

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

DO BILETRAMENTO AOS PLURILETRAMENTOS: ALGUNS AVANÇOS
CONCEITUAIS NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE
SISTEMATIZAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR CRIANÇAS
MULTI/BILÍNGUES

FROM BILITERACY TO MULTILITERACY: SOME CONCEPTUAL
ADVANCES IN THE UNDERSTANDING OF READING AND
WRITING SYSTEMATIZING PROCESSES BY MULTI
/BILINGUAL CHILDREN

Antonieta MEGALE
(Instituto Superior de Educação de São Paulo – ISESP)
antonietaheyden@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o conceito de biletramento a partir de uma visão heteroglóssica de língua (GARCÍA, 2009). Tal visão preconiza a noção de *repertório linguístico* (BUSCH, 2012, 2015) em detrimento das divisões clássicas de primeira e segunda língua. Nessa perspectiva, nos movemos para além da noção de biletramento em direção ao conceito de práticas de pluriletramento (García; Bartlett; Kleifgen, 2007). A partir desse conceito, as práticas de letramento não estão associadas apenas a diferentes contextos culturais e estruturas sociais, mas também a diferentes canais e meios de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de pluriletramento. Biletramento. Repertório Linguístico. Educação Bilíngue.

ABSTRACT

This article aims at discussing the concept of biliteracy from a heteroglossic view of language (GARCÍA, 2009). This view advocates the notion of linguistic repertoire (BUSCH, 2012, 2015) to the detriment of the classical divisions of first and second language. From this perspective, we move beyond the notion of biliteracy towards the concept of pluriliteracypractices(GARCÍA; BARTLETT; KLEIFGEN, 2007). From this concept, literacy practices are not only associated with different cultural contexts and social structures, but also with different channels and means of communication.

KEY WORDS: Pluriliteracy practices. Biliteracy. Linguistic repertoire. Bilingual education.

1. Introdução

Na era de mundialização da comunicação, globalização da economia e planetarização das relações internacionais, os brasileiros, de forma geral, demonstram um interesse cada vez maior em aprender línguas estrangeiras de prestígio, principalmente, o inglês, devido, não só ao fato de que essa língua exerce o papel de comunicação mundial por excelência, mas, também, pela representação que circula comumente no imaginário nacional de que a língua inglesa proporcionaria maiores possibilidades de ascensão social (RAJAGOPALAN, 2009).

Como decorrência do aumento do interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, de um modo geral, e particularmente do inglês, assistimos a um aumento do número de brasileiros que, tendo as condições financeiras necessárias, optam por matricular seus filhos em colégios internacionais ou escolas bilíngues. Esse último fato tem feito com que o termo “bilinguismo” e a expressão “educação bilíngue” estejam, agora, muito mais em evidência nos discursos que circulam na sociedade brasileira, do que ocorria anteriormente (MOURA, 2009; LIBERALI; MEGALE, 2011; MEGALE, 2012; STORTO, 2015; LIBERALI; MEGALE, 2016).

Nesse cenário, este artigo focaliza um dos aspectos mais controversos no âmbito da educação bilíngue: o processo de alfabetização. Tema de intermináveis discussões por parte de profissionais da área e grande fonte de ansiedade entre pais de crianças que estudam em instituições bilíngues, o processo de alfabetização divide opiniões e gera inúmeros questionamentos, como:

(i) Existe algum risco ou prejuízo para a criança que desenvolve habilidades de escrita e leitura nas duas línguas simultaneamente?

(ii) Desenvolver habilidades de escrita e leitura em duas línguas simultaneamente cria uma demanda cognitiva e emocional desnecessariamente elevada para a criança?

(iii) É mais fácil para a criança e, portanto, mais eficaz ser alfabetizada em sua língua materna e só depois ter contato com a escrita e com a leitura na outra língua?

As escolas bilíngues no Brasil têm se posicionado diferentemente frente a essas questões e adotam posturas diversas em relação ao processo de alfabetização que se revela por meio de diferentes escolhas metodológicas no ambiente escolar.

Coincidentemente, no período de elaboração deste texto, alguns artigos e matérias jornalísticas sobre o tema foram veiculados em revistas não especializadas. Dentre eles, há o artigo publicado pela Revista Veja, em 22 de setembro de 2017, intitulado “Ser alfabetizado em duas línguas – o que aprender primeiro?”. Essa matéria causou grande furor entre profissionais que atuam em

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

escolas bilíngues e que optam pelo modelo de biletramento simultâneo, no qual a escola trabalha de modo a proporcionar para a criança a sistematização da escrita e da leitura nas duas línguas simultaneamente. O referido artigo defende erroneamente a ideia de que é preciso primeiramente alfabetizar a criança em sua "língua dominante" para que somente depois desse processo a criança se "alfabetize na segunda língua".

Frente a tantas controvérsias, o objetivo deste artigo é, portanto, discutir o processo de sistematização da leitura e da escrita em duas línguas a partir da noção de repertório linguístico em detrimento das divisões clássicas de primeira e segunda língua. É nesse sentido que Grosjean (1982) insiste que é preciso considerar uma visão holística de bilinguismo. O autor argumenta que as competências linguísticas dos bilíngues não devem ser comparadas com as de falantes monolíngues das línguas em questão. Segundo o especialista, a presença de duas línguas e suas interações no bilíngue produz um sistema linguístico que, conquanto diferente dos monolíngues, é completo, pois responde às necessidades do indivíduo de se comunicar (oralmente ou por escrito) usando uma ou outra língua ou, em alguns contextos, utilizando ambas as línguas, concomitantemente, em uma situação específica.

Para tanto, este artigo foi organizado em sete seções. Na segunda seção, traço um breve cenário do crescimento da educação bilíngue no Brasil para que seja possível que uma discussão contextualizada das questões que permeiam a temática aqui descrita ocorra. Na seção terceira, discorro sobre o conceito de biletramento, para que, a seguir, na quarta seção, a partir da compreensão da noção de repertório linguístico, possamos revisitar esse conceito por meio de uma visão heteroglóssica de língua.

Na quinta seção, apresento o conceito de pluriletramentos (GARCÍA; BARLETT; KLEIFGEN, 2007) e seus respectivos desdobramentos pedagógicos. Finalmente, teço algumas considerações finais sobre o tema discutido e apresento as referências bibliográficas.

2. O crescimento da educação bilíngue no Brasil: breve cenário

O modelo educativo, geralmente, referido por Educação Bilíngue de Prestígio ou de Elite é assim denominado devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar as escolas que o seguem. Nelas, a instrução ocorre, concomitantemente, em português e em uma língua de prestígio internacional. No que segue, focalizo dois tipos de escolas que vêm apresentando um índice de crescimento considerável em todo o Brasil, particularmente, no estado de São Paulo (MOURA, 2009;

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

GARCIA, 2011; STORTO, 2015): as Escolas Internacionais e as Escolas Bilíngues Brasileiras.

As Escolas Internacionais foram, inicialmente, criadas por imigrantes e expatriados com alto poder aquisitivo e falantes de línguas de prestígio (inglês, francês, alemão, etc.) com o intuito de propiciar para seus filhos a continuidade de seus estudos por meio da língua materna. Essas escolas, em sua grande maioria, seguem o currículo concebido e assessorado pelo *International Baccalaureate* (IB). O IB é uma fundação regida pelo código civil suíço, com sede em Genebra na Suíça. É uma organização não governamental e com *status* consultivo perante a UNESCO, guiada por sua missão maior de formar cidadãos do mundo. Atualmente, existem 4.096 escolas que fornecem o Diploma IB em 147 localidades, entre países e territórios. No Brasil, há 30 escolas internacionais autorizadas a fornecer o *International Baccalaureate Diploma*.¹

Essas escolas caracterizam-se, além disso, por (I) serem reconhecidas pelos órgãos de educação oficiais de países estrangeiros; (II) fornecerem certificados de conclusão válidos tanto no Brasil quanto no exterior; (III) seguirem o calendário escolar de acordo com o calendário vigente no país que a subsidia e (IV) privilegiarem a educação na língua não oficial do Brasil².

Nas últimas duas décadas, as Escolas Internacionais, principalmente, aquelas que têm o inglês e o português como línguas de instrução, passaram a receber um número cada vez maior de alunos de famílias brasileiras (AGUIAR, 2009), o que acarretou uma mudança em seu cenário cultural e linguístico. Atualmente, seu maior público concentra-se na população brasileira, isto é, em alunos provenientes de famílias brasileiras que optam por uma educação em uma língua de prestígio para que seus filhos se tornem falantes bi/multilíngues. Há que se considerar, além disso, que, outrora, enquanto o alunado estrangeiro dessas escolas era majoritariamente formado por crianças e jovens falantes nativos de inglês, esse quadro foi consideravelmente alterado. Observa-se, hoje, que, em algumas escolas, o contingente de alunos estrangeiros – muitos deles oriundos de famílias de trabalhadores transplantados por multinacionais – que tem como língua materna uma língua estrangeira diferente daquela oficial da escola, é, em alguns casos, maior do que o número de alunos cuja primeira língua coincide com a língua oficial da instituição escolar. Esses alunos foram denominados, por Hayden e Thompson (2008, p.43-44), em seus estudos sobre o crescimento das escolas

¹Informações disponíveis em: <<http://www.ibo.org/about-the-ib/the-ib-by-country/b/brazil/>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

² É importante ressaltar que o currículo IB, recentemente, tem sido também adotado por algumas escolas bilíngues brasileiras que não se enquadram nas características descritas neste parágrafo.

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

internacionais por todo o mundo, como *nômades globais* ou *crianças de uma terceira cultura*.

Se é verdade que se testemunha um aumento do número de Escolas Internacionais, bem como a demanda pelo tipo de escolarização que elas oferecem, são as Escolas Bilíngues Brasileiras Português-Inglês que vêm apresentando um índice de crescimento e de procura maior e mais acelerado. Anualmente, diversas escolas bilíngues desse tipo são abertas nas grandes capitais e diversas escolas regulares monolíngues passaram a adotar currículos bilíngues a fim de serem nomeadas escolas bilíngues e, com isso, atingirem uma maior parcela da população brasileira de alta renda.

Ao refletir sobre a gênese e natureza desse tipo de escola, Marcelino (2009) esclarece que, tradicionalmente, os pais brasileiros escolhiam os colégios para seus filhos com base na proposta geral de ensino da instituição: a aprendizagem de uma língua estrangeira era “delegada” aos institutos de idiomas, ainda que os currículos das escolas nas quais seus filhos estavam matriculados contemplassem o ensino de uma língua adicional. Com o tempo, as escolas regulares passaram a terceirizar o ensino de idiomas estrangeiros a fim de melhorar o ensino dessas línguas que era considerado ineficiente por várias razões, como falta de fluência dos professores, número de aulas insuficiente e muitos alunos em sala de aula. Porém, a terceirização, também, mostrou-se ineficiente, uma vez que pressupõe a entrada de uma instituição – os institutos de idiomas – com seus próprios princípios e diretrizes, dentro de uma escola regular que funciona e entende os processos de ensino-aprendizagem de modos, muitas vezes, distintos dos observados por esses institutos. É nesse momento, então, que surgem as Escolas Bilíngues Brasileiras. Essas escolas tiveram grande adesão das famílias brasileiras, que passaram a percebê-las como uma oportunidade cômoda para “conseguir duas funções tão importantes e necessárias na educação de seus filhos: uma educação de qualidade e o ensino de um idioma” (MARCELINO, 2009, p.2).

Apesar do crescimento significativo das escolas de educação bilíngue de elite, não há nenhuma lei nacional que embase esse tipo de educação³. Essa falta de regulamentação por parte do MEC faz com que, segundo Mello (2010), a própria definição do que seja uma escola bilíngue de elite se tornasse um tema bastante controverso e repleto de mal-entendidos. Essa autora salienta que a expressão “educação bilíngue” é utilizada de maneira abrangente para

³É importante aqui destacar que não há nem ao menos regulamentação para o ensino de línguas estrangeiras na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os documentos destinados a esses níveis de ensino tratam somente do ensino da língua materna, assumida como o português. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental só tratam do ensino de língua estrangeira a partir do Ensino Fundamental 2, isto é, a partir do 6º ano.

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução, ou parte dela, em uma língua diferente da que utilizam em casa. Segundo a especialista, os modelos e tipos de educação bilíngue são variados e diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em questão.

Na seção seguinte, discorro sobre o conceito de repertório linguístico que é de fundamental importância para a discussão da noção de biletramento.

3. O bilíngue e seu repertório linguístico

Classificações que colocam os sujeitos bilíngues em categorias como *bilíngue aditivo* e *bilíngue subtrativo* vêm sendo alvo de inúmeras críticas na atualidade. García (2009), por exemplo, argumenta que, nesse tipo de categorização, nomeia-se uma língua claramente como a primeira e a língua adicional como a segunda do falante. Isso remete ao entendimento de sujeito bilíngue como se ele fosse o somatório de dois monolíngues – toma-se, portanto, equivocadamente, os monolíngues como parâmetros para definir os bilíngues.

Mas a crítica da autora avança. Ela aponta a falácia de se enxergar as práticas linguísticas do sujeito bilíngue a partir de uma *visão monoglóssica* de bilinguismo, já que se pressupõe a separação completa das duas línguas desse sujeito; o bilíngue aditivo operaria em espaços monolíngues "protegidos". García (2009) defende, no entanto, que o bilinguismo seja considerado a partir de uma *visão heteroglóssica*, pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de ambas as suas línguas.⁴

A partir das críticas que faz à separação entre línguas preconizadas nas visões tradicionais de bilinguismo, García (2009) propõe o conceito de *bilinguismo dinâmico*. Para a autora, esse tipo de bilinguismo refere-se a práticas linguísticas que são múltiplas e que se ajustam ao terreno multilíngue e multimodal do ato

⁴No lugar da expressão *bilinguismo subtrativo*, García (2009) propõe que utilizemos *bilinguismo recursivo*. Isso se justifica porque, no caso em que o bilinguismo é desenvolvido após a perda da língua tradicional de uma comunidade ter ocorrido, o retorno dessa língua não pode ser considerado uma simples adição que tem início em um ponto monolíngue, uma vez que a língua ancestral continua, quase sempre, a ser utilizada em cerimônias tradicionais e por alguns membros da comunidade em diferentes graus. De acordo com García (2009), o bilinguismo, nesses casos, é recursivo porque faz ressurgir novamente algumas práticas linguísticas ancestrais, redirecionando-as para novas funções. Com isso, a língua tradicional ganha ímpetus para serem projetados no futuro.

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Por sua vez, a noção de repertório verbal de uma comunidade de fala é definida, por Gumperz (1964, p.137), como “a totalidade das formas linguísticas empregadas no curso das interações socialmente significativas” e que contém todos os modos aceitáveis de formular mensagens e, por isso, fornecem “as armas para a comunicação diária” (GUMPERZ, 1964, p.138). Para o autor, o indivíduo faz escolhas relacionadas ao uso de seu recurso linguístico sujeitas a restrições gramaticais e sociais e, por isso, essas escolhas são limitadas por convenções aceitáveis que servem para classificar tipos de expressão, como, por exemplo, formal, técnica, literária e humorística, entre outras.

Busch (2012) propõe a redefinição do conceito de repertório verbal a partir da condição de superdiversidade, termo cunhado por Vertovec (2007), que contribuiu para o debate crítico em torno do multiculturalismo e foi imprescindível para a superação das limitações associadas à utilização da etnicidade como principal fator explicativo da diversidade. O autor, ao invocar a superdiversidade, tem como objetivo enfatizar o fato de que houve um crescimento enorme nas categorias de imigração. Isso ocorreu não apenas em termos de nacionalidade, etnicidade, língua e religião, mas deu-se, também, em decorrência das diferentes razões para a imigração e dos diferentes padrões e itinerários dos contingentes migratórios.

Segundo Busch (2012), as comunidades de fala tornaram-se temporárias devido às condições da superdiversidade e, com isso, elas estão, cada vez mais sujeitas a rápidas mudanças e, além disso, reúnem indivíduos com diferentes repertórios, recursos e práticas comunicativas.

Em suma, entende-se que o desempenho do sujeito bilíngue é aqui compreendido como alguém que “opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante ‘monolíngue’, nem o do falante em L2” (MAHER, 2007, p.77-78). Dessa forma, assumo que o sujeito bilíngue funciona em um terceiro lugar e está propenso à permeabilidade das línguas que o constituem. A esse respeito, Busch (2015, p.14) explica que o repertório linguístico pode ser entendido como um “domínio heteroglóssico de limites e potencialidades”. Nele, diferentes línguas e modos de falar revezam-se, interferem mutuamente e entrelaçam-se para formar algo novo.

Na seção a seguir, examino o conceito de biletramento, retomando a noção de bilíngue aqui descrita e a conectando com os estudos sobre letramentos.

4. Biletramento

Hornberger (2005, p.5) define o biletramento como “a conjunção do letramento e do bilinguismo – e a interação dinâmica

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

entre eles". Dessa forma, a visão e as concepções em relação ao letramento(s) e a definição do sujeito bilíngue e suas práticas linguísticas são elementos que delimitam e balizam os vários modos de compreender o biletramento.

Neste artigo, defendo a noção de que o sujeito bilíngue, como apresentado na seção anterior, possui um repertório linguístico (e não dois repertórios relativos a cada língua) composto por duas ou mais línguas que interferem mutuamente. Nesse sentido, recorro a Cummins (1981, 1998) que argumenta em favor do princípio de interdependência entre as línguas, segundo o qual:

Na medida em que a instrução na Lx é eficaz na promoção de proficiência em Lx, a transferência desta competência para Ly ocorrerá desde que haja exposição suficiente para Ly (seja na escola ou ambiente) e motivação adequada para aprender Ly (CUMMINS, 1981, p.29).

Desse modo, se há interdependência entre as línguas, há transferências de aspectos aprendidos em uma língua para a outra. Um aluno, portanto, que está aprendendo a ler e a escrever em duas línguas ao mesmo tempo, processo denominado biletramento simultâneo (GARCÍA, 2009), se vale dos conhecimentos adquiridos em ambas as línguas para a construção da escrita.

Por sua vez, um aluno que já passou pelo processo de alfabetização, por meio de uma das línguas, transfere conhecimentos e habilidades adquiridos por meio dessa experiência para escrever e ler em uma segunda língua, processo esse que é conhecido como biletramento sequencial (GARCÍA, 2009).

Cummins (2007) explica que há cinco tipos principais de transferências que podem ocorrer de uma língua para outra, dependendo da situação sociolinguística e educacional do aluno bilíngue:

(i) transferência de elementos conceituais (por exemplo, compreensão de conceitos circunscritos a um conhecimento científico);

(ii) transferência de estratégias metacognitivas e metalinguísticas (por exemplo, estratégias de memorização, uso de organizadores gráficos e estratégias de aquisição de vocabulário);

(iii) transferência de aspectos pragmáticos do uso da linguagem (por exemplo, capacidade de usar características paralinguísticas como gestos para ajudar a comunicação);

(iv) transferência de elementos linguísticos específicos (conhecimento do significado do prefixo *foto* em *foto síntese*);

(v) transferência de consciência fonológica que é o conhecimento de que as palavras são compostas por sons distintos.

O ponto central aqui, como nos alerta Cummins (2007), é que a aprendizagem pode ser otimizada se os professores chamarem explicitamente a atenção dos alunos para semelhanças e diferenças entre suas línguas e, desse modo, reforçarem estratégias de

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletamentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

aprendizagem eficazes de forma coordenada em duas ou mais línguas.

A esse respeito, Beeman e Urow (2013) defendem a ideia de que os professores que atuam com alunos bilíngues devem, intencionalmente, em momentos planejados, que denominam de *Bridge*, trabalhar com as duas línguas em conjunto para que os alunos tenham a possibilidade de explorar as similaridades e diferenças relativas à fonologia (sistema de sons), morfologia (formação de palavras), sintaxe e gramática e pragmática (usos das línguas) entre as duas línguas. Desse modo, os alunos têm a oportunidade de se engajar no que se denomina de análise contrastiva e, assim, se tornarem mais hábeis na transferência do que eles aprenderam em uma língua para a outra.

Em contrapartida, esse posicionamento em relação à construção da escrita e da leitura em duas ou mais línguas não pode ser adotado a partir de uma perspectiva monoglóssica de língua na qual cada uma delas opera independentemente uma da outra, desconsiderando que as práticas linguísticas de sujeitos bilíngues são fluidas e não compartimentalizadas. Nessa perspectiva, entende-se equivocadamente que bilíngues passam por dois processos de alfabetização que são independentes e que um não interfere no outro.

Retomando a definição de biletramento proposta por Hornberger(2005, p.5) de que o "biletramento é a conjunção do letramento e do bilinguismo – e a interação dinâmica entre eles" e uma vez que o conceito de bilinguismo e sua interação com o biletramento já foi abordado, discorro, a seguir, acerca do conceito de letramento. Para tanto, recorro mais uma vez a Hornberger que explica que o biletramento é muito mais do que o simples domínio da leitura e da escrita em duas línguas. A autora (1990, p. 213) salienta que o biletramento é "toda e qualquer instância na qual a comunicação ocorre em duas ou mais línguas por escrito ou em torno de algo escrito". Desse modo, o biletramento é aqui entendido não somente como o desenvolvimento de habilidades individuais de decodificação e codificação em duas línguas, denominado como alfabetização. O biletramento, em consonância com os estudos sobre letramentos (BARTON, 1994; STREET, 1984, 1994, 1995; KLEIMAN, 2003) envolve as práticas sociais que usam a escrita em um contexto específico para fins determinados. Isso posto, conclui-se que não basta ensinar ao aluno habilidades de codificação e decodificação, é necessário ensiná-lo a como participar da prática social na qual o texto está inserido.

Street (1994) propõe dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. De acordo com o autor, no modelo autônomo, "o letramento ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico" (STREET, 1995, p.154). Nesse modelo, há a anulação da vida social do sujeito e a separação da linguagem de seu contexto sócio-histórico cultural.

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

O modelo de letramento ideológico, por sua vez, parte do princípio de que a escrita e a leitura são práticas ligadas à cultura e às estruturas de poder (KLEIMAN, 2003). Dessa forma, esse modelo de letramento aborda uma dimensão social, uma vez que é caracterizado por um conjunto de práticas sociais culturalmente determinadas.

Lüdi (1997, p.207) baseado nos estudos de Street (1994,1995) propõe uma definição mais abrangente de biletramento como:

a posse de, ou acesso a, competências e informações necessárias para a realização de práticas de letramento nas quais um indivíduo deseja – ou é obrigado a – se engajar em situações cotidianas em duas línguas, com suas funções correspondentes nos respectivos contextos culturais.

Pode-se afirmar, portanto, que o trabalho com o biletramento deve ter como foco o trabalho com práticas sociais imbuídas de contexto e deve se apoiar na habilidade inerente aos bilíngues de transferirem aspectos aprendidos em uma língua para a outra língua.

5. Para além do conceito de biletramento: por uma pedagogia dos pluriletramentos

O conceito de biletramento tem sido amplamente criticado na atualidade. Em um cenário no qual os estudos sobre multi e pluriletramentos avançam, já não faz mais sentido a utilização de tal termo.

Primeiramente porque, conforme explica Terra (2013), o interesse crescente pelos estudos do letramento transformará essa palavra em uma metáfora, utilizada em diversas áreas do conhecimento, que derivou termos como 'letramento digital', 'letramento visual' e 'letramento político', por exemplo. Dessa maneira, a leitura e a escrita devem estar situadas em seus contextos sociais (BARTON, 1994) e, assim, é necessário reconhecer que não há apenas um 'letramento' e sim 'letramentos' (STREET, 2003, 2001, 1995, 1984).

Além disso, principalmente por efeito da tecnologia, o mundo mudou muito nas últimas décadas. Rojo (2009) explica que é fundamental destacarmos as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação de informações no que se refere às exigências de novos letramentos. Sendo assim, se um dos objetivos principais da escola é possibilitar aos alunos a participação em práticas sociais diversas que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos), é necessário incluímos na agenda dos estudos sobre letramentos dois aspectos centrais na vida cotidiana: a multimodalidade (a multiplicidade de canais de comunicação e *media*) e o multiculturalismo (a importância crescente da diversidade

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

linguística e cultural). Partindo desse princípio, o New London Group⁶ cunha o termo multiletramentos para propor uma “pedagogia” que abarcasse os novos letramentos emergentes na sociedade e a grande diversidade de culturas presentes em um mundo globalizado, ainda caracterizado pela intolerância.

Em consonância com os estudos de multiletramentos, Martin-Jones e Jones (2000) propõem o termo “letramentos multilíngues” para se referir à multiplicidade de repertórios individuais e coletivos e aos variados propósitos comunicativos para os quais se utilizam diferentes língua(gens) orais, escritas e de sinais.

De acordo com García (2009), esse termo também está relacionado aos modos variados pelos quais os indivíduos multi/bilíngues utilizam seu repertório quando interagem. Dessa maneira, práticas de biletramento estão vinculadas “a interações sociais complexas e são influenciadas por fatores sociopolíticos e socioeconômicos” (GARCÍA, 2009).

García, Bartlett e Kleifgen (2007) propuseram a ampliação do conceito de letramentos multilíngues para práticas de pluriletramento⁷. Para esses autores, as práticas de letramento não estão associadas apenas a diferentes contextos culturais e estruturas sociais, mas também a diferentes canais e meios de comunicação – multimodalidade.

García (2009) explica que as práticas de pluriletramento se distanciam da dicotomia tradicional de L1 e L2 e enfatiza que, ao invés disso, elas são inter-relacionadas e flexíveis.

De acordo com a autora, as práticas de pluriletramento incluem quatro princípios:

- (i) a ênfase em práticas de letramento em contextos socioculturais apropriados (letramento ideológico);
- (ii) a natureza híbrida das práticas de letramento, especialmente propiciada pelas novas tecnologias;
- (iii) a crescente inter-relação de sistemas semióticos;
- (iii) a valorização de práticas de letramento diversas, incluindo aquelas que comumente não têm lugar na escola.

6. Algumas considerações finais

Frente ao crescimento significativo de escolas bilíngues no Brasil, a alfabetização nesses contextos se tornou uma questão bastante controversa e capaz de suscitar discussões inflamadas. Este

⁶Grupo composto por dez educadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – que se encontraram em New London, Estados Unidos, em 1994, para debater os propósitos da educação de forma mais geral e sua relação com a pedagogia do letramento.

⁷No original: pluriliteracy practices.

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

artigo teve, portanto, como objetivo, lançar luz sobre algumas dessas questões. Vale aqui retomar as questões que apresento na introdução deste texto:

(i) Existe algum risco ou prejuízo para a criança que desenvolve habilidades de escrita e leitura nas duas línguas simultaneamente?

(ii) Desenvolver habilidades de escrita e leitura em duas línguas simultaneamente cria uma demanda cognitiva desnecessariamente elevada para a criança?

(iii) É mais fácil para a criança e, portanto, mais eficaz ser alfabetizada em sua língua materna e só depois ter contato com a escrita e com a leitura na outra língua?

Se a questão aqui posta é a ordenação temporal na qual o trabalho com a escrita e a leitura se desenvolve na escola, García (2009) alerta para o fato de que tanto a visão simultânea quanto a visão sequencial de biletramento carregam em si a ideia equivocada de que cada língua se desenvolve separadamente sem a interferência mútua entre elas. Isso indica que ao iniciar o processo de escrita e leitura, a criança não o faz apenas em uma de suas línguas, pois é impossível a separação das línguas que fazem parte do repertório linguístico do bilíngue no que tange à construção de conhecimentos.

No entanto, ao desconsiderar o conceito de repertório linguístico e o princípio de interdependência entre as línguas, as escolas no Brasil, por motivos diversos, insistem em esquematizar como simultâneo ou sequencial o processo de leitura e escrita.

A esse respeito, enfatizo que não há risco para as crianças em vivenciarem o processo de sistematização da escrita e da leitura simultaneamente em duas línguas no ambiente escolar, assim como não há risco em vivenciarem o processo de sistematização da escrita e da leitura de forma sequencial. É importante frisar que essas modalidades organizativas de biletramento ocorrem apenas institucionalmente. A criança não passa, como venho enfatizando, por processos separados em cada uma de suas línguas. Pelo contrário, a criança bilíngue constrói conhecimentos e desenvolve habilidades utilizando todo seu repertório linguístico. Desse modo, a criança bilíngue que desenvolve habilidades de escrita e leitura aprenderá também quais elementos são transferíveis de uma língua para outra e quais não o são. Um trabalho pedagógico adequado e intervenções apropriadas dos professores fazem com que esse processo ocorra sem criar demandas cognitivas ou emocionais que a criança tenha dificuldade em lidar.

O sujeito bilíngue não é um duplo monolíngue que possui controle de duas línguas separadas e distintas. Desse modo, é muito natural crianças que experimentam a escrita e a leitura em uma determinada língua na escola, se aventurarem a tentar escrever também na outra língua, mesmo que a escola tente separar esse momento. Não devemos nos esquecer que essas duas línguas fazem parte do cotidiano de crianças que estudam em instituições bilíngues

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

e, com isso, não há nada mais esperado do que as tentativas iniciais das crianças de escrever palavras e frases referentes ao que possui significado e faz sentido para elas por meio das línguas que compõem seu repertório linguístico. A proibição de que se escreva também na outra língua, se a criança comunica esse desejo, é tirar dela a possibilidade de se expressar utilizando todo o repertório que ela construiu ao longo de sua vida.

É preciso considerar o contexto da escola e os desejos e aspirações de toda a comunidade escolar e avaliar quais modelos e possibilidades de pluri/multiletramentos mais se adequam à realidade da escola, dos professores, alunos e pais envolvidos nesse processo.

É fundamental, no entanto, que os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico com alunos bilíngues tenham conhecimento teórico e prático relacionados a conceitos como: bilinguismo, repertório linguístico, práticas linguísticas e práticas plurilíngues.

Seja qual for o desenho escolhido pela escola, vale enfatizar que a educação deve ser sempre responsiva à vida. Vale, portanto, um estudo cuidadoso do contexto e de suas possibilidades para que assim todos os envolvidos no processo se sintam confiantes e seguros ao vivenciar seus papéis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, A. *Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 067-079, jan./abr. 2009.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BEEMAN, K.; UROW, C. *Teaching for Biliteracy: Strengthening Bridges between Languages*. Philadelphia, PA: CaslonPublishing, 2012.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

_____. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 148. 2015. Disponível em: <file:///Users/antonieta/Downloads/WP148_Busch_2015._Linguistic_repertoire%20(2).pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

State Department of Education (Eds.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, Los Angeles. 1981.

_____. Immersion Education for the Millenium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion?. 1998. Disponível em <http://carla.acad.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/immersion2000.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée (RCLA)*, 10, 2007, p. 221-240.

GARCIA, B. *Quanto mais cedo melhor?: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças*. 2011. 217 f. Dissertação (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

GARCÍA, O; BARLETT, L; KLEIFGEN, J. From Biliteracy to Pluriliteracies. In: AUER, Peter.; WEI, Li (eds.). *Handbook of Applied Linguistics*, Vol. 5, Mouton de Gruyter, 2007, p. 207-28.

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

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GROSJEAN. F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, J. The speech community. In: GIGLIOLI, P.P. (Org.). *Language and social context*. Middlesex: Penguin Books, 1972. p. 219-231.

_____. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, v. 66, n. 6/2, p.137-53, 1964.

_____. Formal and informal standards in Hindi regional language area. In: FERGUNSON, C. A.; Gumperz, J. (Orgs.). *Linguistic Diversity in South Asia. International Journal of American Linguistics*, v. III.RCAPF-P, p. 92-11, 1960.

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

HAYDEN, M.; THOMPSON, J. International schools: growth and influence. *Unesco: International Institute for Educational Planning*, 2008. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001803/180396e.pdf>>.

Acesso em: 19 fev. 2017.

HORNBERGER, N. Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92, 1990, p. 212-229.

_____. Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *Modern Language Journal*, 89, 2005, p.605-612.

KLEIMAN, A. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. Uma Língua de Vantagem. *Carta Fundamental*, v. 27, p. 58 -60, abr. 2011.

LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. Elite bilingual education in Brazil: na applied linguist's perspective. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, v. 18, n. 2, 2016, p. 95-108.

LÜDI, G. Towards a better understanding of biliteracy. In: PONTECORVO, C.(ed.). *Writing Development: Na Interdisciplinary View*, Amsterdam: John Benjamins, 1997, p. 205-219.

MAHER. T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.67-94.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, v. XIX, p. 1-22, 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/1_Marcello_Bilinguismo%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2012.

MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Eds.). *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000.

MEGALE, A. H. *Eu sou, eu era, não sou mais: um relato de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas*. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

MEGALE, Antonieta. Do Biletramento aos Pluriletamentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, v. XXXV: 1-17, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

MELLO, H. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MOURA, S. de A. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

RAJAGOPALAN, K. The Identity of "World English". *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFMG, p. 97-107, 2009.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STORTO, A. *Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas*. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2015.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. 'Cross-cultural approaches to literacy'. In: VERHOEVEN, L. (ed.). *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 1994, p. 95-112.

_____. *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. New York: Longman, 1995.

_____. (Ed.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London: Routledge, 2001.

_____. *What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. 2003. Disponível em: <<http://www.people.iup.edu/gnvp/D-K/articles/from%20Atsushi/Street%20%282003%29.pdf>> . Acesso em: 02 out. 2017.

TERRA, M. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *DELTA* [online]. 2013, vol.29, n.1, p.29-58.

VERTOVEC, S. Suerdiversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, nov. 2007.