar no mundo” (p. 227).

Neste aspecto, García e Wei (2014) dizem que ao assumirmos que a linguagem e o discurso nos constituem – base da perspectiva dialógica –, entende-se que adquirir um novo sistema linguístico e semiótico não circunda apenas os atos de falar e escrita do aluno, mas também os atos de sua existência: ser, saber, fazer, etc. Para que um idioma seja apreendido em sua natureza, são considerados aspectos além do ensino apenas comunicativo.

Ao ensinar, para que de fato seja criado este ambiente translíngue, depende-se dos “investimentos” que o estudante realiza. García (2009) salienta que essa atmosfera é somente desenvolvida quando os alunos possuem um senso de identidade e quando se sentem seguros e capazes para se envolverem no processo de ensino e também nos atos para aprendizagem. Assim, vê-se necessária a abertura cognitiva e social do aluno para que não esteja sujeito a apenas receber e reproduzir informações.

Esta atmosfera supracitada se baseia em um ambiente confortável em que o aluno esteja apto a perceber e produzir seus discursos que, por natureza, são dialógicos. Bakhtin (2002 apud BRAIT, 2006) sustenta este raciocínio e em suas palavras diz que “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (p. 183), ou seja, é justamente nestas relações extralinguísticas que a linguagem ganha vida, conforme afirma o autor em seus textos.

García (2011), a fim de materializar suas teorias, demonstra em uma de suas análises como a translanguagem é utilizada em um jardim de infância bilíngue, o qual utiliza o inglês e espanhol, para as aulas de crianças de 5 a 6 anos. Ela afirma que, apesar da instituição e os professores não estabelecerem uma abordagem translíngue e não instruírem os alunos para tal, eles próprios utilizam, de forma natural, para aprender e dar sentido ao seu mundo.

A autora ainda complementa suas observações dizendo que apesar do ensino do inglês e do espanhol ocorrer em salas diversas, momentos diferentes e existir um professor específico para cada língua, os alunos ainda passam a utilizar esta prática com 6 finalidades diferentes para desenvolver seu bilinguismo (GARCÍA e WEI, 2014 apud GARCÍA, 2011, p.82). Observe abaixo.

1. Mediar entendimentos entre si;
2. Para co-construir o significado do que o outro está dizendo;
3. Construir significado dentro de si;
4. Incluir outros;
5. Excluir outros;
6. Demonstrar conhecimento.

É possível identificar, desta maneira, que a translanguagem está presente, principalmente, no cotidiano de alunos bilíngues para que eles estabeleçam uma relação dialógica entre o seu conhecimento linguístico e a produção de significado na interação social. No entanto, é inegável que essa prática sendo guiada e instruída por um professor, agrega conhecimento e desenvolvimento maiores. Esta seria a diferença entre a *translanguagem natural* e a *translanguagem oficial*, definida por Williams (2012).

A sua forma *natural* refere-se, justamente, aos atos dos alunos para aprender e identificar o contexto em sua volta; por exemplo, a análise do cotidiano no jardim de infância citada acima. A forma *oficial*, em contraste, é incluída e conduzida pelo professor, o qual irá desenvolver planejamentos e explicações profundas sobre a linguagem e seus aspectos sociais (WILLIAMS, 2012).

Em suma, a translanguagem enquanto prática pedagógica, atua diretamente no desenvolvimento de novas habilidades e práticas linguísticas. Além disso, por seu fator social, também proporciona o não desenvolvimento de alienação nas

escolas e promove o contato dos alunos com diferentes culturas (CREESE e BLACKLEDGE, 2010). Por esses motivos, os professores utilizam de forma estratégica para, principalmente, auxiliar os alunos com diferentes nacionalidades a criarem sentido em suas relações sociais a partir da linguagem.

García e Wei (2014) afirmam que, por se referir a uma prática pedagógica com habilidades e valores universais, esta pode ser aplicada para o ensino de qualquer disciplina. Pois em todas estas, a translanguagem cumpre suas funções discursivas: envolver, dar voz, esclarecer, reforçar, questionar, dar significado, entre outras. Dessa maneira, sua funcionalidade é sempre estabelecida entre o diálogo de professor e aluno.

Como um dos exemplos da prática em sala de aula, os autores supracitados comentam da análise de García (2014) em uma aula de *English Language Arts* (Língua e Literatura Inglesa) mediada pela Professora Camila Leiva, em que ela opta por reproduzir um vídeo² da música ‘*Sí se Puede*’ (Sim, nós podemos) do grupo El Chivo of Kinto Sol. Nesse vídeo, é apresentada a ideia de “*Yes, we can fight*” (Sim, nós podemos lutar) contra a deportação de imigrantes sem documentos legais.

Ainda no vídeo, encontra-se uma materialização dos conceitos translíngues. Inicialmente, percebe-se a manifestação do espanhol e do inglês nas formas oral e escrita, além de apresentar pessoas de diferentes nacionalidades manifestando sobre uma causa política e social. A translanguagem presente no vídeo transmite realidades que não se excluem, mas se unificam; e, por esta razão, além do repertório linguístico desenvolvido, observa-se diversos discursos sendo abordados e os quais os alunos poderão analisar, criar argumentações e criticidade (GARCÍA, 2014).

A partir desta ferramenta translíngue que foi utilizada no exemplo acima, pode-se desenvolver uma aula completa conceituando os mais diversos aspectos. É possível, por exemplo, promover debates para verificar a compreensão dos alunos, suas opiniões e dúvidas. Esta aula, contudo, será voltada ao uso simultâneo das línguas para que os alunos construam seus signos e significados de forma efetiva a partir de seus repertórios linguísticos.

² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y6VlgW5Acwo>

Portanto, a partir destes conceitos e exemplos de vivência translíngues, é possível estabelecer um vínculo direto entre o aprender e o ensinar nesta prática. Ambos, ao passo que são experimentados em sala de aula, são praticados pelo aluno e pelo professor. A proposta, em sua magnitude, é promover um ambiente em que não exista hierarquias de conhecimentos, mas contribuições que se complementam para a expansão do repertório linguístico, cultural e semiótico de todos os indivíduos presentes a partir do uso da linguagem (GARCÍA e WEI, 2014).

4 CONSIDERAÇÕES

O processo de escrita deste texto envolveu um aprofundamento teórico que possibilitou a expansão do entendimento sobre a relação entre linguagem e educação bilíngue. Ao passo que uma perspectiva dialógica foi assumida para a análise das produções dos autores citados, foi possível perceber como a linguagem influencia diretamente a comunicação, interação social, construção de significado linguístico e toda a educação para o indivíduo.

Ao decidir dissertar sobre a educação bilíngue, toma-se como guia os estudos de Megale (2019), a qual comenta sobre uma proliferação da formação de escolas bilíngues no Brasil, as quais, majoritariamente, reforçam um cenário excludente e elitista e que, sobretudo, atuam a partir de metodologias pedagógicas tradicionalistas que incentivam um aprendizado hierárquico para o corpo discente.

Contudo, ao compreender a translinguagem de forma ampla, conhece-se uma abordagem diferente da citada acima, a qual não só é capaz de gerar alunos que se comunicam em mais de um idioma, mas que também criam uma atmosfera fluída de interação, além dos limites linguísticos, culturais e sociais. Essa relação não demarcada entre indivíduo, sociedade e educação dá espaço para que importantes fenômenos linguísticos ocorram e estes, por sua vez, promovam a construção de um extenso repertório que facilitará a aprendizagem de novas línguas para o alunado.

É nesse cenário supracitado que são elaboradas as perguntas de pesquisa das quais teço as considerações.

1. De que forma o ensino bilíngue, que considera as práticas de translinguagem, se pauta em relações dialógicas?
2. Qual a relevância, para construção de sentido na educação bilíngue, de associar os conceitos da prática translíngue e da dialogia?

Nota-se, inicialmente, como a educação bilíngue desenvolveu suas técnicas, abordagens e metodologias até se encontrar neste atual cenário globalizado. Conforme foi citado por García e Wei (2014), vivenciar este contexto em que há uma grande integração entre a tecnologia e a comunicação, promove-se um mundo com múltiplas relações em contextos variados e que valoriza além dos aspectos tradicionais do ensino. Há uma tendência em trabalhar com um bilinguismo dinâmico

que proporcione além do estudo técnico, mas também uma identificação para com o aluno. (GARCÍA, 2009).

Nesta perspectiva, configura-se um ensino baseado nas práticas translíngues que realiza suas produções de forma dialógica. Ou seja, o sujeito social que está exposto a essas abordagens multilíngues, se depara com diferentes discursos e enunciados, os quais ele complementa e auxilia na construção no ato de interação comunicacional (GARCÍA e WEI, 2014). A linguagem, de forma isolada, é dialógica e todo o contexto que a utiliza, torna-se, portanto, dialógico.

As práticas translíngues reafirmam esse dialogismo uma vez que ao integrarem dois sistemas linguísticos diferentes, fazem com que o aluno demonstre os seus conhecimentos, construa significado nas novas vivências de comunicação e seja capaz de mediar estes entendimentos entre si e o outro (GARCÍA, 2011). Essas habilidades são intensificadas ao passo que o indivíduo cria uma identificação no ambiente de aprendizagem e, dessa forma, permite-se relacionar o seu repertório com suas interações sociais de forma fluída.

Esta abordagem conquista sua validação pedagógica ao vincular o ensino e a aprendizagem de forma natural e construtiva, sem manter uma relação hierárquica entre professor e aluno. A proposta é que se desenvolva repertório linguístico, semiótico e cultural a partir do uso da linguagem e interação social, mas sem limites ou barreiras para o estudante. Além disso, a translíngua ganha ainda mais validade por possuir valores universais, ou seja, estes podem ser utilizados nas mais diversas áreas de estudo (GARCÍA e WEI, 2014).

Desta maneira, pode-se entender que a prática translíngua cumpre suas funções discursivas ao envolver, esclarecer, questionar e dar significado às relações comunicativas, além de se mostrar funcional nos aspectos educativos ao garantir um ensino-aprendizagem efetivo e horizontal. Esta conjuntura garante uma aquisição completa de conhecimento para o aluno, o qual terá uma formação nos aspectos técnicos e sociais dos idiomas, mas também tornará possível a sua integração em diferentes culturas e sociedades. Conforme Becker (1995) afirma, aprender uma nova língua está além dos aspectos estruturais, trata-se de “uma nova maneira de estar no mundo” (p. 227).

Estudar a temática em questão, possibilitou, portanto, compreender os diversos campos que a licenciatura abrange, sobretudo, para a área de Letras. Analisar a educação bilíngue com foco na translíngua a partir de uma perspectiva

dialógica, nos permite visualizar as abordagens pedagógicas de forma contextualizada, ou seja, envolvendo os aspectos sociais, linguísticos, culturais e morais que compõem o aluno. Além do aspecto pedagógico, ao assumir um foco para a linguagem, entendemos, também, suas funcionalidades para a comunicação e para o aprendizado universal.

Considero, após este estudo, a importância do entendimento completo do processo de ensino-aprendizagem pelo profissional licenciado, além da necessidade de não estabelecer barreiras para o conhecimento de novas metodologias e habilidades que possam agregar em sala de aula. A construção deste trabalho visa promover o contato de outros profissionais e interessados na área com uma abordagem atual no cenário de ensino bilíngue e que, a partir disso, possam criar outras visões e possibilidades para o ensino. É interessante, também, que desenvolvam um olhar dialógico para a linguagem e que compreendam a sua relevância nas interações sociais.

Por fim, além da intenção de trazer visibilidade ao assunto com esta pesquisa, busca-se, também, incentivar outros pesquisadores a contribuírem com o estudo e desenvolverem novos conteúdos sobre a temática. Quanto a mim, enquanto autora, identifico uma enorme contribuição para a minha formação docente, visto que fora a oportunidade de aplicar todos os conhecimentos obtidos durante a minha trajetória como aluna do curso de Letras e também adquirir novos saberes ao conhecer diferentes autores e suas produções.

REFERÊNCIAS

- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. United Kingdom, Multilingual Matters, 2001.
- BECKER, A. L. **Beyond Translation: Essays toward a Modern Philosophy**. Michigan, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995.
- BLACKLEDGE, A. and CREESE, A. **Multilingualism: A Critical Perspective**. London, Continuum, 2010.
- BRAIT, B. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise**. Niterói, Gragoatá, 2006.
- CAZDEN, C. et al. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. London, Spring, 1996.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. United Kingdom, Wiley/Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O. **Translanguaging of Latino Kindergarteners**. Amsterdam, John Benjamins, 2011.
- GARCÍA, O. **Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice**. New York, Springer, 2014.
- GARCÍA, O., LIN, A. Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. GARCÍA, O.; LIN, A., MAY, S. (Orgs.) **Bilingual and Multilingual Education**. 3ª. ed., Switzerland, Springer, 2017.
- GARCÍA, O., WEI, L. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. 1ª. ed., United Kingdom, Palgrave Macmillan Pivot, 2014.
- GARCÍA, O., YIP, J. **Translinguagens: recomendações para educadores**. Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales IX, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>
- JACOBSON, R. **Allocating Two Languages as a Key Feature of a Bilingual Methodology**. United Kingdom, Multilingual Matters, 1990.
- KENNER, C. **Becoming Biliterate: Young Children Learning Different Writing Systems**. Stoke on Trent, Trentham, 2004.
- LEWIS, G., JONES, B. and BAKER, C. **Translanguaging: Developing its Conceptualisation and Contextualisation**. Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13803611.2012.718490>

MEGALE, A. Educação Bilíngue no Brasil. MEGALE, A. (Orgs.) **Bilinguismo e Educação bilíngue**. 1ª. ed., São Paulo, Fundação Santillana, 2019.

NASCIMENTO, E. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. 2ª. ed., Campinas, Pontes Editores, 2016.

ROJO, R., MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto "20 anos do HISTEDBR", 2005.

VYGOTSKY, L. **Child Psychology**. In: **The collected works of L.S. Vygotsky –Vol. V**. New York, Plenum Press, [1931] 1998.

WILLIAMS, C. **The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the Process of Reaching the Threshold**. Bangor, Wales: The Welsh Language Board, 2012.