

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA FACULDADE DE
COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS**

JULIANA VIEIRA LEITE DA SILVA

**PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS EM SALA DE AULA DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC)**

DOURADOS – MS

2023

JULIANA VIEIRA LEITE DA SILVA

**PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS EM SALA DE AULA DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thayse Figueira Guimarães.

DOURADOS – MS

2023

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação a todos os alunos imigrantes e refugiados do curso de português como língua de acolhimento do centro de formação da UFGD, que estão vivendo na cidade de Dourados. Por inúmeras vezes, esses alunos se depararam com o controle de fronteiras, colocando-os em situações sub-humanas de vida, e, por isso, enfrentaram e continuam enfrentando cotidianamente a crise humanitária, de insensibilidade, de violência e de transgressão dos direitos humanos.

Dedico a todos os alunos haitianos, venezuelanos, peruanos e bolivianos que estão no Brasil, em especial àqueles que vivem no Município de Dourados que, desde a chegada, nos mostram sua cultura com a diversidade e nos ensinam a importância do respeitar, tolerar e integrar. Dedico aos que podem ser verbos de ação e a todos nós, alunos e educandos, dispostos ao aprendizado e a construção de valores sociais, para que a sociedade saiba a conviver em um mundo mais humano.

À comunidade da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Que todo conhecimento aqui produzido possa ser compartilhado e disseminado em forma de projetos de pesquisa e extensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, às mulheres que foram fonte de afeto na minha vida. Sou grato à minha mãe Lindalva Aparecida Vieira (*in memoriam*) e minha Vó Lourdes (*in memoriam*), por serem meus maiores exemplos de dedicação, força, coragem e inspiração de vida.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Thayse Figueira Guimarães, minha orientadora. Desde a seleção do mestrado, ela acreditou neste projeto, que versa sobre uma educação igualitária para imigrantes e refugiados na cidade de Dourados, e comigo aceitou o desafio de desenvolvê-lo. Ela teve à frente um grande desafio, com muitos caminhos, e que, para encontrar saídas diante das possibilidades existentes, reorganizou os horizontes e as possibilidades. Prof. Thayse, a senhora me ajudou a focar, a encontrar um nexo, a chegar a um resultado que hoje se concretiza nesta dissertação. Seu trilhar privilegiava o método de pesquisa, o rigor teórico, sem diminuir a minha autonomia frente às recomendações indicadas e respeitando meus próprios limites. Tendo em vista tudo isso, apenas resta-me agradecê-la.

Agradeço a todas as pessoas que abriram meus caminhos para que eu pudesse chegar até aqui. Prof.^a Dr.^a Doutora Carolina de Campos Borges e Prof. Dr. Alex Dias de Jesus, por iniciar o projeto de extensão "Ações de facilitação da inserção social de haitianos em Dourados". Agradeço as irmãs da “casa irmã Dulce”, Irmã Gema e Irmã Alice, por abrirem as portas da casa para darmos início as aulas. Agradeço a todos os professores que iniciaram esse projeto, em especial, a professora Cristina, a professora Amanda, a professora Maria Virginia e o professor mestre Jorge Delmar.

Agradeço ao Centro de Formação da UFGD.

Agradeço à Profa. Dra. Edilaine Buin e à Profa. Dra. Charlene Bezerra dos Santos, por suas orientações e disponibilidades, conhecimento especializado e pelo tempo dedicado à leitura e análise da minha dissertação. Suas observações perspicazes e valiosas contribuições ajudaram a aprimorar a qualidade e fortalecer o trabalho, proporcionando um olhar crítico e construtivo.

Agradeço ao PPGL e à UFGD, por serem minha base acadêmica.

Agradeço a todos os professores que tive a oportunidade de conhecer ao cursar as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Em especial à Prof.^a Dr.^a Denise Silva, suas disciplinas em linguística aplicada e contextos complexos, foram fundamentais para o aprofundamento de minhas reflexões, tentei construir um trabalho a altura do seu pensamento, de intervenção na realidade. Professora que me ensinou a corrente do bem,

da solidariedade e do significado da empatia, de cada um de nós se importar com o outro. Obrigada, querida professora, por compartilhar comigo tanto conhecimento, e, sobretudo, pela sua humildade.

Agradeço à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), pelo financiamento da pesquisa.

Agradeço a todos os integrantes do grupo de pesquisa GELT/UFGD, pelas intensas discussões teóricas e aprendizagens. Proporcionando reflexões profundas muitas das quais foram incorporadas nessa pesquisa.

Agora, é o momento agradecer àquelas que vivenciaram comigo o lado mais difícil desta dissertação, repleto de tensão e ansiedade. Somente relações afetivas nos permitem suportar os momentos difíceis, pois, para mim, o percurso foi marcado por muitas dificuldades. Faço um agradecimento mais que especial à professora mestranda Michelly Mendes “fodástica” e a professora mestranda Adriana Piloneto. Com elas fui capaz de conversar sobre assuntos diversos, de aprender coisas que não sabia, de ter conversas intelectuais, dividir angústias e descobrir o novo. Tive a sorte de encontrá-las na pós-graduação, conviver e fazer disciplinas juntas, tudo com elas se torna maravilhoso e sensacional. A vocês, minhas queridas amigas, muito obrigada! Foram meses em que pude compartilhar sentimentos tão profundos que, talvez, uma vida inteira não poderia oferecer. Ter amigas como essas foi fundamental. Por mais que, em muitas situações, me parecia estar em um barco sozinha e à deriva no mar, elas me resgatavam, e me faziam ver que sempre existe a possibilidade de regressar e encontrar a margem.

Diáspora
Canção de Tribalistas

Acalmou a tormenta
Pecaram
Os que a estes mares ontem se arriscaram
E vivem os que por um amor tremeram
E dos céus os destinos esperaram
Atravessamos o mar Egeu
Um barco cheio de Fariseus
Com os Cubanos
Sírios, ciganos
Como Romanos sem Coliseu
Atravessamos pro outro lado
No rio vermelho do mar sagrado
Os center shoppings superlotados
De retirantes refugiados
You
Where are you?
Where are you?
Where are you?
Onde está
Meu irmão sem irmã?
O meu filho sem pai
Minha mãe sem avó?
Dando a mão pra ninguém
Sem lugar pra ficar
Os meninos sem paz
Onde estás, meu Senhor
Onde estás?
Onde estás?
Deus, ó Deus, onde estás que não respondes?
Em que mundo, em que estrela tu te escondes?
Embuçado nos céus?
Há dois mil anos te mandei meu grito
Que embalde desde então corre o infinito
Onde estás, Senhor Deus?
Atravessamos o mar Egeu
O barco cheio de Fariseus
Com os Cubanos
Sírios, ciganos
Como Romanos sem Coliseu
Atravessamos pro outro lado
Do rio vermelho do mar sagrado
Os center shoppings superlotados
De retirantes refugiados
You
Where are you?
Where are you?
Where are you?

RESUMO

O presente estudo visa analisar as práticas translíngues e transculturais presentes no curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) da Universidade Federal da Grande Dourados, considerando ações promovidas pelo docente responsável e por mim em uma turma no ano de 2022, na modalidade presencial. Por meio de interações em aula, pretendeu-se refletir sobre os aspectos da apropriação individual e coletiva da língua portuguesa por estudantes imigrantes e refugiados. Situado na perspectiva Trans/Indisciplinar da Linguística Aplicada, o *corpus* desta pesquisa é composto de observações realizadas *in loco* na sala de aula, de entrevistas individuais e do diário de campo da pesquisadora. Além disso, foi utilizada a minha própria memória das experiências vividas como professora de PLAc desde 2018. Esta pesquisa é conduzida dentro do paradigma interpretativista, caracterizado por um viés qualitativo e baseado em abordagem etnográfica. A análise da materialidade teve o aporte teórico dos estudos decoloniais, da educação linguística inter/transcultural, da translanguagem e dos estudos sobre PLAC. O foco principal dessa dissertação partiu de uma perspectiva sobre a translanguagem, em que imaginamos ser a mais concreta nas respostas da pergunta e os objetivos nesta dissertação. Um estudo que esteve ligado a percepção da linguagem e identidade, com olhares atento a cada reação das novas experiências com os sujeitos participantes. As práticas translíngues apresentam situações que problematizam os encontros monolíngues, quando esbarradas em posições identitárias e étnicas. Para os alunos imigrantes e refugiados do curso de português como língua de acolhimento da UFGD, que estão em processo de aprendizagem de uma nova língua(gem), podemos identificar ligações entre as línguas nomeadas (neste caso – português) e a translanguagem, colaborando com noções críticas de identidade. Portanto, o estudo pode vir a ser um caminho possível para aqueles que desejam se envolver com estudos das práticas translíngues com sujeitos imigrantes ou refugiados em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento. Translanguagem. Transculturalidade.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the translingual and transcultural practices present in the course of Portuguese as a Home Language (PLAc) at the Federal University of Grande Dourados, considering actions promoted by the professor in charge and by me in a class in the year 2022, in the face-to-face modality. Through interactions in class, it is intended to reflect on aspects of individual and collective appropriation of the Portuguese language by immigrant and refugee students. Situated in the Trans/Indisciplinary perspective of Applied Linguistics, the corpus of this research is composed of observations made in loco in the classroom, individual interviews and the researcher's field diary. This research is conducted within the interpretivist paradigm, characterized by a qualitative bias and based on an ethnographic approach. In addition, my own memory of experiences lived as a PLAc teacher since 2018 will be used. The analysis of materiality will have the theoretical support of decolonial studies, inter/transcultural language education, translanguage and studies on PLAC. The main focus of this dissertation started from a perspective on translanguage, which we imagine to be the most concrete in the answers to the question and the objectives in this dissertation. A study that was linked to the perception of language and identity, with an attentive look at each reaction of the new experiences with the participating subjects. Translingual practices present situations that problematize monolingual encounters, when bumped into identity and ethnic positions. For immigrant and refugee students in the Portuguese as a host language course at UFGD, who are in the process of learning a new language (gem), we can identify links between the named languages (in this case – Portuguese) and translanguage, collaborating with critical notions of identity. Therefore, the study may become a possible path for those who wish to get involved with studies of translingual practices with immigrants or refugees in vulnerable situations.

Keywords: Portuguese as a Host Language. Translanguage. Transculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Solicitações de refúgio no Brasil (2021-2022).....	24
Figura 2 - Dados sobre trabalhadores formais migrantes no Brasil (2020-2021)	26
Figura 3 - Número de registro de migrantes, por mês, nos principais municípios (2021-2022)	29
Figura 4 - Recorte do material didático do curso.....	36
Figura 5 - Caderno de atividades de Zafira	55
Figura 6 - Slides das aulas de PLAc	74
Figura 7 - Resposta ao questionário -aluno Juan	80
Figura 8 - Gráfico dos Principais Interesses dos alunos em frequentar o curso – PLAc	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
CF	Centro de Formação da UFGD
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
CSVM-UFGD	Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFGD
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FALE	Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
FADIR	Faculdade de Direito e Relações Internacionais
FCH	Faculdade de Ciências Humanas
GELT-UFGD	Grupo de Estudos de Linguagem e Transculturalidade
MS	Mato Grosso do Sul
ONU	Organização das Nações Unidas
PFOl	Português para Falantes de Outras Línguas
PIB	Produto Interno Bruto
PLAC	português como língua de acolhimento
SESI	Serviço Social da Indústria
UBS	Unidades Básicas de Saúde
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade de Juiz de Fora
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 AS MIGRAÇÃO DE CRISE E O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NA CIDADE DE DOURADOS.....	19
1.1 O fenômeno das migrações contemporânea	20
1.2 O estado de Mato Grosso do Sul como nova rota migratória.....	25
1.3 O ensino de Português para migrantes de crise na cidade de Dourados: dados do meu diário retrospectivo	29
1.3.1 <i>Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na cidade de Dourados.....</i>	<i>33</i>
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS	39
2.1 O conceito de Translinguagem	41
2.2 Língua(gem) como prática social	47
2.3 A indexicalidade do signo linguístico.....	48
2.4 Repertório linguístico	51
2.5 A superdiversidade	56
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
3.1 A pesquisa qualitativa de base etnográfica	59
3.2 A geração de dados	63
4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS EM SALA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC)	67
4.1 Práticas translíngues e transculturais em uma observação participante.....	67
4.1.1 <i>O jogo da força</i>	<i>68</i>
4.1.2 <i>Dados de uma aula sobre o tema objetos de uma casa: a interação com o aluno Roberto</i>	<i>70</i>
4.2 Práticas translíngues e transculturais em uma intervenção: dados da aula de localização e sentidos.....	73
4.2.1 <i>O repertório do aluno Jerônimo.....</i>	<i>78</i>
4.2.2 <i>O repertório do aluno Juan.....</i>	<i>79</i>
4.2.3 <i>Duas músicas e muitas lembranças.....</i>	<i>82</i>
4.3 Práticas translíngues e transculturais em um momento de entrevista.....	84
4.3.1 <i>Dados da entrevista com Santiago</i>	<i>90</i>
4.3.2 <i>Dados da entrevista com Alejandra</i>	<i>92</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98

REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	112
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ENTREVISTA).....	113
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	114
ANEXOS	117
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA / PLATAFORMA BRASIL	118

INTRODUÇÃO

De acordo com o Relatório do Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o número de refugiados no mundo aumentou consideravelmente nas últimas décadas, passando de 10 milhões em 2010 para 265.729 milhões em 2020, tendo suas principais motivações atreladas a razões de perseguição política, conflitos e/ou violação dos direitos humanos (ACNUR, 2020), que de acordo com Gomes e Lopes (2017, p. 01), essas informações revelam o aumento exponencial da chamada “migração forçada e a questão do refúgio”, o que define de modo generalista as diversas condições de deslocamento forçado ou involuntário de pessoas para fora dos seus países de origem.

O Brasil é um dos países que vem recebendo um grande fluxo migratório, chegando a números recordes de pedidos de refúgio, especialmente a partir de 2018 com deslocados vindos da Venezuela. Somente em 2018, foram recebidas 80.057 solicitações de refúgio, sendo 61.681 naturais da Venezuela (ACNUR, 2020). No Brasil, no estado do Mato Grosso do Sul (MS), na cidade de Dourados, está localizado um desses pólos de recebimento de refugiados e imigrantes em vulnerabilidade, a Universidade Federal da Grande Dourados, que tem realizado um papel importantíssimo no acolhimento linguístico dessas pessoas.

Além das ações relacionadas aos Direitos Humanos, com o objetivo de tentar minimizar os obstáculos para integração desses imigrantes de crise no novo país, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) também oferece, por meio do Centro de Formação da UFGD, curso de português para estrangeiros na modalidade língua de acolhimento (PLAc) para atender refugiados e imigrantes em vulnerabilidade socioeconômica de forma gratuita. O curso é oferecido uma vez a cada ano, dividido por semestre com duas turmas de nível básico e intermediário, com carga horária de 12 horas semanais, sendo seis horas de planejamento e seis horas de sala de aula. Os docentes responsáveis pelo curso são selecionados por meio de um edital e são responsáveis por ministrar e organizar as atividades ao longo do ano. No referido ano da pesquisa, o curso foi ministrado pelo estudante de Letras Lucas, e ofertado na modalidade presencial e *on-line*, visando atender a um maior número de pessoas, de acordo com suas especificidades.

O Português como Língua de Acolhimento (PLAc), subárea do Português como Língua Adicional (PLA), é uma especificidade de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para migrantes de crise. Essa modalidade de ensino visa um “acolhimento em línguas” por meio da mobilização do repertório linguístico e cultural do alunado nas aulas (BIZON; CAMARGO, 2018). Seu objetivo é a produção de uma proficiência em língua portuguesa que ocorra em

caráter de urgência e contribua no processo (re)territorialização vivenciados por sujeitos em deslocamento forçado, sem deixar de mobilizar suas vozes e culturas (LOPEZ; DINIZ, 2018 e CURSINO, 2022). Acrescente-se ainda, nessa abordagem de ensino, as especificidades da localidade, de modo que a proficiência em língua portuguesa possa ajudá-lo a se mover pela cidade que o acolhe. Assim como destaca Grosso (2010), ao associar o acolhimento, que também é linguístico, há questões de sobrevivência e a necessidade urgente de conseguir circular socialmente no novo país e, assim, suprir as necessidades básicas, como conseguir um emprego, alugar uma casa, ir ao médico, entre outras ações imprescindíveis à sobrevivência.

Esta pesquisa é motivada pelo meu interesse em dar visibilidade às práticas linguísticas e culturais desses sujeitos e revisitar minhas próprias práticas como professora nesse contexto de ensino. Meu interesse pelo ensino de português para imigrantes e refugiados surgiu quando comecei como professora voluntária no curso de português para estrangeiros, na modalidade de língua de acolhimento, no Centro de Formação da UFGD. Sou graduada em Letras, com licenciatura em Literatura, pela UFGD. No ano de 2018, quando fui convidada para participar do projeto como professora voluntária, iniciei minha jornada nessa área de estudo e atuação, que ainda é marcada pela invisibilidade desses sujeitos nas políticas linguísticas nacionais. Como eu ainda não possuía conhecimento sobre práticas e metodologias adequadas a esse contexto de ensino, participei de alguns cursos de formação. Entre eles, destaco o curso de atualização para o Acolhimento de Imigrantes e Refugiados, oferecido pelo Ministério da Educação, e o curso de preparação "UEMS acolhe", oferecido pelo professor João Fábio Sanches. No ano de 2019, iniciei minha formação como pesquisadora, a convite da professora Thayse Guimarães, no Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT-CNPq), que é o grupo de pesquisa ao qual esta dissertação está vinculada. É um espaço plural com leituras na área de bi/multilinguismo, que despertaram meu interesse em concretizar esta pesquisa na área do PLAc.

Parto do entendimento de que aprender uma nova língua é um grande desafio para o aprendente. Nessa nova língua está incluso uma nova cultura, identidade e costumes. Conforme argumenta Rajagopalan (2003, p.69), “vivemos na verdade, uma época em que a questão da identidade já não pode ser mais considerada como algo pacífico. As identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante”. Partindo dessa compreensão, nesta pesquisa, direcionamos nosso olhar para análise dos aspectos da apropriação individual e coletiva da língua portuguesa em um contexto de PLAc, na qual, investigou-se as situações de interação entre professores do PLAc e seus alunos, com

foco em suas práticas translíngues e transculturais. Para tanto, as seguintes problemáticas orientaram nossa abordagem:

- Como a translanguagem e a transculturalidade ocorrem em uma sala de aula de PLAc?
- O que essas práticas de translanguagem indicam?

Logo, a pesquisa teve como objetivo analisar as práticas translíngues e transculturais presentes no curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) da Universidade Federal da Grande Dourados, considerando ações promovidas pelo docente responsável e por mim em uma turma no ano de 2022, na modalidade presencial. Esta pesquisa é conduzida dentro do paradigma interpretativista, caracterizado por um viés qualitativo e baseado em abordagem etnográfica. Além disso, será utilizada a minha própria memória das experiências vividas como professora de PLAc desde 2018. Essa abordagem visa a compreensão profunda dos fenômenos em estudo, explorando os significados e contextos socioculturais envolvidos na apropriação da língua portuguesa nesse contexto específico. As memórias pessoais acrescentam uma dimensão reflexiva e enriquecem a pesquisa ao trazer perspectivas e *insights* únicos baseados em vivências e interações reais.

Ademais, a pesquisa é orientada pelos pressupostos da translanguagem e tentou promover ações de ensino-aprendizagem mais condizentes com tempos híbridos, com foco na “diversidade, na pluralidade cultural, social e linguística” (CAVALCANTI, 2013, p. 212). No centro da discussão sobre ensino de línguas por meio de práticas translíngues, encontra-se situado o sujeito e não a língua alvo. É forma de ruptura e de enfrentamento das visões monolíngues e racionalistas diante da linguagem, do sujeito e da cultura.

Nesse viés, o escopo da pesquisa pode ser compreendido como um modo de investigar os aspectos da apropriação individual e coletiva da aquisição da língua portuguesa pelos estudantes no curso Português da UFGD, visando atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar o contexto construído no curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) da Universidade Federal da Grande Dourados, investigando as capacidades de fala, escuta, leitura e escrita adquiridas e desenvolvidas pelos alunos estrangeiros;
- b) Refletir sobre as ações conduzidas pelos professores envolvidos no curso, adotando a perspectiva da translanguagem, a fim de compreender sua influência no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa;

- c) Identificar os diversos significados atribuídos pelos estudantes e professores aos diferentes modos de leitura, escrita e fala, explorando as interpretações múltiplas presentes nas práticas translíngues e transculturais observadas no contexto do PLAc.

Para tanto, filiamo-nos ao referencial teórico da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e assumimos uma agenda de pesquisa para o ensino de Português como língua de Acolhimento (PLAc) com compromisso ético sobre relevância social e política do conhecimento que produzimos. Objetivamos por meio desta pesquisa trazer subsídios para delineamento de políticas linguísticas plurais para essa área de ensino-aprendizagem do Português, em consonância com a perspectiva da translanguagem. Uma vez que, este trabalho desenvolverá reflexões sobre a socialização dos estudantes e professores em um curso de português na modalidade PLAc, focalizando sua produção cultural, linguística e identitária.

Em linhas gerais, esta pesquisa visa colaborar para a reflexão acerca dos saberes associados ao uso social da linguagem em interação na sala de aula de ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Para tanto, a pesquisa foi realizada em sala de aula de PLAc do Curso de Português para estrangeiros do Centro de Formação da UFGD, no ano de 2022, e teve autorização do comitê de ética e pesquisa da UFGD¹. Para geração dos registros, utilizou-se os seguintes instrumentos de pesquisa: diário de campo retrospectivo (memórias de minhas experiências como docente no curso de PLAc em contextos anteriores à pesquisa), diário de campo da observação realizada nas aulas ministradas pelo professor regente do ano de 2022, arquivos audiovisuais das aulas presenciais ministradas por mim, arquivos de atividades realizadas pelos estudantes, entrevistas individuais com foco nas aulas.

O ambiente de ensino-aprendizagem do centro de formação da UFGD com o curso português para estrangeiros possibilita aos imigrantes e refugiados atuarem socialmente como sujeitos em interação com acesso à informação e troca de conhecimentos linguísticos, produzindo conhecimento e partilhas de visões de mundo. Nesse contexto, defendemos o uso de recursos translíngues (CANAGARAJAH, 2013) como abordagem teórica e pedagógica mais condizentes com as demandas da ordem social, principalmente por buscar novos caminhos de uma pedagogia alinhada a uma visão não monolíngue de língua e a um multiculturalismo crítico (MAHER, 2007)

¹ PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFGD DE Nº 5.446.405

Conforme argumenta Yip e García (2018), a translanguagem refere-se aos pontos de vista internos que permitem ver os desempenhos linguísticos de crianças bilíngues, não simplesmente como sendo conhecidos em línguas - inglês, espanhol, chinês, português etc.-, mas como alavancando seu repertório linguístico completo. Os espaços de translanguagem permitem abertura para todas as línguas nomeadas, e para as experiências vividas entre línguas, como proposto por Bush (2015). Nessa compreensão, em consonância com Blommaert (2010) e Busch (2015), o trabalho com a translanguagem envolve a ideia de repertórios linguísticos, que se traduz pelas variedades de recursos linguísticos, registros, gêneros, modalidades, escolha de línguas e experiências vividas, envolvendo as ideologias linguísticas e performances identitárias.

Um dos desafios enfrentados por esta pesquisa foi a necessidade de ultrapassar a concepção original do PLAc, que resulta em processos neocolonizadores, já que a língua e a cultura do país receptor são impostas aos indivíduos migrantes com base na lógica de que é preciso se integrar ao idioma majoritário do local de acolhida, como defende Diniz (2015). Concordamos que a terminologia nos serve como um degrau de apoio às causas dos sujeitos migrantes de crise e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de políticas linguísticas de acolhimento relacionadas às urgências e motivações de aprendizagem da língua portuguesa. No entanto, também concordamos que essa especificidade de ensino ainda parece flertar com a ideia de um modelo autônomo de letramento, criticado por Street (2004). Nossa defesa, em concordância com Bizon e Diniz (2019), é que a língua portuguesa seja inserida na vida desses sujeitos como um direito linguístico e não como uma obrigação ou condição para permanecer no Brasil.

Deste modo, a presente dissertação se dividirá em 4 capítulos. No primeiro capítulo, discuto o cenário internacional atual das migrações de crise, com enfoque nas migrações em direção à região do Mato Grosso do Sul. Apresento também dados contextuais do ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na cidade de Dourados. No segundo capítulo, discuto as perspectivas teóricas que embasaram esta pesquisa. Entre elas, destacam-se a abordagem mais recente sobre a área do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Brasil, a perspectiva teórica e metodológica da translanguagem, a ideia de repertórios linguísticos, indexicalidade e superdiversidade. No terceiro capítulo, apresento os procedimentos metodológicos e os dados contextuais que nortearam a execução desta pesquisa. No quarto e último capítulo, realizo as análises dos dados, discuto as dimensões das práticas de translanguagem e transculturalidade presentes na sala de aula observada do curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Portanto, a investigação tem como foco averiguar como acontece a interação linguística, cultural e social de grupos de alunos imigrantes e refugiados e para que essa busca tenha resultados positivos. O que pretendemos, portanto, é entrelaçar todo o aporte teórico como um olhar das análises de diferentes resultados das práticas de translinguagem e transculturalidade ocorridas no espaço-tempo do Curso de Português para Estrangeiros do Centro de Formação da UFGD.

1 AS MIGRAÇÃO DE CRISE E O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NA CIDADE DE DOURADOS

Este capítulo versará sobre o cenário internacional das migrações de crise, com enfoque nas migrações em direção à região do Mato Grosso do Sul, onde predominam imigrantes provenientes da Venezuela e do Haiti. Serão apresentados aspectos contextuais do ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na cidade de Dourados, com base em dados do meu diário de campo retrospectivo como professora de Português como Língua Adicional desde 2018. Analisaremos o fenômeno da imigração tanto em âmbito global quanto local, contextualizando a função do estado de Mato Grosso do Sul como rota migratória e o início do acolhimento e do ensino da Língua Portuguesa para imigrantes em Dourados, no Mato Grosso do Sul.

Conforme Ribeiro (2021), as migrações têm ocupado um lugar de destaque nas agendas governamentais e políticas em nível global. O reconhecimento da importância desse fenômeno decorre da sua relevância econômica, social e humanitária, bem como dos desafios e oportunidades que ele apresenta, de maneira que, a atenção dada às migrações nas agendas governamentais e políticas reflete a necessidade de abordar questões relacionadas à mobilidade humana de forma mais abrangente e eficaz (RIBEIRO, 2021).

Logo, os governos e as organizações internacionais reconhecem que as migrações têm impactos significativos nas sociedades de origem, trânsito e destino, exigindo a implementação de políticas e ações coerentes. Essa atenção também decorre do reconhecimento dos direitos humanos dos migrantes e refugiados, conforme estabelecido por instrumentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados. Logo, os governos são instados a garantir a proteção e os direitos fundamentais dessas pessoas, incluindo o acesso a serviços básicos, a oportunidades de trabalho digno e a condições de vida adequadas, bem como educação e programas de fomento para facilitar sua integração e contribuição nas sociedades de acolhimento (BRASIL, 2018).

Portanto, o presente capítulo discorrer sobre o fenômeno das migrações contemporâneas – em que pontuaremos as características e as razões por trás das migrações contemporâneas, destacando a complexidade e a diversidade desse fenômeno global; o estado de Mato Grosso do Sul como nova rota migratória – em que descreve-se os motivos que têm levado migrantes de crise a escolherem essa região como destino e como isso tem impactado a dinâmica social e educacional de Dourados; o ensino de Português para migrantes de crise na cidade de Dourados: dados do meu diário retrospectivo – no qual apresentaremos os resultados obtidos por meio do

meu diário retrospectivo, onde registrei observações e reflexões sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento para migrantes de crise em Dourados; e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na cidade de Dourados – em que discutiremos as particularidades dessa abordagem educacional, sua importância no processo de acolhimento de migrantes de crise e como tem sido implementada na prática educacional da cidade.

Deste modo, ao explorar esses tópicos, buscamos obter uma compreensão abrangente do contexto das migrações de crise e do ensino do PLAc na cidade de Dourados, fornecendo uma base sólida para as análises subsequentes realizadas nesta pesquisa.

1.1 O fenômeno das migrações contemporânea

No contexto das migrações globais, é importante destacar o impacto das grandes guerras do século XX, que resultaram em um significativo deslocamento humano entre países. No qual, de acordo com Aguiar (2019), os cenários de conflitos armados marcam uma era de intensas migrações, envolvendo pessoas de diferentes nações.

As migrações, de modo geral, carregam consigo o reflexo da sociedade e da imagem que se produz dela em determinadas épocas e contextos. Inicialmente, elas foram entendidas como meio de adquirir novos alimentos, passando posteriormente a ser um instrumento de dominação de um povo sobre outro, com a extensão de seus territórios, seja por tribos maiores que cresciam por expansão e dominação, bem como colonizações intensificadas com as navegações marítimas (WEIZENMANN; SANTOS; MÜHLEN, 2017).

De acordo com a perspectiva de Bauman (2010, p.01), o processo de migração modificou os padrões globais e suas consequências sobre os processos identitários de cada país, uma vez que, a identidade de cada povo é “interpretada como um processo constante de construção e renegociação, numa busca dialética e provisória de liberdade e segurança”.

Nesse sentido, a mobilidade humana é dialética, pois segue o curso das transformações humanas e sociais, o que permite inferir que não haverá sociedade ou país livre dela, já que faz parte da subjetividade humana. Ao associar a subjetividade à busca por liberdade, a mobilidade torna-se a identidade universal e o migrante um cidadão do mundo (BAUMAN, 2010).

Contudo, nem sempre a mobilidade tem a liberdade subjetiva como impulsionador do deslocamento. Na maioria das vezes, a mobilidade é coibida pelas relações materiais que a inviabiliza de se realizar, e faz com que muitas pessoas se coloquem em situações de risco, submetidas a tráfico, coites ou outros oportunistas que visam apenas aferir lucros diante da

vulnerabilidade do migrante². Em diversas situações, a mobilidade forçada está desvinculada dos interesses particulares dos imigrantes, que resistem, a princípio, em abandonar seu país ou região de origem, sendo essa uma alternativa frente a outros motivos que o levam à expulsão.

O rechaço aos imigrantes foi uma ação comum entre a maioria dos países centrais, reforçado pelo fechamento das fronteiras em nome da “segurança nacional”, bem como pelo sensacionalismo midiático, que diante das tragédias recorrentes, sobretudo na região do mar Mediterrâneo, colocavam os imigrantes como um mal a se evitar, já que demandavam mínimas garantias de direitos humanos dos Estados nacionais. Bauman (2017) nos apresenta o primeiro tipo de repulsa que é encontrada pelo país acolhedor.

No primeiro tipo de problema encontra-se fatores fundamentais da condição humana, como oferta de empregos de qualidade, a confiança e a estabilidade da condição social, a proteção efetiva contra a degradação social e a imunidade quanto à negação da dignidade — todos esses determinantes da segurança e do bem-estar que os governos, os quais antes prometiam pleno emprego e ampla previdência social, são hoje incapazes de anunciar, que irá oferecer (BAUMAN, 2017, p. 34).

Assim, os sobreviventes dos grandes fluxos migratórios passam a viver uma nova luta, que não implica somente no trânsito e nos desafios colocados por ele quando estão se deslocando de seus países, mas a uma nova cultura, uma nova língua e novos olhares de pré-julgamento, no qual, o grande desafio passa a ser, depois de chegar no local de destino, a própria sobrevivência.

A crise reside na forma como as sociedades lidam com a aceitação e integração dos milhares de imigrantes, exigindo um reconhecimento mútuo da humanidade, tanto por parte daqueles que recebem e se sensibilizam, quanto por parte daqueles que chegam, tendo sua humanidade posta à prova. Assim, rechaçar é imoral, porém se impõe como uma moralidade necessária para se contrapor ao imigrante que deve ser recusado, restando a ele a penúria e as condições deprimentes de sua humanidade.

De acordo com Goes (2018), a sociedade capitalista atual impôs grandes mudanças na cultura e nas relações de trabalho, que passaram a ser baseadas, principalmente, na disciplina e no controle do tempo. Deste modo, as migrações massivas ocorreram e, com elas, a resistência a toda lógica de exploração, sob os moldes dessa nova sociedade.

² O conceito migrante relaciona os sujeitos que deixam seus países de origem (emigrantes) e aqueles que estão nos países ou regiões receptoras (imigrantes). O deslocamento é o único elo entre esses dois termos (emigrante e imigrante) expressos aqui por migrante.

A mobilidade associada à meritocracia, uma das ideologias decorrentes do individualismo e reforçada na era do século XXI, contribui para rotular o imigrante indesejado. Desprovido de direitos, ele é considerado socialmente desintegrado e responsabilizado pelo seu fracasso e, conseqüentemente, pelas questões sociais adversas. Essa abordagem oculta as verdadeiras razões por trás da segregação que enfrentam nas sociedades receptoras, assim como as motivações que os levaram a migrar.

Nesse viés, o filósofo Bauman (2017) mostra em seu livro *Estranhos à nossa porta* como essa segregação acontece:

Com os poderes de cima lavando suas mãos diante da tarefa de tornar as vidas privatizadas, a responsabilidade por enfrentá-las é jogada sobre os ombros exaustos dos indivíduos, enquanto as opressões e calamidades existenciais são desprezadas como tarefa do tipo faça você mesmo, totalmente executada pelos sofrendores. Destinados a buscar soluções individualmente planejadas e administráveis para problemas gerados pela sociedade, desde suas promessas iniciais, que agora rejeita cruelmente o compromisso de garantir um seguro coletivo contra os perigos da vida individual, o indivíduo é abandonado a seus próprios recursos, muitas vezes dolorosamente inadequados — ou que se teme venham a sê-lo em breve (BAUMAN, 2017, p. 60).

Destacamos três cenas lamentáveis sobre os países que recebem, mas não acolhem, as quais podem ser citadas como exemplos de compreensão da imigração como ameaça: uma delas ocorreu no Reino Unido, que recebeu um número recorde de imigrantes que atravessaram o Canal da Mancha. “O país quer ter o poder para obrigar as embarcações maiores a voltar para o continente europeu” (G1, 2021). Outro caso foi a política de tolerância zero de Donald Trump, nos Estados Unidos, que, por meio de um decreto sancionado em junho de 2018, ordenou a separação de crianças mexicanas de seus pais e responsáveis, quando flagradas em situação irregular e de imigração entre as fronteiras desses países. Essa atitude gerou comoção e manifestações de repúdio em todo o mundo. E, por fim, a expulsão de venezuelanos por brasileiros, na fronteira do Norte do Brasil com a Venezuela (G1, 2018). Isso causou raiva e ódio por parte dos brasileiros.

O que todas essas situações, que ocorrem em diferentes continentes, têm em comum? Certamente, a criminalização da imigração e a violação dos direitos humanos pelo Estado. As reações da população brasileira seguem uma onda xenofóbica internacional, que se fortalece frente à falta de garantias e inseguranças delineadas pelo capital, dando margem para discursos que responsabilizam os imigrantes pelas mazelas sociais, com o fortalecimento de partidos xenófobos e de extrema-direita.

Migrar entre países periféricos do sistema capitalista torna as experiências dos grandes fluxos ainda mais arriscadas, com acentuada exclusão de imigrantes em países como o Brasil, marcado pela intensa desigualdade social.

Em um contexto de desemprego estrutural, o imigrante ganha evidência e aparece como motivo das contradições que se acirram na sociedade, por exemplo, “a precarização governamental, significa não apenas a desestabilização pelo desemprego, mas também a desestabilização da condução da vida” (BAUMAN, 2017, p. 61). Esse fenômeno de politização da migração surge porque ela é percebida como um "problema social" que gera ameaças. Essas ameaças podem estar relacionadas à competição entre imigrantes e cidadãos nacionais no mercado de trabalho, assim como à associação de imigrantes a atos de violência perpetrados por terroristas e à suposta ameaça à homogeneidade cultural defendida pelo discurso conservador.

Entretanto, o Brasil, em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e com a sociedade civil, redigiu uma das leis mais modernas, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU). Trata-se da Lei n.º 9.474, de 22 de julho de 1997, que cria um órgão nacional, o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), que tem como função ditar a política pública sobre refúgio, em parceria com outras entidades e com a sociedade civil, bem como decidir quanto às solicitações de refúgio apresentadas ao país. Esse é um órgão misto (público-privado) do qual participam segmentos do governo (órgão interministerial presidido pelo Ministério da Justiça), da ONU, por intermédio do ACNUR e da sociedade civil, por meio da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro e de São Paulo, que se ocupa principalmente da formulação de políticas para refugiados no país, com a elegibilidade, mas também a integração local de refugiados.

Além disso, a Lei n.º 9.474/1997 desempenha um papel fundamental ao garantir aos refugiados uma série de documentos básicos, como identificação e permissão de trabalho, bem como o direito de livre circulação pelo território nacional e outros direitos civis. Essa legislação busca proporcionar uma proteção mínima e amparo jurídico aos refugiados que buscam reconstruir suas vidas em um novo país (BRASIL, 1997).

Como evidenciado na Figura 1, é possível observar um aumento significativo no número de solicitações de refúgio no Brasil nos últimos anos. Esse fenômeno reflete não apenas a situação global de deslocamento forçado e busca por proteção, mas também o papel que o Brasil desempenha como destino para aqueles que procuram refúgio e segurança. Essa tendência destaca a importância de políticas e práticas de acolhimento eficazes, que levem em

consideração as necessidades e direitos dos refugiados, bem como os desafios enfrentados pelo país em lidar com esse fluxo migratório crescente.

Figura 1 - Solicitações de refúgio no Brasil (2021-2022)

Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por mês e sexo, segundo principais países - Brasil, janeiro/2021 e dezembro de 2021 e janeiro de 2022.											
Principais países	janeiro/21			dezembro/21				janeiro/22			
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Não Informado	Total	Homens	Mulheres	Não Informado
Total	1.040	588	452	5.743	3.031	2.709	3	6.746	3.647	3.095	4
VENEZUELA	568	299	269	5.078	2.594	2.482	2	6.170	3.295	2.871	4
ANGOLA	152	73	79	168	73	95	-	208	100	108	-
CUBA	52	29	23	70	44	26	-	71	39	32	-
CHINA	29	15	14	24	10	14	-	30	17	13	-
COLÔMBIA	9	6	3	23	13	10	-	26	18	8	-
NIGÉRIA	2	2	-	37	32	5	-	24	17	7	-
BANGLADESH	17	14	3	40	40	-	-	23	22	1	-
AFEGANISTÃO	2	2	-	21	12	9	-	19	11	8	-
GANÁ	-	-	-	60	56	4	-	16	13	3	-
HAITI	59	44	15	14	7	7	-	9	6	3	-
OUTROS PAÍSES	150	104	46	208	150	57	1	150	109	41	-

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, janeiro/2021 e dezembro de 2021 e janeiro de 2022.

Fonte: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-mensais>

Conforme a Figura 1, no período de 2021 a 2022, o Brasil registrou um aumento significativo no número de solicitações de refúgio. Esse aumento reflete a situação global de deslocamento forçado e busca por proteção, bem como a posição do Brasil como um país de destino para aqueles que procuram refúgio e segurança.

No entanto, o aumento no número de solicitações de refúgio também apresenta desafios, como a necessidade de lidar com a demanda crescente por serviços e recursos para atender às necessidades dos refugiados. Isso requer ações coordenadas entre o governo, organizações da sociedade civil e agências internacionais para garantir o acolhimento digno e a proteção adequada aos refugiados que chegam ao Brasil.

No estado de Mato Grosso do Sul (MS), embora não seja a região com a maior concentração de refugiados, é importante ressaltar que possui um número extremamente significativo. Em janeiro de 2019, por exemplo, havia 611 solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no MS, com a cidade de Corumbá, localizada na fronteira do Brasil com a Bolívia, abrigando mais de 98% desses indivíduos. Esses dados mostram que mesmo em regiões menos representativas em termos de números absolutos, a questão dos refugiados ainda é relevante e exige atenção e ações efetivas.

Portanto, o estado de Mato Grosso do Sul tem se destacado como uma nova rota migratória, especialmente no contexto das migrações forçadas e busca por refúgio. Embora possa não ser o estado com a maior concentração de refugiados no país, Mato Grosso do Sul tem experimentado um fluxo significativo de pessoas em busca de proteção e melhores condições de vida.

1.2 O estado de Mato Grosso do Sul como nova rota migratória

O Mato Grosso do Sul (MS) se destaca por abranger uma extensa faixa de fronteira com países da América do Sul, como Paraguai e Bolívia. Essa faixa fronteiriça tem uma largura de 150 km, abrangendo uma área de 143 mil km quadrados, o que representa cerca de 40% do território do estado sul-mato-grossense (IBGE, 2020). Inicialmente, o estado foi utilizado como rota de trânsito por pequenos grupos de haitianos nos primeiros meses de 2010. No entanto, foi somente a partir de 2012 que o Mato Grosso do Sul se tornou um destino incorporado pelos migrantes provenientes do Acre, que foram recrutados por indústrias localizadas no município de Três Lagoas. Dessa forma, teve início a migração haitiana no estado, relacionada à mobilidade da força de trabalho.

No decorrer da segunda metade da década, a imigração latino-americana, especialmente de haitianos e venezuelanos, se consolidou como a principal origem dos imigrantes no Brasil. Esses migrantes foram recrutados para preencher vagas de trabalho anteriormente ocupadas por brasileiros e se dispersaram por diversas capitais, regiões metropolitanas e muitos municípios do interior, principalmente no Sul, Centro-Oeste e no estado de São Paulo. Especificamente nos frigoríficos do interior, os haitianos se tornaram um importante impulsionador de um setor que experimentou um grande crescimento na última década.

Conforme Rauber (2021), esses recrutamentos iniciais formaram as bases para a intensificação e diversificação das formas de mobilidade subsequentes. Nos anos seguintes, as redes de apoio entre os migrantes possibilitaram a ampliação da presença haitiana, e outros locais como Dourados, Nova Andradina e Naviraí passaram a recebê-los em uma dinâmica de mobilidade interna desses migrantes internacionais. Também foi intensa a chegada de pessoas que se deslocaram diretamente do Haiti para cidades sul-mato-grossenses.

As alterações nas políticas migratórias, o estabelecimento de famílias nos lugares de destino, o fortalecimento de redes entre migrantes, as transformações no mercado de trabalho, e outros fatores contribuíram para que mudanças significativas ocorressem na composição do conjunto dessa população migrante no Brasil e no MS, como pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 - Dados sobre trabalhadores formais migrantes no Brasil (2020-2021)

Movimentação de trabalhadores migrantes no mercado de trabalho formal, por mês, segundo principais ocupações - Brasil, dezembro/2020 e novembro e dezembro de 2021.									
Principais ocupações	dez/20			nov/21			dez/21		
	Admitidos	Demitidos	Saldo	Admitidos	Demitidos	Saldo	Admitidos	Demitidos	Saldo
Total	9.255	7.982	1.273	11.620	8.784	2.836	9.698	10.014	- 316
Alimentador de linha de produção	1.293	978	315	1.470	1.147	323	1.058	1.151	- 93
Faxineiro	562	420	142	628	496	132	588	530	58
Servente de obras	344	487	- 143	505	493	12	362	499	- 137
Auxiliar nos serviços de alimentação	358	241	117	520	288	232	446	340	106
Magarefe	727	298	429	344	365	- 21	228	408	- 180
Vendedor de comércio varejista	220	178	42	366	213	153	301	255	46
Repositor de mercadorias	289	188	101	300	252	48	307	206	101
Cozinheiro geral	189	130	59	220	167	53	222	194	28
Abatedor	183	173	10	211	169	42	178	226	- 48
Atendente de lanchonete	134	113	21	245	165	80	234	145	89
Outros	4.956	4.776	180	6.811	5.029	1.782	5.774	6.060	- 286

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Ministério da Economia, base harmonizada RAIS-CTPS-CAGED, dezembro/2020 e novembro e dezembro de 2021.

Fonte: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-mensais>

Essas transformações no interior dos grupos de haitianos trouxeram junto uma série de demandas novas para o estado, até então pouco visíveis nos municípios de destino dessas pessoas. As Unidades Básicas de Saúde (UBS), os hospitais, os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), as escolas e creches passaram a receber um público bastante diferente do que estavam acostumados. Trata-se de grupos majoritariamente pobres que precisam acessar esses serviços básicos e que veem suas dificuldades ampliadas quando não dominam o idioma local. Assim, por exemplo, a eficácia das consultas médicas e das aulas regulares nas escolas municipais e estaduais estavam comprometidas frente ao desconhecimento da língua portuguesa e da ausência de intérpretes.

Diante desse contexto, em Dourados, o crescente número de haitianos durante o ano de 2018 mobilizou alguns voluntários que passaram a oferecer o ensino de português em um espaço cedido pela prefeitura municipal. Em meados do mesmo ano, a ação transformou-se em projeto de extensão da UFGD, quando passou a contar com mais voluntários, mas muitos não tinham formação acadêmica. Ainda em andamento, o projeto contribuiu para que cerca de 200 haitianos iniciassem ou aperfeiçoassem a língua portuguesa.

Além disso, em parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Cáritas Arquidiocesana, foi iniciado um projeto em 2018 elaborado e executado por professores e estudantes da Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR), cujo objetivo foi oferecer

atendimento jurídico e promover a integração de imigrantes e refugiados em Dourados. Desde então, o projeto tem auxiliado famílias imigrantes e refugiadas a reconstruírem suas vidas e se adaptarem a uma nova cidade.

Conforme apontado por Lussi (2015), diante dessas situações, os fluxos migratórios passaram a ser compreendidos não apenas como deslocamentos bilaterais com uma direção predominante, mas sim como realidades transnacionais, caracterizadas por trocas multidirecionais e pela emergência de espaços transnacionais. Essa perspectiva reconhece que as migrações contemporâneas estão intimamente ligadas a redes e conexões que transcendem as fronteiras nacionais. De modo que, os migrantes estabelecem laços sociais, culturais e econômicos que conectam seus países de origem e destino, criando espaços de interação e intercâmbio transnacionais (LUSSI, 2015).

Apesar de nem todos os migrantes estabelecerem práticas transnacionais e apenas uma minoria criar efetivamente campos sociais transnacionais, é importante ressaltar que suas ações tendem a ter um impacto que ultrapassa o indivíduo e suas redes de socialização. Esse impacto é frequentemente observado tanto nas comunidades de origem quanto na nação como um todo. Um dos mecanismos mais visíveis desse impacto social são as remessas enviadas pelos migrantes para suas famílias e comunidades de origem.

É necessário destacar que o alcance e as formas do ativismo transnacional variam dependendo do contexto de saída e de acolhimento dos migrantes. É amplamente reconhecido que as atividades transnacionais são heterogêneas e apresentam uma grande variedade, mesmo dentro de um mesmo país (PORTES, 2004). Por exemplo, migrantes originários de pequenas cidades, ao entrarem em contato com seus conterrâneos no novo destino, muitos deles familiares e conhecidos, têm mais facilidade em se conectar com sua terra natal por meio de ações transnacionais de caráter cívico e político, oferecendo apoio aos seus países de origem.

Dessa forma, mesmo que nem todos os migrantes se envolvam em práticas transnacionais, é fundamental reconhecer que aqueles que o fazem têm a capacidade de influenciar tanto as comunidades de partida quanto as comunidades de acolhimento, criando laços e contribuindo para a construção de uma sociedade mais interconectada e globalizada.

O conjunto antropológico de estudos que lançou efetivamente o transnacionalismo enquanto perspectiva nova sugeriu que se tratava de um fenômeno comum a todas as comunidades imigrantes contemporâneas. Isso justificou, em parte, que se rebatizassem os imigrantes com a designação de ‘transmigrantes’, na medida em que haviam deixado de trilhar a via tradicional da assimilação para enveredar em massa por atividades ‘multicapilares’ empreendidas para além das fronteiras nacionais (PORTES, 2004, p. 76).

É o transnacionalismo, segundo Portes (2004), que dá ênfase nas conexões que os migrantes estabelecem entre diferentes países. Além da circulação de dinheiro, bens materiais e informações, os migrantes põem em movimento ideias e símbolos que são capazes de transformar as experiências daqueles com quem mantêm contato em diferentes lugares. Sujeitos que levam vidas transnacionais têm parte de suas atividades regulares em conexões para além das fronteiras nacionais, sejam elas de caráter político, econômico ou sociocultural.

Viver em contextos transnacionais implica estabelecer laços regulares que transcendem as fronteiras do Estado-nação (PORTES, 2004). É justamente por essa razão que a análise privilegiada do transnacionalismo se concentra na forma como os imigrantes ou refugiados constroem suas redes de socialização, que conectam os lugares de origem, destino e, por vezes, trânsito. Para compreender onde essas conexões se efetivam, foram desenvolvidos diversos conceitos provenientes de diferentes campos disciplinares.

Nos últimos anos, a Venezuela enfrentou uma grave crise política, econômica e humanitária. A desvalorização do petróleo, que constituía a principal fonte de renda dos venezuelanos, a partir de 2014, combinada com outros fatores, teve um impacto negativo significativo no Produto Interno Bruto (PIB) do país (SILVA, 2019). Como resultado, produtos essenciais, como alimentos e medicamentos, tornaram-se cada vez mais escassos, levando a uma drástica queda na qualidade de vida da população. Diante da escassez e da hiperinflação, muitos venezuelanos optaram por emigrar, buscando reconstruir suas vidas.

Ao se deparar com o intenso fluxo de venezuelanos no estado de Roraima, o governo federal implementou, em 2018, a Operação Acolhida, com o objetivo de fornecer assistência humanitária aos migrantes e refugiados vindos daquele país. Essa operação teve como propósito oferecer auxílio de emergência a essas pessoas que adentram o Brasil pela fronteira com Roraima.

Com o surgimento de um novo fluxo migratório em direção ao Brasil, inclusive para o estado do Mato Grosso do Sul, a cidade de Dourados tornou-se um símbolo de esperança para imigrantes e refugiados, como ilustrado na Figura 3. Com a chegada desses novos residentes, sejam eles temporários ou permanentes, foram criados espaços transnacionais, resultando na necessidade de estabelecer uma sala de aula para ensinar o idioma do país que os acolhe. Essa iniciativa contou com a colaboração da UFGD e de entidades religiosas.

Figura 3 - Número de registro de migrantes, por mês, nos principais municípios (2021-2022)

Número de registros de migrantes, por mês de registro, segundo principais municípios, janeiro/2021 e dezembro			
Brasil e principais municípios	janeiro/21	dezembro/21	janeiro/22
Brasil	7 400	22 353	20 301
AM - MANAUS	222	2 611	1 726
DF - BRASÍLIA	128	199	211
MS - DOURADOS	28	271	199
PR - CURITIBA	261	616	356
PR - FOZ DO IGUAÇU	68	198	220
RJ - RIO DE JANEIRO	239	424	364
RR - BOA VISTA	761	4 817	5 956
RR - PACARAÍMA	399	1 954	2 615
SC - CHAPECÓ	15	376	204
SP - SÃO PAULO	939	2 021	1 622
outros	4 340	8 866	6 828

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA),
Fonte: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-mensais>.

Com base nos dados apresentados na Figura 3, durante o período de 2021 a 2022, foram registrados 498 refugiados na cidade de Dourados, localizada no estado do Mato Grosso do Sul. Esses números indicam um fluxo significativo de pessoas em busca de refúgio nesse município específico, bem como a importância da formulação de políticas e ações para garantir o acolhimento adequado e a proteção dos refugiados nessa região.

1.3 O ensino de Português para migrantes de crise na cidade de Dourados: dados do meu diário retrospectivo

O trânsito de cidadãos de outras nacionalidades em Dourados não é uma novidade para os moradores, uma vez que a cidade já recebe há anos um grande fluxo de bolivianos e paraguaios. No entanto, a chegada de haitianos e venezuelanos representa um fenômeno mais recente, que teve início em 2010 com a vinda dos haitianos e, posteriormente, em 2019, com um acordo entre o governo brasileiro e os opositores do governo venezuelano, possibilitando a acolhida de muitos cidadãos da Venezuela em várias cidades brasileiras, incluindo Dourados.

Diante da chegada dos imigrantes em situação de refúgio e da necessidade de sua integração na sociedade douradense, tornou-se fundamental e urgente oferecer-lhes a oportunidade de aprender os recursos mínimos de comunicação em português. Para atender a essa demanda, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) criou o projeto "Ações de

Facilitação da Inserção de Haitianos em Dourados" em 2018, que incluiu o primeiro curso de língua portuguesa para cidadãos de outros países na região. Inicialmente voltado para os haitianos, devido à predominância desse grupo entre os refugiados até 2018, o curso recebeu o nome de "Curso de Português para Haitianos".

Com o objetivo de atender à demanda dos haitianos residentes em Dourados que necessitavam de aulas de português, os membros do projeto de extensão buscaram professores com conhecimento de língua francesa ou creole haitiano. Dessa forma, alguns integrantes do projeto que dominavam o francês começaram a ministrar aulas de português para os haitianos, dando origem ao Curso de Português para Haitianos.

Inicialmente, as aulas de português para haitianos foram realizadas no estádio municipal Fredis Saldivar, também conhecido como Douradão, por meio de uma parceria estabelecida com a prefeitura. No entanto, diante do aumento expressivo no número de alunos haitianos interessados em aprender a língua portuguesa, os membros do projeto de extensão perceberam a necessidade de ter pelo menos um colaborador fixo que fosse fluente em francês. Esse colaborador seria responsável pela elaboração e realização das aulas de forma contínua e adequada.

Até o início de 2018, todos os professores envolvidos no curso eram voluntários que dividiam suas ocupações com as aulas. No entanto, nem sempre estavam disponíveis regularmente nos dias agendados para ministrar as aulas, devido a diversas razões justificadas. Diante dessa constatação, tornou-se imprescindível contar com um colaborador fixo que pudesse garantir a continuidade e qualidade do ensino de português para os imigrantes haitianos.

Foi então que, no ano de 2018, a coordenadora do projeto de extensão, Profa. Dra. Carolina Borges, do curso de Psicologia da UFGD, em parceria com a Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE), promoveu um minicurso sobre ensino de português para falantes de outras línguas, denominado “Um panorama no ensino de português para falantes de outras línguas” e ministrado pela Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, que, na época, era coordenadora da área de Português como Língua Estrangeira no Centro de Línguas da Universidade de São Paulo (USP) e representante do Português sem Fronteiras da USP no Programa Idioma Sem Fronteiras. O intuito do minicurso, além de ampliar o paradigma de ensino de português como língua adicional para professores e graduandos, foi o de cativar acadêmicos do curso de Letras — faculdade mais adequada para elaborar propostas de ensino de língua portuguesa — que pudessem trabalhar voluntariamente no projeto de extensão como docentes de português para haitianos.

Pessoalmente, minha introdução na área de Português como Língua Adicional (PLA) ocorreu enquanto finalizava meu curso de licenciatura em Letras na UFGD. Ao ser convidada para participar como professora voluntária de português para haitianos no projeto de extensão "Ações de facilitação da inserção social de haitianos em Dourados", senti-me encantada pela diversidade da sala de aula e, ao mesmo tempo, um pouco insegura por não falar francês e creole, as línguas nativas dos alunos haitianos. Preocupava-me como seria possível estabelecer comunicação e diálogo com eles. Diante dessas questões, decidi estudar francês, imaginando que essa seria minha base de comunicação com os alunos. Assim, em 2018, dei minha primeira aula em um sábado à tarde na casa de Acolhida Irmã Dulce. A turma era composta por doze alunos, em sua maioria homens. As condições de ensino eram improvisadas, utilizando cadeiras e mesa da cozinha da casa, um quadro branco pequeno e um ventilador insuficiente para a classe.

No início da aula, apresentei-me em português e solicitei que todos os alunos também se apresentassem na língua portuguesa. Apesar da minha pouca experiência na área de PLA e da falta de familiaridade com o conceito de translinguagem na época, acreditei que a melhor abordagem seria promover a interação exclusivamente em língua portuguesa. Quando algum aluno não compreendia o que deveria responder, Dominique, um dos alunos, auxiliava na tradução explicando em creole para o colega. Logo percebi que ele possuía um domínio maior da língua portuguesa em relação aos demais. Na época, Dominique era um jovem de vinte anos e residia no Brasil desde 2017, com o desejo de ingressar em uma universidade. Com a ajuda desse aluno, ministrei minhas aulas utilizando o material didático "Pode entrar - Cartilha para ensino da língua portuguesa para migrantes". Apesar das dificuldades físicas do local, a casa de Acolhida era um ambiente acolhedor, onde os alunos podiam buscar informações sobre oportunidades de emprego e até mesmo assistência jurídica, proporcionada pela Cátedra UNESCO da UFGD. Com o tempo, a casa de Acolhida se tornou um ponto de referência para os migrantes haitianos e abrigou a associação haitiana na cidade de Dourados.

Naquela época, as aulas de português para os haitianos eram ministradas por professores da Faculdade de Ciências Humanas (FCH), da Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR) e da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE). Embora os docentes voluntários não possuíssem experiência didática no ensino de português como língua adicional, a maioria deles tinha algum conhecimento de francês, que era utilizado como língua franca para comunicação com os aprendizes.

A segunda ação da equipe do projeto de extensão, após ministrar o minicurso sobre Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), foi obter o direito de remunerar um bolsista

como professor de português para haitianos, pois, dessa forma, o projeto conseguiria promover horas semanais de ensino do idioma com qualidade e regularidade que uma aula adequada demanda.

O material utilizado nas aulas era extraído de publicações didáticas destinadas ao ensino de português para estrangeiros ou especificamente haitianos, publicações disponíveis em PDF, como o livro didático *Pode entrar*, desenvolvido pela ACNUR, Cáritas e o Curso Popular Mafalda de São Paulo; o material didático *Português para estrangeiros*, elaborado pela Universidade de Juiz de Fora (UFJF) e o livro didático *Língua portuguesa para haitianos*, editado pelo Serviço Social da Indústria (SESI), de Florianópolis, Santa Catarina, bem como cartilhas e livros didáticos do Brasil destinados ao ensino do idioma para nativos serviam de inspiração para a criação das aulas de português para haitianos.

Em 2018, as aulas foram ministradas na escola estadual Profa. Floriana Lopes, região periférica de Dourados. Entre os meses de março e maio do mesmo ano, as aulas foram desenvolvidas pelos voluntários do já citado projeto de extensão, e as aulas eram elaboradas aleatoriamente de forma empírica e intuitiva, pois não havia uma metodologia específica.

No primeiro semestre de 2018, os integrantes do projeto de extensão “Ações de Facilitação da Inserção Social de Haitianos em Dourados” reuniram-se para criar uma diretriz em comum referente às aulas e ao material didático. Pelo fato de estarem programadas três aulas semanais, um dia para cada turma, na escola estadual Profa. Floriana Lopes, em horário noturno para o primeiro semestre daquele ano, os docentes definiram uma pauta didática em comum, mas cada um deles tinha a liberdade de criar o seu material, pois as aulas se iniciaram em poucos dias, e uma mudança didática e metodológica mais evidente só poderia ocorrer depois das férias de julho daquele ano, período em que a escola permaneceria fechada devido ao recesso.

Com o início das aulas no segundo semestre de 2018, seria ocioso querer expor aos professores voluntários um conceito mais aprofundado de PFOL, porém era necessário que todos entrassem em consenso pedagógico sobre o conteúdo a ser ensinado, pois havia o risco de dois ou mais professores passarem conteúdos muito distintos aos alunos, não tendo uma sequência didática em comum.

Antes do início do segundo semestre de 2018, foi possível fazer apenas uma reunião com todos os professores, entretanto, foi estabelecido um diário de conteúdo e, nele, os docentes estabeleceram um calendário didático, porque na mesma semana cada um daria o mesmo conteúdo, mas de forma e em turmas diferentes.

As aulas do segundo semestre de 2018, apesar dos professores terem elaborado um diário de conteúdo e uma sequência didática comum, não estiveram conectados entre si, pois devido à variedade de materiais disponíveis para ser usada na elaboração das aulas, os exercícios e textos utilizados variavam em complexidade e propósito.

No final de 2018, a UFGD forneceu uma declaração de conclusão de curso para os alunos em tom solene na escola estadual Profa. Floriana Lopes. Apesar de muitos estudantes terem frequentado as aulas, menos de 10 compareceram à confraternização.

No encerramento das atividades do Curso de Português para Haitianos, todos os professores reuniram-se e fizeram um balanço dos erros e acertos de 2018, como também foi verificada a evolução da organização didática do grupo. No primeiro semestre de 2019, eles se reuniram para planejar novamente um calendário didático, como já fora feito no segundo semestre de 2018, contudo, foi mais fácil coadunar os trabalhos durante o primeiro semestre de 2019.

Já em 2019, com mais experiência didática, e uma demanda de alunos de outras nacionalidades, principalmente hispano-falantes, foi percebida a necessidade de criar um curso de português que não fosse exclusivo apenas para haitianos. O curso de português oferecido pelo Centro de Formação da UFGD (CF) necessitava ser mais inclusivo e abarcar outras nacionalidades. Desse modo, foi criado o Curso de Português para Estrangeiros, substituindo aquele voltado somente para haitianos.

Tendo em vista esse contexto, iremos abordar, de forma panorâmica, como se mostrou importante, ao atender a demanda de ensinar português para turmas multiétnicas e multiculturais, estabelecer uma metodologia específica para o ensino de português para falantes de outras línguas, e como o CF escolheu a abordagem do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), concomitante à mudança de Curso de Português para Haitianos, de abrangência limitada, para o Curso de Português para Estrangeiros e, dessa forma, foi possível incluir um maior número de aprendentes imigrantes e refugiados de Dourados, com materiais didáticos próprios, desenvolvidos por mim, na época docente voluntária do curso, e pelo professor Jorge Delmar.

1.3.1 Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na cidade de Dourados

Durante o primeiro semestre de 2019, participei de um curso de formação para ensino

de português para estrangeiros no módulo acolhimento, oferecido pelo projeto ³UEMS Acolhe, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) . Foi de extrema importância a participação neste evento, pois naquele momento o curso nos trouxe novas perspectivas para o ensino de português para estrangeiros, principalmente sobre as principais noção do agir como professor voluntário. Entre elas, deveríamos nos preparar para receber o aluno, nos preparar quer dizer: conhecer as culturas dos alunos, seus modos de vida em seu país, sua culinária e as leis dos seus países. A partir de todo conhecimento do mundo do aluno, poderíamos iniciar as aulas sem causar nenhum constrangimento.

O curso apresentou a abordagem de ensino-aprendizagem do PLAc e foi ministrado pelo coordenador geral do programa, Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva, e pelas servidoras Antônia Raquel Lima Camargo Zottos e Leila Cardoso Machado. Esse curso era destinado a qualquer pessoa, com formação em licenciatura ou não, que tivesse interesse em lecionar voluntariamente língua portuguesa para esse novo público: imigrantes de outros países em situação de refúgio e vulnerabilidade social.

Após formação e aprofundamento na perspectiva do PLAc, nós, professores do curso e coordenadores do referido projeto de extensão propomos uma mudança no público-alvo atendido. Para atender as turmas multiétnicas, a abordagem do PLAc mostrou-se a mais adequada uma vez que:

Quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade (BERNADO, 2016 p. 65).

Mirelle Amaral de São Bernardo nos chama a atenção para as características dessa modalidade de ensino de língua, com destaque, como dito anteriormente, para proficiência em língua portuguesa que deve ocorrer em caráter de urgência e que contribua no processo (re)territorialização vivenciados por sujeitos em deslocamento forçado, sem deixar de mobilizar suas vozes e culturas (LOPEZ; DINIZ, 2018 e CURSINO, 2022). Para imigrantes e refugiados,

³ O Programa UEMS ACOLHE – Acolhimento Linguístico, Humanitário e Educacional a Migrantes Internacionais – é o resultado de uma série de ações de extensão desenvolvidas no âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul com a finalidade de atendimento diferenciado em diversas áreas do conhecimento a comunidade migrante internacional no nosso estado.

a apropriação da língua portuguesa é um dos maiores desafios, pois, por meio dessa língua, irão resolver as urgências do cotidiano, como obter documentos pessoais, utilizar o transporte público, ter acesso à moradia, saúde, entre outros.

O ensino de português pelo método PLAc é recente no Brasil e o material didático para essa modalidade também não é diverso, mas uma característica para se obter sucesso no PLAc, segundo dados apresentado no curso de formação para PLAc, é utilizar o contexto local na produção do material pedagógico, pois o módulo acolhimento demanda afetividade e urgência, e o contexto linguístico local, além de se mostrar afetivo, pode diferir enormemente de um contexto mais amplo. Por essa razão, para se obter um material que realmente possibilite aos aprendentes adquirir a língua portuguesa com afetividade e urgência, deve ser priorizado o contexto linguístico local. A Dra. em Estudos de Linguagens, Izabel Cristina Silva Diniz (2018, p. 10) tem uma perspectiva similar:

Em toda discussão acerca de material didático, concluímos que não existe material perfeito, e que o professor deve utilizá-lo conforme a necessidade de aprendizagem da turma. Por essa razão, em algum momento, todos os professores entrevistados produzem material didático, sendo recorrente adaptar o que já existe no mercado editorial para o público-alvo (DINIZ, 2018, p. 10).

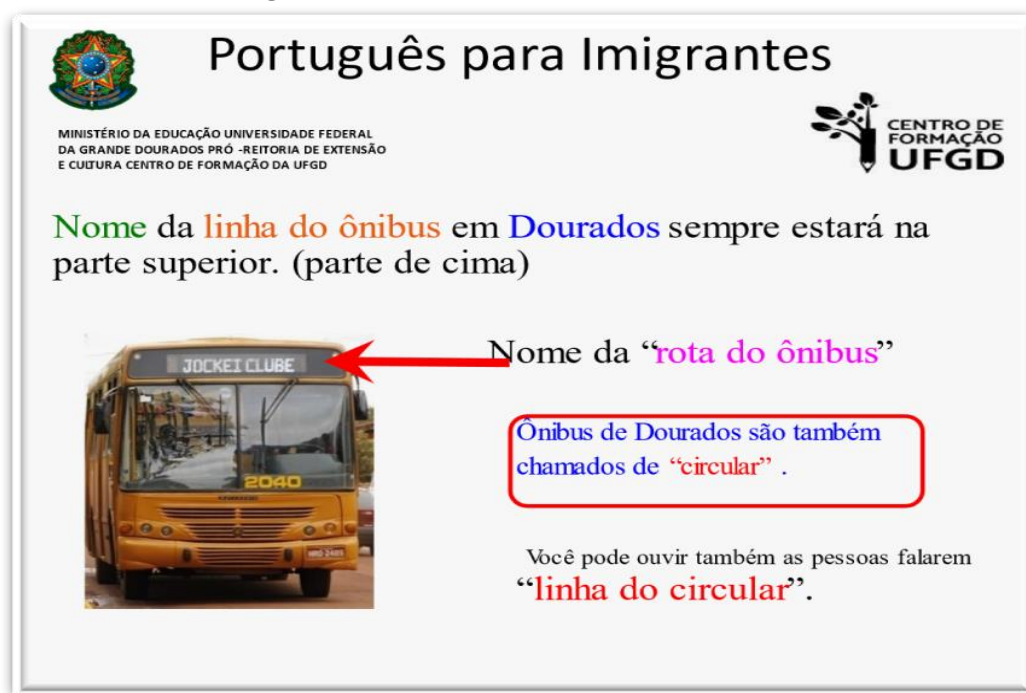
Além da mudança de alcance do curso, foi introduzida uma nova didática, mais dinâmica e padronizada, com um material didático exclusivo do CF da UFGD. A dinâmica do material era baseada em *slides* para serem projetados no *datashow* e compartilhados pelo celular em formato PDF com os alunos, tendo cada turma o seu grupo de WhatsApp.

O imigrante em situação de refúgio ou vulnerabilidade social precisa aprender a língua portuguesa em um curto espaço de tempo para conseguir se inserir na sociedade. Por isso, o material didático do curso procurou ilustrar para esse aluno situações linguísticas reais de socialização, para que, conseguindo compreender e interagir com os aspectos culturais do país e da cidade que o recebe, possa realizar uma entrevista de trabalho, dialogar com médicos, abrir conta em banco, ir ao mercado, entre outras situações que lhe garantam as condições mínimas de sobrevivência. Por se tratar de ensino de português por imersão e ter estudantes de várias nacionalidades e falantes de outros idiomas, as salas de aula do Curso de Português para Estrangeiros da UFGD são multiétnicas e multiculturais, sendo possível proporcionar troca de saberes entre discentes e professores, valorizando várias línguas e culturas.

Como mostra a figura a seguir, o material era intuitivo, com destaques de palavras em cores que despertavam a atenção dos estudantes, e também era composto por imagens da cidade

de Dourados, possibilitando uma real apreensão do contexto linguístico local. O material foi configurado em módulos, e cada aula possui um tema, que era equivalente a um módulo. Dessa forma, o professor poderia construir uma linearidade didática de conteúdo no que se refere à aula, com atividades e avaliação.

Figura 4 - Recorte do material didático do curso



Fonte: Arquivo Pessoal (2022).

O recorte mostra a imagem do ônibus e as referências necessárias para o uso. Cada módulo procurava abordar uma situação real e urgente que um não falante da língua portuguesa supostamente necessita. Por exemplo, pedir informações, apresentar-se e ser apresentado, localizar um endereço, usar a moeda do Brasil, entre outros. A equipe de docentes voluntários e os coordenadores do projeto concordaram com a mudança que ocorreria no segundo semestre de 2019, como também com a necessidade de um material didático que fosse fornecido regularmente e foi o que ocorreu durante as aulas de português para estrangeiros da UFGD naquele período.

Em 2019, o curso ocorreu em três lugares distintos: escola estadual Floriana Lopes, Casa Irmã Dulce e na escola estadual Tancredo Neves. Esses três pontos de apoio educacional estão localizados nas periferias de Dourados. Respectivamente, na primeira escola, as aulas ocorriam todas as terças e quintas-feiras, no período noturno; na segunda unidade havia uma aula toda quarta-feira, no período vespertino, e duas aulas no domingo, pela manhã; e na terceira

instituição as aulas ocorriam todos os sábados, no período vespertino. As atividades do curso tiveram a mesma duração, mesma metodologia e o mesmo material didático, o que garantiu uma padronização metodológica de ensino. Cada turma correspondia a um dia e horário da semana, e era comum que um aluno frequentasse mais de uma turma, em locais e dias diferentes, durante a mesma semana.

O curso foi dividido em 18 módulos e cada módulo possuía um tema inspirador. Destaco alguns desses temas: “apresentar e ser apresentado”, “direções”, “partes do corpo”, “números”, entre outras necessidades relacionadas à vida cotidiana de um cidadão imigrante no Brasil e na cidade de Dourados. Os professores que não dispunham de um projetor, adaptaram suas aulas para o celular ou material impresso, pois este, em formato PDF, foi criado para ser consultado pelos alunos após os encontros, via celular ou computador.

Devido à dificuldade de se obter um projetor, no segundo semestre de 2019, apenas os professores que ministravam aulas na escola estadual Tancredo Neves conseguiram trabalhar seguindo os padrões estabelecidos pelo CF da UFGD: aulas com projetor, *laptop*, lousa branca e o material didático desenvolvido pelo CF. Os estudantes responderam bem aos estímulos do novo padrão de aulas, as imagens projetadas na lousa branca causaram interesse nos alunos, todos seguiram os comandos dos professores, como repetir frases projetadas na lousa como forma de exercitar a língua portuguesa. O CF conseguiu padronizar as aulas de PLAC e efetivá-las com melhor qualidade.

Entretanto, mesmo com a padronização do curso e interesse dos estudantes pelas aulas, uma das características desse tipo de modalidade é a alta rotatividade de alunos. Em minha experiência como professora de PLAC, destaco com muita frequência a chegada de novos alunos e a saída de outros, seja porque arrumaram um emprego, o que deixava os professores felizes, ou por algum compromisso religioso. Também foi relatado que alguns deles frequentavam todas as aulas, possivelmente, com o intuito de se socializarem com turmas diferentes.

Sob esses diferentes aspectos do ensino de PLAC, a professora Lucia Maria de Assunção Barbosa, da Universidade de Brasília (UNB), nos faz lembrar dos desafios que são recorrentes aos grupos de Língua de Acolhimento.

É nesse quadro e com esses desafios, mas também aprendizagens, que a equipe tem a compreensão de que o curso de Português, sob a perspectiva de Língua de Acolhimento, exige um olhar que vá além da sala de aula, uma vez que os fatores aqui listados produzem efeitos impeditivos e desafiadores para todos os participantes” (BARBOSA, 2019, p. 216).

Por fim, para finalizar este capítulo, é importante dizer que mesmo hoje ainda há muitos desafios na implementação e organização do curso de português na modalidade PLAc em todo o Brasil. No meu caso em especial, nesse processo de me tornar professora de um curso de PLAc, destaco a busca por metodologias que façam o trabalho com esses imigrantes em crise mais significativos para mim e para eles. Esse é um dos desafios que se coloca para o professor de PLAc, uma vez que ainda não encontramos políticas linguísticas específicas para esse acolhimento linguístico no Brasil. Foi motivada por esses desafios e por meio das leituras e orientações recebidas no grupo de estudo do GELT, que esta pesquisa nasceu, com o objetivo de investigar as práticas translíngues e transculturais em ações promovidas pelo docente responsável e pela pesquisadora nas duas turmas do curso de PLAc, oferecidas no ano de 2022, uma na modalidade presencial e outra na modalidade on-line. Essa investigação toma como base pressupostos teórico-metodológicos mais recentes sobre a área do PLAc, contemplando nessa discussão a perspectiva da translanguagem.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Neste capítulo, discutiremos as perspectivas teóricas que embasaram esta pesquisa. Entre elas, cita-se a abordagem mais recente sobre a área do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Brasil, a perspectiva teórica e metodológica da translanguagem, a ideia de repertórios linguísticos, indexicalidade e superdiversidade. Ilustro alguns desses conceitos com dados de meu diário de campo retrospectivo como professora de Português como Língua Adicional desde 2018.

2.1 Abordagens teóricas do PLAc

O curso de PLAc surgiu em Portugal com aumento significativo do número de imigrantes a partir dos anos 2000. Diante do novo contexto que se apresentava, o governo português viu-se obrigado a encontrar soluções para regularizar a chegada desses indivíduos. Uma das ações para o acolhimento e inserção dessas pessoas em solo português firmou-se pelo ensino do idioma nacional com o projeto nomeado Acolhe - Português para Todos (CABETE, 2010). Os cursos de português ministrados no projeto Portugal Acolhe - Português para Todos seguiu a cartilha dos manuais “Português para Falantes de Outras Línguas - O Utilizador Elementar no País de Acolhimento”, e “Português para Falantes, como descreveu Cursino (2022).

Grosso (2010), ao discutir o conceito de PLAc, afirma que sua definição:

ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber-fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo (GROSSO, 2010, p.68).

Desta maneira, o intuito do PLAc é a inserção rápida na sociedade que o acolhe, que se faz através da língua, focando nas resoluções de problemas tais como: acesso ao transporte público, uso da moeda, abertura de conta em banco, cadastramento na prestadora de energia e água, entre outros.

Dentre os/as teóricos/as que deram suporte a essa abordagem de ensino, destaca-se os trabalhos de Maria José Grosso (2008, 2010), Ana Tavares (2008), Marina Tavares (2008), Maria Helena Serra Ferreira Ançã (2008) e Ana Maria Oliveira (2010). Essas autoras se dedicaram a estudar o Português como Língua de acolhimento como aporte teórico. Em suas

abordagens, as autoras fazem definições sobre o PLAc tendo como horizonte o aspecto do acolhimento pela língua e a pressão social e econômica que o migrante sofre em seu deslocamento (ANÇA, 2008).

No Brasil, a perspectiva Português como Língua de Acolhimento vem ganhando força e muitos pesquisadores começam a questionar a orientação epistemológica original da noção de PLAc. Nas abordagens mais recentes, autores como Diniz (2015), Bizon e Camargo (2018) questionam a associação entre domínio do idioma no país de recebimento e a integração social. Na visão desses autores, essa visão de ensino-aprendizagem veicula valores neocoloniais e assimilacionistas, uma vez que as práticas didáticas são guiadas pela ideia de que o imigrante precisa falar, escrever, agir e pensar como um “falante nativo”. Tais autores não negam a relevância do ensino específico de português para falantes oriundos de deslocamentos forçados, entretanto, questionam o fato de o português ser levado à condição essencial para obtenção de êxito na sociedade acolhedora (CURSINO, 2022).

Em contraponto a visão inicial de PLAc, Bizon e Camargo (2018) sugerem a noção de “acolhimento entre línguas” a partir de uma perspectiva plurilingue. Diante da discussão colocada, Lopez e Diniz (2018) trazem também uma proposta de PLAc mais pertinente ao contexto brasileiro:

Entendemos PLAc como ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) - integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico- discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (BIZON, 2013, p. 123). Daí a necessidade imperativa de um olhar sempre problematizador, que lance dúvidas sobre certezas que facilmente podem ir se construindo na especificidade em questão. (LOPES; DINIZ, 2018, n.p.).

Para os autores, é preciso ultrapassar uma concepção de PLAc que culmina em processos autoritários e colonizadores, uma vez que a língua e a cultura do país receptor são impostas aos sujeitos imigrantes que precisam se integrar pela língua dominante. Nesse caso, o sujeito imigrante é visto a partir de um discurso estigmatizado, a quem tudo falta. Nessa visão, conforme descreve Bizon e Camargo (2018), é um cidadão cujas sabedorias, língua, experiência e poder não existem diante da vulnerabilidade imposta pelo deslocamento.

Nesse contexto de ensino e pesquisa, é preciso ter um olhar mais crítico para a construção de práticas que, no lugar de produzir agentividades, pode limitar o acolhimento e o amparo circunstancial (ANUNCIACÃO, 2018). É por esse motivo que a perspectiva da translanguagem pode se tornar um caminho muito produtivo, ao colocar os indivíduos (e todo o seu repertório linguístico) em primeiro lugar e não a língua alvo. Portanto, passo, na próxima seção, a discutir o conceito de Translanguagem.

2.1 O conceito de Translanguagem

A translanguagem é uma palavra gaélica *trawsieithu* criada por Cen Williams (1994) em suas práticas de linguagem, em momentos em que a educação bilíngue no País de Gales, se fazia presente. Ele fazia relação a situações em que, na comunicação, professores e alunos usavam duas línguas ao mesmo tempo (galês e inglês), a fim de realizar suas tarefas em sala de aula. Mais tarde, Colin Baker (2001) traduziu a palavra para o inglês como *translanguaging*, definindo como uma metodologia de construção de significado através do uso de duas ou mais línguas.

A divulgação e popularização da palavra deu-se, em grande medida, pelos estudos da pesquisadora Ofélia Garcia que a definiu como “as múltiplas práticas discursivas que os bilíngues usam para dar sentido aos seus mundos bilíngues” (GARCIA, 2009 apud SCHOLL, 2020, p 2). García e Flores (2014) elucidam que a translanguagem coloca em jogo os desafios das hipóteses monolíngues que rodeiam a atual política de educação linguística, indo além dos limites das noções tradicionais de bilinguismo, e assim colocando o discurso bilíngue como norma. Pode-se dizer então que, no entendimento do conceito que seja translíngue, não se analisa os idiomas dos bilíngues como um conjunto de sistemas linguísticos separados, mas, através de como os sujeitos bilíngues fazem escolhas dentro de seus repertórios linguísticos para que haja uma comunicação adequadamente.

Portanto, a translanguagem como uma teoria baseada na prática e que serve à prática (SCHOLL, 2020) questiona o monolítico e coloca os códigos e estruturas linguísticas temporalmente na história, compreendendo esses elementos como emergentes, enxergando a língua como algo que fazemos, em espaços abertos ao conflito, ao invés de entendê-las como objeto ou algo que temos acesso. O conceito de translanguagem é um termo chave para esta investigação, visto que a partir dessa concepção pretendo realizar a interpretação das práticas translíngues e transculturais dos estudantes imigrantes em interação nas aulas de língua Portuguesa.

Para Ofélia Garcia e Li Wei (2014) a perspectiva da translinguagem vai além da visão de duas (ou mais) línguas separadas, usadas em momentos diferentes. De acordo com este conceito, os indivíduos utilizam os recursos das duas línguas (ou mais) de seu repertório, de forma dinâmica e simultânea, em um contínuo, sem fronteiras definidas, translinguajando à medida que suas práticas de linguagem vão sendo constituídas, reconstruídas e ressignificadas (GUEROLA, 2012).

Por isso, no contexto de ensino e aprendizagem, Garcia e Wei (2014) analisam o construto como sendo a habilidade dos falantes bilíngues de potencializar essa experiência a partir do uso de todo o seu repertório linguístico-semiótico no processo de construção de sentidos e também de transformar seu repertório nesse processo (LUCENA, CARDOSO, 2018, p.144).

Logo, partindo da perspectiva de ensino e aprendizagem para imigrantes e refugiados, entendemos que as línguas nomeadas⁴ se enquadram como um sistema autônomo, estabilizado e ligado a uma comunidade (nacional) que tem sido desafiado, criando ambientes para uma compreensão mais aberta e interessada em sua grandeza ideológica e histórica. As pesquisadoras Lucena e Cardoso (2018) nos mostram a importância do reconhecimento do caráter multimodal e multisemiótico do processo comunicativo, bem como da própria relação entre língua nomeada, linguagem e poder, possibilitou a emergência de perspectivas voltadas para a prática e ressaltou o caráter dinâmico, processual, semiótico, culturalmente híbrido e marcado pelas práticas linguísticas.

Nesse sentido, a translinguagem aparece como uma prática de linguagem que pretende observar a necessidade de explicar, sob um olhar mais expandido, um olhar por lentes externas, analisando como que se dá a produção de sentidos sociais, marcado pelas práticas linguísticas nos jogos de poder e tendo consideração a diversidade social indexada nessas práticas. Isto é, no que tange às práticas complexas e expandidas de falantes que não puderem evitar ter as línguas inscritas em seus corpos, e, ainda assim, vivem por entre diferentes contextos sociais e semióticos conforme esses falantes interagem com uma complexa gama de outros falantes (GARCÍA; LI WEI, 2014).

⁴ Nessa perspectiva, assim como as identidades nacionais se desenvolveram a partir da colonial e violenta imposição de uma homogeneidade racial justificada por uma inverídica concepção de igualdade entre os indivíduos, a escola também se desenvolve sob a ideia mítica de uma infância e uma adolescência homogêneas e desterritorializadas - nomeadas/inventadas inclusive como alunos, como abordado por Sacristán (2005) - que deveriam responder aos padrões, normas, atitudes e conhecimentos, a partir de um padrão de poder-saber. (LEITE; RAMALHO, CARVALHO, 2019).

Para Canagarajah (2011, p.08), a *translinguagem* é como transitar entre duas línguas, apresentado como um sistema integrado, em que, utilizasse uma metodologia que se distingue do monolíngue porque duas línguas “coexistem na mente do bilíngue”. Portanto, a *translinguagem*, se destaca pela importância da compreensão das práticas sociais que vão além dos limites gramaticais, garantindo que o bilíngue (ou multilíngue) se torne uma via de mão dupla, assim podendo transitar entre as línguas dentro de um sistema único e integrado (KRAUSE-LEMKE, 2021).

Para a *translinguagem* a língua não é autônoma, ou seja, o modelo autônomo é o modelo influenciador usando da escrita como um produto completo e que não precisa de um contexto social para existir.

Cardoso (2015) afirma que os ambientes onde a *translinguagem* se faz presente permite aos sujeitos bilíngues situações diversas, e com diferentes propósitos, de recursos do seu repertório linguístico, dando a liberdade de ser livre linguisticamente e potencializando seu conhecimento, suas experiências, sua criatividade, sua identidade cultural e criticidade. Esses momentos estão presentes no curso de Português como Língua de Acolhimento, pois as salas de aula são multiétnicas e multiculturais, onde os presentes estão em constante comunicação entre várias línguas. Esses sujeitos estão num fluxo muito rápido de atravessamentos que além de usar da língua mãe, que pode ser o espanhol, francês e creole, aprendem os meios linguísticos e semióticos da língua portuguesa.

A linguística se preocupa com o papel desse contato nos padrões estruturais das línguas, principalmente, nas restrições estruturais dos empréstimos lexicais e *codeswitching*⁵. Assim, Li Wei e Ha (2013) aponta que a perspectiva sociolinguística se distancia do foco meramente linguístico ou cognitivo do contato entre as línguas, ressaltando que o bi/multilinguismo é um fenômeno socialmente construído e tomando o sujeito bi/multilíngue como um ator social. Nessa abordagem, ênfase é dada ao bi/multilinguismo como uma questão de ideologia, prática comunicativa e social, o que provocou deslocamentos nos conceitos de língua e sujeito que fundamentam esses estudos e abriu espaço para considerar que quando falamos sobre línguas em contato, estamos, na verdade, falando do contato entre sujeitos (LI WEI; HA, 2013).

Apesar das diferentes ênfases dessas perspectivas, García e Li Wei (2014) observam que os conceitos de bi/multilinguismo compartilhado por eles têm uma coisa em comum: “[...] eles se referem à pluralidade de línguas autônomas, sejam duas (bilinguismo) ou muitas

⁵ O termo *codeswitching* (CS) é também conhecido, no Brasil, como alternância entre línguas ou alternância de códigos (MESQUITA; PEDROZO DA CRUZ, 2021, p.03).

(multilinguismo), no nível individual (bilíngue/plurilíngue) ou social (multilíngue) [...]”.

(GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 11-12).

Desse modo, a língua não pode ser vista como um sistema de estruturas separadas das ações humanas, ao invés disso, aprender novas maneiras de linguagens é ir além das línguas. Ou seja, vai além da aquisição de novos códigos e produções de sentidos, pois é, acima de tudo, um caminho para se entrar numa outra história de interações e de práticas culturais; é, assim, aprender novas formas de se estar no mundo. Dessa maneira, desafia-se as línguas como entidades fechadas e independentes, todavia, esse entendimento não implica ignorar a existência dos idiomas nomeados, mas pensar para além dos limites das fronteiras linguísticas, e assim, romper as formas rígidas de pensamento e delimitação linguísticas.

Para Li Wei e Ha (2013) à utilização do prefixo trans, apontam para três aplicações para que os estudos das práticas multilíngues tenham efeitos plurais, a saber: indica a construção de um trans-sistema/espço - em que o entendimento de língua vai por entre e além dos sistemas e estruturas e passa a incluir outras modalidades, contextos comunicativos e espaços; indica transformação - já que o ato de translínguar é transformativo no sentido de trazer as diferentes dimensões linguísticas, sociais, cognitivas dos sujeitos multilíngues para a pesquisa, a fim de se investigar como eles constroem novas maneiras de se posicionar no mundo; e indica transdisciplinaridade - uma vez que perspectivas translíngues enxergam as práticas multilíngues como uma porta de entrada para o estudo das relações sociais, linguísticas, cognitivas e educativas em que os sujeitos se encontram.

Com isso, a perspectiva trans para análise das práticas de linguagens permite investigar como as práticas linguístico-identitárias dos sujeitos estão inseridas em suas histórias e trajetórias, como forma de criar espaços de socialização. A orientação translíngue representa uma forma de transgressão e transformação crítica e criativa que ocorre como um processo contínuo de ativismo político, que desafia a ideologia linguística do monolinguismo e o pensamento conservador da linguagem. Nessa lógica, estão envolvidos os modos pelos quais os sujeitos interagem com o mundo e compreendem e vivem aspectos linguísticos, emocionais e culturais (KRAUSE-LEMKE, 2021, p.08).

Em vista disso, a abordagem translíngue contribui para a análise das interações em sala de aula de PLAc como práticas sociais, entrelaçando dimensões do uso da língua com as dimensões sociais, culturais e ideológicas desse uso. Nessa abordagem, o contexto da sala de aula do curso de Português como Língua de Acolhimento é um espaço marcante de práticas translíngues e transculturais, no qual se revelam situações híbridas, sob a ótica de Canagarajah (2017), que atravessam histórias e experiências, crenças e ideologias, bem como as suas

capacidades físicas e cognitivas, em uma prática performativa coordenada, significativa e transformativa (GARCÍA; LI WEI, 2014).

Nas práticas pedagógicas translinguísticas, os pesquisadores Leroy e Santos (2021) consideram a importância de criarmos situações de atravessamentos de vida, pois esses alunos imigrantes não só atravessaram uma fronteira, seja ela física, territorial ou fluvial, estão em constantes atravessamentos de cultura, de aceitação, de valores e de “situação-limite”⁶.

Portanto, o que estamos atravessando? Estamos atravessando a fronteira que é vista como barreira ou “situação-limite”, amparada pelos conhecimentos acadêmicos colonizadores, dominantes e tradicionais. E por que estamos atravessando? Para desconstruir e descolonizar nossas atitudes e posturas frente ao conhecimento acadêmico dominante, valorizando, assim, os conhecimentos marginalizados e subalternizados, criando oportunidades de escuta para as vozes do Sul (LEROY, p.38, 2021).

De certo modo, tal afirmativa aduz sobre que a travessia só é possível quando impulsionamos os alunos imigrantes a quebrar as situações-limites (FREIRE, 2015) que provocam bloqueios, como por exemplo, quando os alunos imigrantes dizem: “quero aprender a falar direito” ou “se eu não falar certo ninguém vai me entender”. Tal enunciado, tão comum entre os aprendizes do curso de PLAc, tem como base uma orientação monolingue, em que a língua é vista como única, separada e independente das realidades sociais. Nessa perspectiva, os falantes nativos são tomados como falantes ideais, uma vez que são os “donos” da língua. Tal entendimento coloca os “nativos de uma língua” como superiores em relação ao falante não nativo (CANAGARAJAH, 2013).

Esses atravessamentos de vida ocorrem a todo momento para esses estudantes. Um dado marcante de minha experiência como professora de PLAc encontra-se no contato entre culturas, que provoca questionamentos e fissuras identitárias entre os estudantes. Em minhas aulas sobre os principais telefones de emergência e serviços públicos da cidade de Dourados, por exemplo, onde se discute o número de da delegacia de mulher, é comum questionamentos por parte de homens haitianos sobre a necessidade de espaços como esses. Essa é para mim uma situação limite em que preciso possibilitar atravessamentos para uma prática mais reflexiva sobre a posição do homem e da mulher na sociedade, em especial, na sociedade brasileira. Um exemplo, retirado de meu diário retrospectivo, refere-se a uma aula em que, após apresentar o número da delegacia da mulher, um aluno me perguntou sobre a existência de uma delegacia exclusiva

⁶ Segundo Freire (2015), as “situações-limites” são situações pessoais ou sociais que deparamos no decorrer das trajetória de nossas vidas.

para mulheres. Ao lado da esposa, o estudante estava visivelmente incomodado com a existência de um serviço desta natureza, e me questionava: “Professora, ninguém deve se intrometer em briga de casal, a mulher pertence ao marido! Eu sou homem, eu sou marido, ela é minha esposa, ela me pertence e me obedece. É assim no meu país.” Em posição de consentimento, sua esposa, que também era estudante do curso, nada falou e se manteve com a cabeça abaixada durante a intervenção de seu parceiro.

Lembro-me que na época fui surpreendida com essa fala, mas tentei contornar e esclarecer o aluno sobre o modo como tratamos legalmente qualquer tipo de violência contra as mulheres. Apresentei a lei “Maria da penha” e projetei no quadro o art. 2 que diz:

Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (BRASIL, 2006, p.01).

Na sequência, explique que todos estavam sob orientação dessa lei, mesmo os imigrantes, pois no Brasil é proibido por lei todo e qualquer tipo de agressão que possa causar lesão, sofrimento físico, sexual, psicológico, dano moral ou patrimonial contra as mulheres.

Aproveitei também para ajudar as mulheres do curso a fazerem esses atravessamentos. Me direcionei a elas e, usando de meus recursos para comunicação translíngua, expliquei que todas as mulheres que se sentiram agredidas, fosse moral ou fisicamente, poderiam ligar ou ir até a Polícias Civil, Militar, Guarda Municipal de Dourados ou Corpo de Bombeiros. Qualquer um desses serviços públicos estariam preparados para auxiliá-las. Enfatizei que a cidade de Dourados possuía uma delegacia da mulher, que funcionava por 24 horas. Nesse momento, orientei que todas as mulheres da sala anotassem todos os números de serviços públicos de emergência estudados naquela aula, inclusive, o da delegacia de mulher

Esse relato é um exemplo, entre tantos outros, em que o meu translinguajar e o translinguajar de todos e todas ali presentes pode ser transformativo de uma realidade, que não é apenas linguística. Nesse contexto, a teoria de García e Li Wei (2014) se baseia no trabalho de Li Wei e Martin (2009), argumentando que os espaços interlinguísticos podem expressar e gerar novas identidades, valores e práticas nas quais novas identidades, valores e práticas aceitam e refutam normas linguísticas impostas, movimentos criativos e críticos que analisam e questionam ideologias de forma sólida e transformadora. Vale ressaltar que os espaços

translinguísticos rompem com o pensamento hegemônico ao revelar sua natureza transcolonial por meio da intervenção de dimensões críticas e criativas.

2.2 Língua(gem) como prática social

Um dos pressupostos a partir dos quais ancoramos a investigação das práticas translíngues e transculturais, é a compreensão da língua/linguagem como uma prática social. Essa perspectiva, adotada em pesquisas cujo objeto é a língua viva em contexto, imbricada em seus aspectos sociais, culturais e relações de poder, afasta-se da visão tradicional de língua e, por consequência, de um multilinguismo que privilegia línguas como sistemas autônomos, apagando os sujeitos e suas práticas. Por esse motivo, a investigação que operamos, ao estudar práticas linguísticas translíngue, parte do entendimento de linguagem como interação e prática.

A compreensão da linguagem como prática vem sendo adotada por diferentes pesquisadores do campo dos estudos da linguagem, dentre os quais se destaca a compreensão de Clara Keating (2009), que, ao abordar os estudos da linguagem, se baseia na metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari (1987), vide:

Uma língua tem uma forma de cebola. Desenvolve-se por meio de raízes subterrâneas e fluxos, entre vales com rios ou trilhos de trem; espalha-se como óleo. É sempre possível desmontar uma língua em termos de seus elementos estruturais externos, um empreendimento que não é diferente de procurar por raízes. Há sempre algo genealógico sob uma árvore. Isso não é um método para dar conta de pessoas. Um método do tipo rizoma, ao contrário, pode analisar uma língua, somente ao descentrá-la em outras dimensões e outros registros. Uma língua nunca está fechada sobre si própria, exceto de uma forma impotente (DELEUZE; GUATTARI, 1987, p. 08 *apud* KEATING, 2013, p. 104).

Ao utilizar a metáfora do rizoma, Keating (2009) enfatiza o caráter sociológico da linguagem, pois a linguagem como prática social está sempre entrelaçada com dimensões sociais, culturais e ideológicas. A visão rizoma da linguagem leva em conta a diversidade e a coexistência da linguagem no contexto e suas dimensões.

Nesse sentido, essa metáfora é suficiente para imaginar a linguagem como sistemas autônomos e fechados que não são obliterados, por exemplo, a exclusão da linguagem como descrito acima, onde os sujeitos em sala de aula só podem se comunicar na língua do país, mas se pensamos a linguagem como um sistema aberto, uma rede instável e fluida, que emerge apenas quando as pessoas são consideradas em seu repertório pleno e múltiplas práticas sociais (MOITA LOPES, 2013).

Na concepção de Orlandi (2005, p.16), "a linguagem é o intermediário necessário entre o homem e a natureza e a realidade social"; assim, tomamos a linguagem como prática social, a linguagem como fenômeno de diálogo, e nesse processo o sujeito está inserido em um contexto sócio-histórico, em diálogo com coisas externas. Deste modo, o novo paradigma sociolinguístico não está mais preocupado com a linguagem como códigos e sistemas, mas com a linguagem e os recursos linguísticos em contextos socioculturais, históricos e políticos reais (BLOMMAERT, 2010).

No entanto, a prática social da linguagem não deve ser vista apenas como um comportamento repetido em diferentes tempos e espaços, mas como uma prática que é atualizada e reposicionada a qualquer momento (PENNYCOOK, 2010). Pennycook (2010) descreve a prática social como a prática repetitiva de mediar a estrutura social e o comportamento individualizado, não um fim em si mesmo, mas parte de um mundo social maior. Além disso, as práticas prefiguram as atividades, ou seja, não são redutíveis ao que fazemos, mas são também seus princípios organizadores. Os autores também consideram o espaço de agência na prática, ou seja, o espaço de escolha e mudança.

Diante desse contexto, Heller (2007) e Pennycook (2010) consideraram que a linguagem deve ser tratada como uma prática social e os falantes, sendo atores sociais de limites e fronteiras, como produtos da ação social, ou seja, a partir da compreensão prática da diversidade. Nesse sentido, as práticas linguísticas são atividades que realizamos utilizando recursos simbólicos linguísticos e estão sempre inter-relacionadas com outras práticas culturais e sociais (PENNYCOOK, 2010).

Essa visão de linguagem rejeita uma análise simplista das interações sociais. Isso porque a língua não existe como fato coerente observável fora do sistema de relações materiais que compõem as práticas sociais (SIGNORINI, 2008). Por esse motivo, o estudo da indexicalidade (SILVERSTEIN, 2003) torna-se um arcabouço teórico-analítico produtivo para a análise das práticas translíngue e transculturais, uma vez que tal perspectiva nos chama a atenção para nexos entre aspectos linguísticos localizados e práticas sociais mais amplas.

2.3 A indexicalidade do signo linguístico

Definida por Silverstein (2003), a indexicalidade é entendida no interior de estudos socioantropológicos da linguagem, como a propriedade de o signo linguístico apontar para diferentes escalas contextuais. Essa perspectiva vai além do significado dicionarizado e denotacional e se apoia na compreensão de que discursos (qualquer enunciado materializado

em textos) emerge no aqui e agora em interação com Discursos macrosociais (ideologias, crenças sociais, valores etc), conforme descreveu Gee (1999) ao distinguir discursos (com d minúsculo) e Discursos (com D maiúsculo). Dessa forma, o elo entre enunciados (discursos) produzidos nas interações sociais analisadas nesta pesquisa e os repertórios sócio-histórico (Discursos) é indexical. Nessa perspectiva, o processo de construção de sentidos e significados depende da conexão d/Discursos emergentes na comunicação.

A indexicalidade, conforme Silverstein e Urban (1996) e Agha (2007), indicam a propriedade de o signo linguístico apontar para dimensões socioculturais indicativas da interpretação no ato comunicativo.

Michael Silverstein e Adam Urban em seu trabalho de 1996, intitulado "*Natural Histories of Discourse*". Eles argumentam que a linguagem é uma forma de prática social e que os falantes a utilizam para criar e negociar significados em contextos específicos. As expressões linguísticas são indexicais porque sua interpretação depende do contexto em que são utilizadas. Por exemplo, o significado de uma palavra como "casa" pode variar dependendo do contexto em que é empregada, podendo se referir a uma estrutura física ou ao conceito abstrato de um lar.

Agha (2007), por sua vez, expande a discussão sobre indexicalidade em seu trabalho intitulado "Linguagem e Relações Sociais". Ele argumenta que a indexicalidade está presente em todos os aspectos da linguagem, desde os filhos e as palavras até as estruturas gramaticais e os discursos mais amplos. Além disso, ele destaca a importância da indexicalidade na construção de identidades sociais e na negociação de posições sociais dentro de um determinado contexto cultural.

A indexicalidade é desempenhada por categorias linguísticas e discursivas que exercem o papel de apontar para os sentidos que estão social e culturalmente presentes nas interações. Segundo Agha (2007 apud GUIMARÃES, 2014), é importante perceber que essas estruturas e categorias não têm valor em si mesmas a não ser que sejam interpretadas em uma situação comunicativa real, que envolve papéis e relações sociais.

O ponto aqui é que todos os signos são indexicais (AGHA, 2007), pelo fato de apontarem para uma metapragmática preferida, referentes às regularidades sociais e significados normativos a grupos sociointeracionais. Por exemplo, o uso do pronome senhor/senhora, na língua portuguesa, pode indicar diferentes graus de relacionamento entre os/as interactantes, em que um deles/as pode ser mais velho ou ocupar posição social superior. Nesse caso, tal uso poderá ainda ser avaliado como índice de "respeito" e "gentileza". Assim ocorrem também com outros dêiticos adverbiais, demonstrativos, os pronomes pessoais, artigos etc. que, em função de referenciação, ajudam a definir os

posicionamentos assumidos e formar tipos de pessoas identificáveis com certas características generificadas, sexualizadas, racializadas, de nacionalidade, de classe social etc., em situações interacionais específicas, sinalizando hierarquizações e relações de poder (GUIMARÃES, 2014, p. 73).

Ilustramos a dimensão indexical do signo linguístico com uma cena retirada de meu diário retrospectivo, no ano de 2018, quando era uma das professoras responsáveis pelo curso de Português CF da UFGD. A aula era sobre vagas de emprego, direitos e deveres dos trabalhadores. No decorrer das aulas, era comum os questionamentos sobre as diferenças culturais cotidianas entre o Brasil e o país do aluno. No Haiti, por exemplo, as pessoas têm o costume de se apresentarem pelo seu sobrenome. Nesse contexto, o que na cultura brasileira é denominado de sobrenome, o aluno natural do Haiti compreenderá como nome. O que no contexto brasileiro é denominado de nome, no contexto do aluno haitiano será compreendido como prenome. Essa pequena diferença cultural pode causar grandes dúvidas a esses alunos, como, por exemplo, em um atendimento nos serviços públicos de saúde, onde os profissionais chamam os usuários pelo seu primeiro nome. A exemplo, lembro-me de uma interação entre mim e Sanon, um aluno haitiano. No decorrer da aula sobre o tema das nominalizações no Brasil, considerando as atividades de trabalho, como por exemplo, preenchimento de currículo, apresentação para vaga de trabalho etc. Sanon me questionou: “— Professeur, Sanon, é meu nome! Má mãe que ecoleu e ela sempre me chamo assim, meu amigo, meu irmãos, minha esposa. Então qui Brasil eu sou quem? Louverson Sanon! Não serei mais Sanon?”.

Seu questionamento traz para a interação local conhecimentos e sentidos sobre referenciação pela nomeação que estão socialmente solidificados nos dois países. O questionamento “Então qui Brasil eu sou quem?” indexa a complexidade dessas dimensões social-histórica que precipita na interação entre professora brasileira e aluno haitiano em uma aula sobre mercado de trabalho. A explicação a ser dada nesse caso precisava ser sensível a essas diferenças culturais e linguísticas de referenciação, uma vez que, aqui no Brasil, ao se candidatarem a uma vaga de trabalho por meio de um currículo ou carta de apresentação, esses estudantes precisam compreender essas diferenças. Além disso, ao finalizar com a fala “Não serei mais Sanon?”, o estudante parece indicar sentimento de perda com relação a sua identidade para viver em um novo país.

Nessa aula, minha resposta caminhou na direção de fazê-lo entender as diferenças cotidianas entre a cultura brasileira e a haitiana nos modos de uso dos nomes e sobrenomes, e, indicar que em casa, com a família e amigos, ele continuaria sendo chamado de Sanon. Nessa aula, utilizando de uma comunicação translíngua, orientei os alunos na elaboração de um

currículo e alertei que os empregadores iriam chamá-los tal como está no Registro Nacional do Estrangeiro (RNE), ou seja, pelos seus prénom (pré nome). Nessa situação comunicacional, foi possível lançar mão de práticas translíngues e transculturais, por exemplo, uso de palavras em francês ao criar um tipo de comunicação que os deixava à vontade para uso de seu repertório linguístico e cultural na comunicação da questão sobre nomes e pré nomes.

Portanto, trago para a investigação das práticas translíngues e transculturais o conceito de indexicalidade, com intuito de contemplar aspectos micro (interacionais) e macro (sócio-histórico) das interações sociais analisadas. Essa noção de indexicalidade encontra ecos no conceito de repertórios linguísticos.

2.4 Repertório linguístico

O conceito de repertório linguístico está associado aos trabalhos de Gumperz (1960; 1964) realizados em duas cidades rurais de tamanho mediano, por ele, denominadas de “comunidades de fala”. Isto é, “[...] (grupos humanos caracterizados) por manter interações frequentes e regulares por meio de um conjunto de signos verbais compartilhados, e separada de outros grupos humanos semelhantes por diferenças significativas no uso da linguagem”. (GUMPERZ, 1972, p.219).

Segundo Busch (2012, p. 19), a ideia de repertório linguístico permite um afastamento da visão de línguas como entidades separadas, uma vez que “os repertórios são vistos como um todo, englobando todas as formas aceitas de expressar informação”. Assim, as escolhas linguísticas dos falantes não são apenas determinadas pelas características situacionais das interações e regras e convenções gramaticais e sociais, mas também estão ligadas a “experiências pessoais e trajetórias de vida” (BUSCH, 2012, p. 18 apud MEGALE, 2018).

Busch (2012), inspirando-se em elementos da crítica pós-estruturalista, amplia o escopo da noção de repertório e busca colocar em primeiro plano a perspectiva do sujeito falante que também englobaria a dimensão corporal da percepção, da experiência, do sentimento e do desejo, além de considerar uma dimensão temporal histórica e biográfica, uma vez que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Segundo Busch (2012 apud MEGALE, 2018), o repertório pode ser concebido como uma estrutura em potencial, que evolui na experiência da linguagem em interação em níveis cognitivos e emocionais, e que está inscrita na memória corporal e corporificada como hábito linguístico.

De acordo com Nascimento (2020), a compreensão do conceito de repertório está intrinsecamente ligada à experiência da linguagem na interação. O autor destaca que o

repertório é construído e emerge a partir da prática comunicativa real, sendo uma coleção complexa de aprendizagem pessoal e organização biográfica que acompanha o ritmo da vida das pessoas em contextos socioculturais, históricos e políticos reais. O autor também ressalta que os recursos que compõem nosso repertório são atualizados na prática comunicativa contextual e funcionam como indicadores indexicais, ou seja, como elementos linguísticos que nos permitem criar imagens de nós mesmos e apontar para nossas projeções ideológicas e culturais. Dessa forma, o repertório se torna uma biografia indexada que revela as trajetórias sociais e culturais das pessoas, mostrando como elas manipulam e navegam por diferentes áreas de suas vidas (BLOMMAERT; BACKUS, 2012).

Como índice biográfico que reflete trajetórias de vida, o conceito de repertório permite compreender os percursos móveis, socioculturais e geográficos das pessoas, questionando e refutando as conexões restritas e à priori entre línguas e comunidades de fala, dada sua natureza dinâmica e imprevisível. (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; PENNYCOOK, 2006). À medida que as trajetórias de vida das pessoas acontecem no mundo real, o repertório é também uma cronologia das relações de poder, construindo um ambiente social no qual a comunicação e a interação acontecem (BLOMMAERT; HORNER, 2017). Nesse caso, revelam os recursos que as pessoas devem aprender ao longo da vida para se adaptar adequadamente (em muitos casos, para sobreviver) às normas e expectativas que regem as diferentes esferas da vida social.

Em continuidade à expansão do termo, Busch (2015) afirma que o repertório linguístico também é constituído por meio das experiências emocionais e corporais. Ela expressa seu interesse em investigar “como, por meio de experiência emocional e corporal, situações dramáticas ou recorrentes de interação com outras pessoas tornam-se parte do repertório, sob a forma de atitudes linguísticas explícitas e implícitas e padrões sedimentados de prática de linguagem” (BUSCH, 2015, p. 9). A autora pontua que “ideologias de linguagem e categorizações discursivas — categorizações de outros, bem como de si mesmo — têm um impacto decisivo nos repertórios linguísticos” (BUSCH, 2015, p. 7).

Nessa mesma direção, Blommaert e Backus (2012) afirmam que o repertório linguístico é biograficamente complexo, constituído por recursos linguísticos e letrados que acompanham o ritmo da vida humana, tendo em vista que cada pessoa vivencia algum ambiente, e, às vezes, de modo completamente informal de aprendizagem. Em relação aos recursos linguísticos, os autores sugerem que eles incluam não apenas elementos de sons, palavras e padrões, mas tudo o que as pessoas usam para transmitir significado. Em relação aos padrões formais e informais, Blommaert e Backus (2012) apontam que eles são subsidiários porque é difícil encontrar claramente suas diferenças.

Considerando que o repertório linguístico é influenciado pela pluralidade e imprevisibilidade do caminho individual (Blommaert e Backus, 2012), recupero novamente dados de meu diário retrospectivo como professora para tratar a questão no meu contexto de atuação. No ano de 2020, em razão da pandemia de Coronavírus, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e conseqüentemente, o Centro de Formação (CF), onde se ministra o curso de Português para Estrangeiros, iniciaram as atividades de modo remoto. Com a novidade das aulas remotas, via *Google Meet*, apareceram também novos desafios. Um deles foi a dificuldade dos alunos se adaptarem aos novos hábitos dos encontros digitais. Devido a ampliação do acesso às aulas proporcionada pelo acesso remoto, o CF teve um aumento significativo no seu número de participantes em todas as turmas do curso de Português para Estrangeiros, nesta etapa *online*, houve um aumento de inscrição de alunas mulheres e adolescentes, diferente das edições anteriores onde os participantes em sua maioria eram homens. Nessa época, recebemos também inscrições de estudantes que estavam fora da cidade de Dourados.

Nesse ano, o curso do CF de português para estrangeiros foi totalmente *on-line* e as aulas eram divididas entre terças-feiras, quintas-feiras (das 19h às 20h30 min) durante a noite, e aos sábados (14 horas às 17 horas). O horário foi planejado para que o maior número possível de alunos fossem contemplados. Nesta etapa, houve muitos alunos e alunas árabes, advindos da região do Iêmen, Grande parte destes alunos estavam a poucos meses no Brasil. Havia alunos iemenitas residentes no estado do Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina e no Mato Grosso do Sul. Como a maioria dos imigrantes em crise vivem em redes, não foi diferente para os iemenitas, o que explica a popularização das aulas remotas dentro da comunidade iemenita. No Brasil existe um grande número de imigrantes iemenitas e outros povos de língua árabe. No caso dos iemenitas, sua imigração é motivada pela guerra que o país sofre, mas há outros que vieram por condições econômicas, e perceberam no Brasil uma oportunidade de uma vida melhor que não teriam no seu país de origem.

Para nossa conversa, recupero um momento da aula em que ensinava sobre os números e valores no Brasil, por exemplo número de calçados, número de roupas ou número de vagas de emprego. Apresentei aos alunos números expostos em cartazes de um supermercado e de uma loja de eletrodoméstico. Orientei, por uma prática translíngua, a leitura desses cartazes, indicando, por exemplo, as formas de pagamento, a diferença entre pagamento à vista e a prazo; a diferença entre cartão de débito e crédito; entre pagamento a vista ou parcelado.

Participava dessa aula Zafira, uma imigrante iemenita, que veio para o Brasil com seu marido, seus dois filhos pequenos e sua uma irmã mais nova. Vieram em busca de

sobrevivência, eles eram residentes em Jaguarão, no Rio Grande do Sul. No Iêmen Zafira e seus familiares eram comerciantes e com os conflitos políticos a opção encontrada teria sido sair do país em busca de uma vida melhor, essa busca também significa para ela a esperança de trazer para o Brasil seus familiares que ficaram. O marido de Zafira e a irmã trabalhavam em uma fábrica de calçados. Zafira ainda não trabalhava no Brasil, sua função era cuidar da casa e dos filhos. Os seus filhos já frequentavam a creche e a escola da cidade acolhedora. Zafira relata que tentou junto com o marido trabalhar na fábrica, mas não conseguiu porque não tinha com quem deixar seus filhos, a creche que seu filho frequentava era somente meio período.

Nas aulas online, Zafira dificilmente abria a câmera. Entretanto, no dia da aula sobre números e valores, por descuido, um dos seus filhos, o mais velho, Zarin, uma criança de aproximadamente oito anos abriu a câmera e o microfone, sem que a mãe percebesse para falar “Oi, tudo bem?” e acenar para os demais alunos. Logo a mãe fechou a câmera e o microfone ficou aberto. Foi a primeira vez que vimos Zafira, pois ela não abria a câmera, e então, ouvimos as gargalhadas de Zarin. Zafira é uma mulher de trinta e dois anos, que usava burca. Zafira é uma mulher bilíngue, fala e escreve em árabe e domina o inglês. Na aprendizagem da língua portuguesa, teve muitas dificuldades, mas o filho mais velho, que já estava na escola, auxiliava a mãe. Quando Zarin, fez o gesto sinalizando com a mão um “oi, tudo bem?”, os demais alunos presentes, responderam seu cumprimento, também falaram “oi” na língua portuguesa.

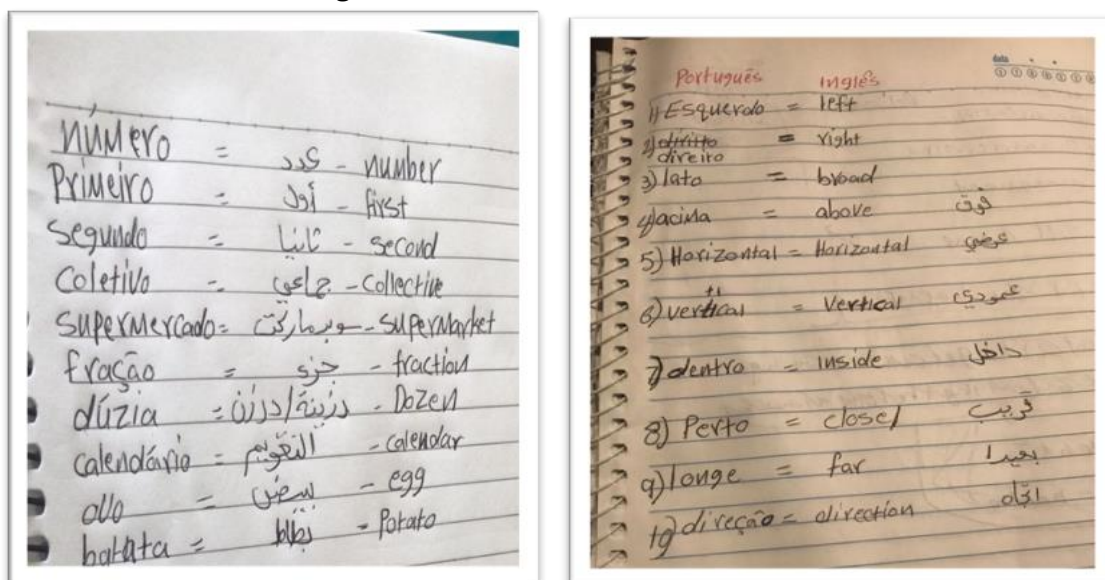
Nesse dia, uma aluna haitiana, respondeu ao cumprimento de Zarin com “ele já sabe a língua portuguesa e está falando melhor do que a mãe (risos)”. Zafira se mostrou incomodada com a comparação e respondeu que não queria comparações, num tom de desânimo. Zafira, em algumas conversas informais, se lamentou dizendo não saber auxiliar os filhos na tarefa da escola. Para Zafira, quem ensina é a mãe e não o filho. Foi possível notar que Zafira não se sentia bem na situação de ser ele, o filho, quem possui maior expertise na língua portuguesa. Se é verdade que desenvolver um repertório plurilíngue é um processo pessoal, uma vez que diferentes indivíduos têm experiências e interações diferentes com as línguas, Zafira, em seu processo de aprendizagem da língua portuguesa, precisou lidar com a experiência de aprendizagem de uma língua em um contexto de deslocamento forçado, com as emoções que tal fato envolve, inclusive, de não ser mais ela quem ensina em sua casa. Busch (2015) afirma que o repertório linguístico também é constituído por meio das experiências emocionais e corporais, e Zafira, uma mulher árabe, estava emocionalmente afetada por tal situação.

Desenvolver um repertório plurilíngue é um processo muito pessoal, uma vez que diferentes indivíduos têm experiências e interações diferentes com as línguas. Isso significa que "a aprendizagem de línguas é na verdade um processo que cada indivíduo percebe e processa

de maneiras diferentes" (FRANCESCHINI, 2005, p. 121). Segundo Busch (2015) um dos fatores que são relevantes para o repertório linguístico é a trajetória de vida dos sujeitos, pois é no ambiente social que experienciamos a expansão da linguagem, como de exemplo podemos analisar o momento em que a aluna Zafira usa das três línguas para passar o que ela aprendeu em sala de aula para a irmã e o marido, que não podem participar da aula.

Ou seja, o repertório plurilíngue de Zafira é composto também de suas experiências pessoais em sua própria casa, das lutas que precisa travar com seus próprios valores e perda do lugar de poder no contexto familiar que a língua poderia lhe dar. Vale também contextualizar seu repertório com uma foto que ela me enviou de seu caderno de atividades (Vide Figura 5).

Figura 5 - Caderno de atividades de Zafira



Como podemos perceber na imagem acima, Zafira para melhor compreensão das palavras em língua portuguesa ela traduz para o árabe e para o inglês. Ela escreve nas três línguas nomeadas com intuito de transmitir o conteúdo para sua irmã e para o marido, que não podem participar das aulas. Segundo ela, tal tradução ajudava na explicação do conteúdo da aula. Zafira me relatou que, no momento em que ela estava passando o conteúdo, ela conseguia aprender mais. Essa etapa, era para ela, muito valiosa, uma vez que lhe ajudava a praticar a língua portuguesa em casa, com seus familiares. Segundo ela, era um momento muito desafiador e, por vezes, confuso. De acordo com Zafira, a escrita era sua maior dificuldade tanto para ela quanto para seus familiares. Traduzir as palavras lhe ajudava na compreensão da escrita e, para treinar a pronúncia, ela usava o *google tradutor*.

O repertório plurilingue de Zafira é truncado, porque “ninguém conhece todas as línguas” (BLOMMAERT, 2010, p. 103). A imagem acima traz parte de como o processo de conhecer uma língua ocorre para Zafira, uma vez que, diferentes indivíduos têm experiências e interações diferentes com as línguas. Por esse motivo, concordamos com Blommaert e Backus (2012) quando afirmam que o repertório plurilingue é resultado de recursos complexos organizados biograficamente, que incorporam as experiências linguísticas e culturais plurais vividas pelos indivíduos, que gerenciam o domínio de várias línguas em contextos pessoais, educacionais ou profissionais (THAMIN; SIMON, 2010 apud AMBRÓSIO et al, 2014).

Nessa perspectiva, a concepção de que somos falantes de “tal” língua por termos nascido em “tal” região é desconstruída, e a tessitura desses argumentos nos conduz ao entendimento de que o que ocorre, ainda mais hoje em um mundo caracterizado pela superdiversidade, é que aprendemos recursos em “determinadas” línguas. Um sujeito, por exemplo, que nasce e cresce no Brasil, na concepção tradicional, seria alguém que fala o português. Já na proposta dos autores, o português é visto como um conjunto de repertórios que lhe possibilitou aprender mais recursos linguísticos, pois, provavelmente, foi a mais utilizada para sua socialização. No entanto, outras arenas percorridas por ele, mesmo dentro de seu país, puderam ter feito com que ele construísse recursos em outros idiomas. Esse indivíduo, por exemplo, pode ter aprendido a se expressar oralmente em inglês para jogar jogos *on-line*, a ler japonês para entender seus mangás favoritos, e a escutar o espanhol para acompanhar o canal de um *youtuber* que oferece dicas de jogos.

2.5 A superdiversidade

Por fim, o último construto teórico que focalizo é a noção de superdiversidade. O conceito de superdiversidade é outro construto teórico importante para esta dissertação, uma vez que nos convoca desviar o olhar reducionista que trata a diversidade como problema a ser resolvido, ampliando-o para abranger a “diversificação da diversidade”, própria do mundo contemporâneo globalizado, em que a intensa mobilidade de pessoas e o avanço da tecnologia rompem as fronteiras linguísticas, culturais, geográficas, simbólicas, cibernéticas etc. (SANTOS, 2017, p. 524)

Com os fluxos migratórios na Europa após a Guerra Fria, Steven Vertovec (2007) elucidou pela primeira vez o termo superdiversidade, usado para se referir ao entrelaçamento de diversidades, não só em relação à etnia, mas também em relação a outras variáveis, como classe social, sexo, idade, religião, status de migração, decorrentes das trajetórias de vários

grupos de migrantes do século XXI. Tal termo está associado às mudanças provocadas pela globalização atual que mudou a face da diversidade social, cultural e linguística nas sociedades ao redor do mundo, por conta da prevalência da migração ou do multiculturalismo de tempos anteriores (na maioria dos casos, no paradigma “minoritário” das nacionalidades) (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011).

Da mesma forma, segundo Blommaert e Rampton (2011), o termo foi ampliado para abranger mudanças decorrentes da globalização, sociedades globais, culturas, diversidade linguística e padrões de comunicação (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Para Marco Jacquemet (2014), apesar das limitações do termo e da crescente lista de críticas, o conceito evoca as realidades cambiantes da vida contemporânea. Jacquemet (2014) destaca que o fenômeno que o termo está tentando abordar merece nossa atenção, especialmente se estendermos o conceito para analisar mudanças abruptas na comunicação causadas não apenas por fluxos migratórios complexos, mas também decorrentes de desenvolvimentos no campo das tecnologias de comunicação.

Dentre os conceitos desenvolvidos por Blommaert, destaca-se, aqui, a ideia de repertório (BLOMMAERT; BACKUS, 2012). Nos primórdios dos estudos da sociolinguística, a noção de repertório ainda se encontrava fortemente associada à tríade recursos linguísticos, conhecimento sobre a língua (correspondente à noção chomskyana de competência) e comunidade de fala, outrora compreendidos como construtos estáveis. A revisão conceitual de Blommaert em face da superdiversidade começa com uma compreensão mais fluente de linguagem/linguagem, aprendizagem e comunidade que expande e legitima ambientes formais e informais de aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, à medida que os sujeitos contemporâneos transitam por redes díspares de relacionamentos e comunidades, e ao mesmo tempo que constroem significados no encontro e na manipulação de diferentes modalidades simbólicas, a noção de repertório está cada vez menos ligada à comunidade local. Logo, para ser entendido em função da subjetividade e das trajetórias de vida, ao colocar o contexto no centro da prática comunicativa, os sociolinguistas contemporâneos enfrentam um dilema: reconhecer a diversidade de padrões simbólicos versus a linguagem como objeto de excelência.

Deste modo, nas aulas do curso de PLAc, do centro de formação da UFGD, debatiam-se temas diversos, entre eles, telefones úteis, mobilidade urbana, cultura douradense, entre outros temas. As aulas aconteciam de modo presencial na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, no bairro jóquei clube, na cidade de Dourados e eram ministradas também pela pesquisadora, que lecionava aos sábados à tarde. Nessa turma, a maioria dos alunos eram

homens, trabalhadores braçais dos frigoríficos da cidade. Certo dia, um dos alunos, Jacob Dormeci, haitiano, chegou em sala de aula e, ao visualizar minha presença questionou se seria eu a pessoa quem lecionaria naquele dia. Jacob perguntou se viria outro professor ministrar a aula, como já aconteceu em situações anteriores. No dia, afirmei que não! Eu seria a professora regente até o final do semestre. O aluno desapontado, pegou seu material que estava em cima da mesa e se despediu e antes de sair disse: “Eu nu vô assisti aulâ que uma professeur está ensinando” e assim o aluno saiu da sala de aula.

No sábado seguinte, o mesmo aluno voltou para a escola e percebeu que seria a mesma professora. Nesse momento, aproveitei a oportunidade e mostrei que, aqui no Brasil, mulheres ocupam cargos importantes assim como homens. No Brasil e na cidade de Dourados, os imigrantes podem observar que as mulheres estão trabalhando em todos os setores. E a ainda ressaltei que, o Brasil já tinha sido governado por uma presidenta, e questionou a turma “você sabiam disso?”. A presidenta eleita foi a Dilma Rousseff tendo exercido o cargo de 2011 até seu afastamento por um processo de impeachment em 2016. Após uma explicação da importância de ter mulheres ocupando cargos importantes, o aluno tendo que aceitar o novo cenário do país no qual estava vivendo, permaneceu em sala de aula e continuou o curso.

Com um panorama social patriarcal estabelecido tanto na vida e no país do aluno, quanto na maioria dos países, essa verdade foi reforçando-se e cristalizando-se, ao mesmo tempo em que um movimento de resistência por parte das mulheres foi crescendo. Ao longo do tempo, as relações de gênero possuem uma hierarquia que coloca a mulher como cuidadora dos lares e da família, sendo uma figura que é responsável por afazeres domésticos em níveis de perfeição para que fosse valorizada. O homem, entretanto, aparece como uma figura forte, dominadora, que não deve se preocupar com serviços domésticos, e sim prover alimentos, defender a família, se responsabilizar por funções com maquinarias de grande porte — e isso incluiu ser professora e ensinar.

Nesse sentido, a experiência vivida pelo aluno na sala de aula, ao perceber que as mulheres também ocupam cargos importantes e que o Brasil já teve uma presidenta, contribuiu para ampliar sua visão sobre o papel das mulheres na sociedade. Essa experiência foi essencial para que ele reconhecesse a importância da igualdade de gênero e superasse as concepções patriarcais arraigadas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos e detalhados os aspectos contextuais que nortearam a execução desta pesquisa. Por está inserida em um paradigma interpretativista, produzo interpretações possíveis sobre os dados gerados, tendo em vista que, o que fazemos com os textos quando estes se tornam nossos registros de pesquisa influencia a construção de seus significados.

3.1 A pesquisa qualitativa de base etnográfica

Para entendermos como são construídas e negociadas as práticas translíngues e transculturais em uma sala de aula de PLAc e o que essas práticas de translinguagem indicam, nesta seção, descrevo o princípio metodológico da etnografia, que conforme indicado ao longo deste texto, orientou a execução desta investigação.

A etnografia surgiu na Antropologia, no final do século XIX, sendo composta de dois radicais do grego antigo: *ethnoi*, que significa “os outros, os não gregos”, e *graphos*, que quer dizer “escrita” ou “registro” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38). Assim, o objetivo da etnografia trata-se de descrever as práticas sociais e os padrões culturais de um grupo ou da sociedade.

Nesse sentido, a etnografia ou antropologia cultural, como também prefere Fuller (2008, p. 02) é o método de coleta de dados que descrevem uma cultura ou um modo de vida. Rocha et al (2005, p. 03) explica detalhadamente o campo de estudo da etnografia possui ênfase na exploração da natureza de um fenômeno social particular; entrevistas em profundidade; observação participante; análise de discursos de informantes; investigação em detalhe; perspectiva microscópica; e interpretação de significados e práticas sociais, que assumem a forma de descrições verbais. Ademais, pode-se destacar como traço mais marcante do estudo etnográfico, a investigação por dentro da realidade de um grupo, sendo o conhecimento científico gerado a partir do ponto de vista do outro.

A etnografia tradicional abrange grande dedicação de tempo para que o processo de observação seja considerado satisfatório, assim, estudar uma população específica, pelo menos um ano de observação, é fundamental para compreender comportamentos, entendimentos e desenvolvimentos. Além disso, o olhar etnográfico, segundo Rocha et al (2005, p.4), “define uma postura e não somente uma técnica”. Isto é, uma concepção da realidade sem estar pré-

concebida. O pesquisador deve estar aberto às informações, descobri-las em vez de constata-las. O antropólogo aprende com o grupo com que convive. Ainda em Rocha *et al.* (2005), para apreender o ponto de vista do outro, é necessário partilhar a sua realidade, a sua descrição do mundo e as suas marcas.

Diante disso, a pesquisa etnográfica está atenta com questões complexas e, especialmente, leal com aspectos sociais, além de refletir que o desafio maior é ir para além das fronteiras, pois pesquisar em LA é:

[...] como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis. A dificuldade numa plataforma móvel é manter o rumo, um rumo que não é o da linguística, nem da psicologia, nem da antropologia, nem de qualquer outra ciência com a qual nos avizinhamos, tem um rumo que é o da Linguística Aplicada (LEFFA, 2001, p. 4).

Quando se trata da etnografia como recursos de práticas de linguagem, além do cunho interdisciplinar da Linguística Aplicada, tem-se a partir dele, o interesse com as questões sócio-históricas que submergem o outro e que podem instigar injustiças sociais. Por este motivo, ancoramos em uma LA Indisciplinar (MOITA LOPES, 1998, 2002), onde analisamos o sujeito social que não é homogêneo, mas como uma tentativa de homogeneizar, do ponto de vista dos atravessamentos identitários, que por exemplo, sempre resulta nas vidas das pessoas subalternizadas: o silenciamento, classes sociais, gênero, raça e etnia e o apagamento de histórias.

Nesse sentido, considera-se a importância de buscar contextos reais compostos por pessoas que vivem, agem e interagem através do ensino aprendizagem. De tal modo que, não se busca soluções para os problemas, mas os torna visíveis, visto que, o entendimento que não podemos apagá-los ou silenciá-los, e sim, discuti-los e considerá-los à luz de escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos” (MOITA LOPES, 2008, p. 21).

Ao analisarmos o processo etnográfico importante para este estudo, observamos as informações das práticas sociais dos sujeitos envolvidos com a interação de ensino aprendizagem das aulas de PLAC, ponderando as fronteiras interdisciplinares da Linguística Aplicada. Conforme Denzin e Lincoln (2006), a partir de uma perspectiva inter/trans/indisciplinar, a pesquisa qualitativa abrange uma área interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contra disciplinar, que perpassa as áreas humanas como as ciências sociais e as ciências físicas.

Em consideração dessa quebra de fronteiras proposto pela LA, Denzin e Lincoln (2006) afirmam:

[...] é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas lealdades éticas e políticas. A pesquisa qualitativa adota duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é moldada para concepções da experiência humana e de sua análise mais restrita à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 390).

Para os autores Bortoni-Ricardo (2008) e Denzin e Lincoln (2006), não existe a possibilidade de se fazer esse tipo de pesquisa sem que se tenha a contribuição ativa do pesquisador, não é apenas quem está ali para observar e analisar o objeto de pesquisa, pois ele se compromete com o espaço estudado e com os dados gerados, não considerando ser um agente neutro e nem passivo, mas um pesquisador ativo na colaboração da estruturação do mundo crítico.

Para os autores, Denzin e Lincoln (2006) não existem observações objetivas, e sim observações que situam socialmente nos mundos de quem observa e de quem está sendo observado e no meio desses mundos, assim como se o olhar estivesse “[...] filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33).

Já Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) explica que o “[...] olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta”. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores”. Por esse motivo, não podemos considerar uma observação neutra, “[...] pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58-59).

Outro fato importante, que é impossível aprovar uma objetividade científica, pois a conclusão da ideia de não considerar as trajetórias da vida social, separando o sujeito do mundo por ele pesquisado dos significados por ele construídos significaria como colocar os imigrantes e refugiados em um vazio social, deletando sua história, cultura, língua, crença e costume. E assim, para produção de conhecimentos e entendimento sobre a vida social dos sujeitos avaliamos ser relevante para a pesquisa as observações, contida em sua heterogeneidade e suas práticas sociais.

Na observação minuciosa realizada em uma sala de aula multicultural, o olhar atento do pesquisador não permitia que nada escapasse, pois compreendia-se que em um contexto tão diverso, qualquer evento ou acontecimento poderia ser significativo. Dessa forma, a intenção era descrever e interpretar os momentos cotidianos e problemáticos vivenciados pelos alunos imigrantes e refugiados, buscando transformar o mundo em uma série de representações compreensíveis.

Essa abordagem estabelecia um vínculo entre a pesquisadora e os sujeitos participantes, despertando uma sensibilidade e humildade mútuas para lidar com as subjetividades e perspectivas desses alunos. Para isso, era necessário observar e analisar, durante o convívio social, as expectativas e angústias dos participantes em relação à pesquisa e à pesquisadora. Nesse contexto, a pesquisadora precisava desenvolver um olhar sensível, atento, detalhado e sistemático para compreender as diferentes situações e interações sociais, as normas e a cultura em que os imigrantes e seus filhos estavam inseridos.

A abordagem adotada, de natureza qualitativa e etnográfica, ia além do aspecto ético, uma vez que era incumbência do pesquisador considerar os valores e crenças presentes na vivência dos indivíduos investigados. Era imprescindível respeitar a forma como cada indivíduo concebia seus valores e verdades, reconhecendo que cada cultura possui suas próprias crenças e costumes. Assim, a investigação qualitativa etnográfica exigia do pesquisador uma postura de respeito e compreensão em relação à diversidade cultural e às particularidades de cada grupo ou sujeito estudado.

Esses métodos levam o pesquisador a “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), buscando descobrir realidades implícitas que, na maioria das vezes, estão ocultas no cotidiano de ações sociais e, ainda, valorizam o contexto social em que essas pessoas estão inseridas, assim como os significados dos objetos e tudo o mais que está próximo a esses sujeitos. Para a pesquisadora é preciso entender, interpretar como os sujeitos sociais se percebem diante desse procedimento, pois “[...] o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Portanto, foi com base nos princípios da pesquisa qualitativa/etnográfica, que busquei investigar como são construídas e negociadas as práticas translíngues e transculturais, nas aulas do curso de PLAc da UFGD, observando como estão entrelaçadas as identidades dos participantes da pesquisa, bem como entender quais representações são construídas sobre a diversidade linguística, com a finalidade de, ao adentrar na vida cotidiana e no contexto natural

desses sujeitos, buscar compreender e interpretar os fenômenos sociais vivenciados pelos imigrantes e refugiados.

3.2 A geração de dados

Para a composição do *corpus* desta pesquisa, foram observadas as aulas de PLAc do professor Lucas, ministradas no ano de 2022, no curso de português para estrangeiros da UFGD.

Também compõe o *corpus* da pesquisa, dados oriundos das aulas que ministrei neste curso (recuperados por meio de minhas notas de campo) e dados de minha própria experiência como professora do curso de PLAc da UFGD, desde o ano de 2019 (recuperadas por meio de um diário retrospectivo). Considerando o caráter etnográfico desta pesquisa, optei por acompanhar as aulas do professor Lucas, no ano de 2022, com pretensões de pesquisa, onde a pesquisadora, o professor e os estudantes eram os/as participantes da investigação.

A turma foco de minha observação era composta por alunos predominantemente da Venezuela e do Haiti. O grupo de alunos era composto por 15 alunos, a maioria eram de homens venezuelanos e haitianos e a minoria eram de mulheres venezuelanas e haitianas, algumas dessas mulheres levavam seus filhos menores para a sala de aula, pois elas não tinham com quem deixar as crianças. Homens e mulheres deixaram tudo que tinham ou o pouco do que possuíam em seus países em busca de esperança, abrigo, emprego, moradia e realizar o sonho de trazer seus familiares, que ficaram na sua terra natal para este país acolhedor. Nesse curso, havia homens e mulheres com perfil de escolaridades variadas e com faixa etária de 18 a 60 anos. E o tempo de permanência no Brasil, entre um aluno e outro, variava entre dois meses a seis anos. As pesquisadoras de português como língua de acolhimento (PLAc), Lucia Maria Assunção Barbosa e Mirelle Amaral de São Bernardo, confirmam a relevância do ensino língua-cultura no processo de acolhimento.

É no contato e nas diversas situações apoiadas pela relação entre as diferentes culturas e identidades que se ancora o aspecto intercultural. O entendimento de como os valores, as práticas e as crenças afetam o comportamento humano é fundamental para a concepção de programas eficazes que ajudem as pessoas e as nações a exercerem os direitos humanos (SÃO BERNARDO e BARBOSA, p.478, 2018).

Como dito na introdução desta dissertação, esta pesquisa é motivada pelo meu interesse em dar visibilidade às práticas linguísticas e culturais desses sujeitos e revisitar minhas próprias práticas como professora nesse contexto de ensino. Para tanto, meu objetivo foi analisar as

práticas translíngues e transculturais presentes no curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) da Universidade Federal da Grande Dourados, considerando ações promovidas pelo docente responsável e por mim em uma turma no ano de 2022, na modalidade presencial. As seguintes problemáticas orientaram as abordagens: Como a translinguagem e a transculturalidade ocorrem em uma sala de aula do PLAc? O que essas práticas de translinguagem indicam?

Tendo como base os questionamentos levantados, os dados desta pesquisa foram gerados por meio dos seguintes procedimentos: (a) observação das interações na sala de aula do professor Lucas; (b) anotações de campo; (c) diário de campo retrospectivo da pesquisadora, referente a minhas experiências no PLAc; e (d) entrevista semiestruturada com alguns participantes.

O conjunto desses instrumentos permitiu a triangulação dos dados, que de acordo com Moita Lopes (1994 p 334) é parte das estratégias de uma observação participante, em que a conjunção de vários tipos de instrumentos de pesquisa ajuda no tratamento do foco investigativo. Tais instrumentos foram utilizados na condução desta pesquisa.

No âmbito desta pesquisa, realizei dez observações de aulas do curso de Português do Centro de formação da UFGD, ministradas pelo professor Lucas. O professor Lucas, na época da pesquisa, era estudante do curso de letras da UFGD e orientando de Iniciação Científica da professora Thayse Guimarães. Participamos do mesmo grupo de pesquisa, o GELT, onde tivemos a oportunidade de lermos e debatermos artigos sobre o tema imigração, transculturalidade, globalização, identidade, raça, translinguagem e entre outros temas. Lucas foi aprovado no processo seletivo do centro de formação da UFGD, para ser professor do curso de português no ano de 2022. E com a aprovação do professor Lucas, tivemos algumas reuniões orientadas pela professora Thayse, para que pudéssemos alinhar as propostas do PLAc com as necessidades da sala de aula do centro de formação.

As aulas observadas foram ministradas presencialmente aos sábados, das 14h às 17h, na FADIR (Faculdade de Direito e Relações Internacionais da UFGD). É importante ressaltar que as aulas aconteciam aos sábados à tarde, porque a maioria dos imigrantes e refugiados eram trabalhadores das indústrias da região da grande Dourados e não trabalhavam aos sábados. Essa foi uma das estratégias adotada pelo CEF/UFGD para a presença e manutenção do grupo até o final do curso. Era o primeiro ano que Lucas, o professor responsável, ministrava aulas no PLAc e também era a minha primeira vez como observadora/pesquisadora de uma sala de aula de PLAc. Geramos registros também das aulas que ministrei no curso. Após alguns meses de observação, solicitei ao professor regente dois períodos de suas aulas para que eu pudesse

realizar um plano de atividades orientado pela perspectiva da translanguagem e da transculturalidade.

A dinâmica das aulas era baseada nas atividades do livro da **Coleção Vamos Juntos(as) - Curso de Português como Língua de Acolhimento - Trabalhando e Estudando (Livro do Estudante)**. As atividades eram enviadas pelo WhatsApp (a turma possuía um grupo nesse aplicativo) e projetada no dia da aula. A interação, com base nesse livro, apresentava um tópico principal de discussão, que o professor Lucas tentava desenvolver junto aos alunos, trazendo a temática também para o contexto local. Entre os conteúdos para ensino, eram comuns temas relativos a situação básicas do dia a dia, tais como: saber os horários dos ônibus da viação medianeira (empresa que faz o transporte público em Dourados) e os pontos de ônibus em cada bairro, telefones públicos, como fazer um currículo, como fazer as utilizações dos serviços públicos como hospitais, Unidade Básica de Saúde (UBS), Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e assistência social e entre outros temas.

Já com relação às aulas que ministrei nesse curso, ao longo do semestre, selecionei dois dias para minha participação na temática “Trabalhando e estudando”. Meu interesse nessas aulas era trazer mais dados para esta etnografia de modo que pudesse, pela perspectiva teórico-metodológica da translanguagem, ensaiar práticas de ensino mais sensíveis aos repertórios linguísticos desses alunos. A dinâmica de minhas aulas foi baseada em minhas experiências anteriores como professora do curso, incluindo atividades pela perspectiva da translanguagem.

Por fim, nesta pesquisa, recorri também à minha experiência como professora de PLAc por 4 anos, uma vez que na pesquisa interpretativista de cunho etnográfico não existe um olhar para a análise dos fatos culturais que seja objetiva, isto é, não existe pesquisador imparcial, uma vez que, não existe a possibilidade de desagregar por inteiro das crenças e dos conhecimentos de mundo da pesquisadora. Logo, ao tentar responder a problemática desta pesquisa, recuperei também dados de minha experiência pessoal ao longo desta dissertação como forma de construção do conhecimento sobre as práticas translíngue e transculturais em análise.

Nesta pesquisa, a observação sistemática produzida tornou-se um processo básico, pois evidenciamos os instrumentos utilizados para a geração de registros e refletimos, posteriormente, a respeito da importância da ética na pesquisa qualitativa, já que este tipo de estudo lida com a história de vida das pessoas. Esclarecemos, também, que a história não pode ser desrespeitada e tratada como se fosse um mero dado, pois constitui a vida vivida e o cotidiano dos participantes e, portanto, significa um conteúdo que requer ponderação, sensibilidade e responsabilidade ética.

Por esse motivo, usamos entrevistas não estruturadas para a geração de registro também. Uma entrevista não estruturada, “é um estilo de entrevista que apesar de começar com algum tipo de agenda, decorre com liberdade, porque as questões das entrevistas decorrem das respostas do entrevistado, com algumas características naturais da conversa” (MC DONOUGH; MC DONOUGH, 2014, p. 184).

Logo, a investigação tem como objetivo averiguar como acontece a interação linguística, cultural e social de grupos de alunos imigrantes. Portanto, a pesquisa qualitativa/estudo de caso, segue orientações da etnografia que está no âmbito da Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), na qual se propõe uma quebra com as fronteiras e com os limites disciplinares, permitindo um elo entre as várias áreas do conhecimento, tais como a Antropologia, a Sociologia e as Ciências Sociais.

Portanto, o estudo tomou como análise as interações em sala de aula e minha experiência, mas também envolve o cotidiano das pessoas, o local onde vivem e agem, considerando as transformações que cercam a vida social, cultural e histórica que elas experienciam.

4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS EM SALA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC)

Uma vez detalhados os procedimentos metodológicos, os procedimentos de geração de dados, o contexto e os/as participantes, exposta a base teórica, tenho como objetivo, neste capítulo, a análise de alguns dados gerados na sala de aula de PLAc do professor Lucas, sendo na observação participante, no processo de intervenção (enquanto professora do PLAC) e no momento de entrevista com os alunos. De modo que, a investigação tem como foco averiguar como acontece a interação linguística, cultural e social de um grupo de alunos imigrantes e refugiados e, para que essa busca tenha resultados positivos, Sene e Matos (2021) nos lembram que cada contexto de ensino é único e requer abordagens pedagógicas específicas, levando em consideração as dinâmicas, estratégias e práticas necessárias.

Logo, a especialidade do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tem sido fundamental ao reforçar a importância de analisar o contexto e as necessidades dos estudantes para direcionar o ensino de forma eficaz, incluindo a seleção de materiais didáticos, a implementação de métodos de vivência da língua e a avaliação da proficiência. Além disso, de acordo com Lopez e Diniz (2018), essa modalidade de ensino também promove a transdisciplinaridade com outras áreas, uma característica essencial para o desenvolvimento e condução adequada do PLAc.

Para tanto, como uma maneira de melhor abordar as dimensões analíticas deste trabalho, com vista a responder à questão de pesquisa, dividiremos as etapas de análise em: práticas translíngue e transculturais em uma observação participante; práticas translíngue e transculturais em uma intervenção; e práticas translíngues e transculturais em um momento de entrevista

O que pretendemos, portanto, é entrelaçar todo o aporte teórico como um olhar das análises de diferentes resultados das práticas de translinguagem e transculturalidade ocorridas no espaço-tempo do Curso de PLAc do Centro de Formação da UFGD.

4.1 Práticas translíngues e transculturais em uma observação participante

Nesta seção, apresento dados de minha observação participante na sala de aula do professor Lucas. Focalizo dados de dois momentos distintos. No primeiro momento, focalizo a interação que o professor promovia por meio de atividades que ocorriam no início da aula para quebrar o gelo. Era comum utilizar o chamado “jogo da força” para promover um

aquecimento e conversa inicial com alunos. Também utilizava da pergunta “Qual é o seu sonho?” para promover um bate papo sobre os desejos ainda não alcançados dos alunos. Eram momentos descontraídos e muito importantes, em que até os alunos mais tímidos falavam. O segundo momento de análise, versa sobre a interação entre o professor e o aluno Roberto em uma aula sobre objetos de uma casa. Essa aula apresenta momentos importantes sobre a escuta ao outro, tão necessária no processo de aprendizagem e socialização dos imigrantes no Brasil

4.1.1 O jogo da força

O primeiro dado de análise é um recorte de uma das aulas presenciais do professor Lucas. No início das aulas, o professor Lucas fazia uma interação com os alunos por meio de um jogo chamado “jogo da força”. como uma atividade para “quebrar o gelo” da turma. Na Wikipédia, encontra-se a seguinte definição do jogo da força como um jogo em que o jogador precisa acertar a palavra proposta. Na interação, o condutor dá dicas sobre o número de letras e o tema ligado à palavra. A cada letra errada, é desenhada uma parte do corpo do enforcado. Para começar o jogo se desenha uma base e um risco correspondente ao lugar de cada letra.

Em sua explicação, o professor justifica a utilização desse tipo de introdução para “quebrar o gelo” e realizar uma introdução de novas palavras e revisão de palavras já aprendidas. No primeiro dia da atividade, destaco a abordagem transcultural adotada pelo professor na orientação do jogo. Nesse dia, o professor vai até o quadro e faz o desenho da força e o tracejado correspondente a cada letra. Ele explica para os alunos que é um jogo didático com formação de palavras, e estimula a ampliação de vocabulário. O professor Lucas, pergunta para os alunos se conhecem o jogo, e a maioria diz não conhecer. Em minhas notas de campo deste sábado, dia 21 de maio de 2022, indico que notei curiosidade por parte dos alunos que, em postura de atenção e olhos atentos, esperavam a explicação por parte do professor para o desenrolar da atividade. O professor desenha no quadro o tracejado, para que cada erro de vogais ou consoantes, um membro do boneco seja formado é cortado, e por seguinte o professor Lucas, fez cinco traços e começou o jogo dando a primeira dica ao indicar que o tema da força era um país. O professor pediu para cada aluno apresentar uma letra do alfabeto de um país que teria cinco letras no total. Ele dava dicas culturais do país escolhido para o jogo da força, por exemplo, “é um lugar que tem lindas praias”, “é muito calor lá”, “o inverno acontece em dezembro”. Com base nessas dicas, os alunos começam a falar em voz alta as vogais e as consoantes, até que um aluno percebeu que o país escolhido pelo professor era o Haiti. Ao descobrir o nome do país, o aluno Victor, que é haitiano, disse em voz alta para toda classe

ouvir “Haiti, qui est meu país!”. O professor parabenizou Victor, pela resposta e terminou de completar a palavra no quadro. A interação intercultural continuou, o professor Lucas apagou o boneco e deu início a uma nova palavra, fez nove traços no quadro. Assim, os alunos começaram a falar as vogais e logo um aluno venezuelano levantou-se do seu lugar e foi até o quadro e disse: “Esse és fácil, posso fazer?”. Lucas, autorizou que Miguel conduzisse aquela interação. O aluno muito animado pediu a interação dos colegas e começou a completar, mas, antes de escrever a primeira letra, disse “queres uma dica?” os colegas disseram que sim. O aluno disse a dica “tiene en su bandera los colores azul, amarillo y rojo” e alguns alunos responderam em uma única voz, “és Venezuela!” e assim o aluno Miguel escreveu nos tracejados o país indicador, a Venezuela. O professor regente parabenizou o aluno Miguel e a classe por terem acertado a palavra. Miguel agradeceu o professor e disse: “hemos salvado el muñeco, esta vez no le hemos recortado nada, como en sus clases, nos salvamos aprendiendo, gracias profesor!”.

Em nossa primeira análise, destaca-se uma atitude pedagógica do professor, orientada pela perspectiva da translanguagem, em que diversidade linguística e cultural se fundem na práxis social do ensinar. No caso específico da atividade observada, o movimento provocado pelo professor Lucas fez com que a sala do CEF/UFGD se tornasse um lugar de acolhimento, onde os alunos com seus corpos e cultura atuavam na interação com o professor que ensinava o português. As interpretações dos alunos possibilitaram trocas e conexões de ideias e experiências de mundos, não havendo exclusão e nem ascensão de línguas e culturas de um grupo para outro.

O caso do jogo da forca foi um dos exemplos de situações que aproximou os alunos ao professor, construindo assim um elo de empatia. Para Rocha e Maciel a “perspectiva translíngua nos ajuda discutir como outras pistas linguísticas, políticas e culturais compõem os signos com o auxílio de ‘ricos e complexos recursos’ (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 32)”. É nesse sentido, que um simples jogo da forca pareceu atuar como um recurso poderoso na interação inicial com aspectos da emoção dos alunos para com seu país de origem. Além disso, o jogo da forca, trabalhado de uma forma didática e criativa, possibilitou que os alunos pudessem aprender novas palavras. Todo início de aula o professor regente, fazia a brincadeira do jogo da forca, uma estratégia de quebra as barreiras culturais e sociais. O jogo durava em torno de uns dez minutos, pois era tempo de todos os alunos irem chegando se acomodando em seus lugares.

Ancorada no pensamento de Ofélia Garcia (2009), Li Wei (2014) e Rocha e Megale (2021), defendemos a translanguagem como prática social que contribui para a construção de espaços transformativos, por meio da qual diferentes grupos minoritários vem reestruturando

as práticas de linguagem para multilíngüíssimo, como é o caso das salas de aula em observação nesta pesquisa. Destacamos ainda a importância para esse grupo de alunos, que são minoritarizados, de se aprender a falar e a lidar com as situações limites comunicacionais pela urgência da comunicação cotidiana e sobrevivência em um novo país. Para que haja uma multiplicidade de vozes sociais e para que essas vozes sejam verbalizadas e respeitados modos de comunicação precisam ser ressignificados. Cavalcanti e César (2007) conclui que “no campo conceitual, ao invés da estabilidade dos níveis de análises da “língua” (sintaxe, morfologia, léxico) e seus modelos teóricos, interessa pensar a língua como uma porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos (modulações, textos, tons), a partir dos quais são possíveis determinadas combinações”.

Portanto, por uma lente que valoriza as línguas e as culturas que compõe as subjetividades dos alunos da sala de aula do CEF/UFGD, assim observamos as diferentes maneiras de escritas do português, podemos dizer que estamos repensando toda forma de comunicação, por uma lente mais expandida da translanguagem.

4.1.2 Dados de uma aula sobre o tema objetos de uma casa: a interação com o aluno Roberto

O segundo dado de análise é também um recorte da observação de uma das aulas presenciais do professor Lucas. Como dito, no início das aulas, o professor fazia uma interação para promover um bate papo inicial com os alunos sem relação direta com o conteúdo a ser ministrado naquela aula. Nesse dia, a proposta era que os alunos respondessem a pergunta: Qual o seu sonho? Vale dizer que esse tipo de proposta permitia ao professor não apenas uma prática de “aquecimento” ou “quebra do gelo”. Na verdade, provocava práticas translíngues e transculturais importantes. Nessas interações, os estudantes falavam em sua própria língua materna. Era perceptível muitos sonhos comuns, tais como, “buscar meu filho que ficou”, “ter um emprego de acordo com a minha formação”, “ter uma casa melhor”, “voltar para meu país”, entre outros. Vale dizer que o professor Lucas também se posicionava, compartilhando seus sonhos e desejos.

Nesse dia, quando o professor percebeu que já havia maioria dos alunos em sala, deu início a aula, cujo tema era utensílios domésticos e objetos da casa. O material dessa aula foi produzido pelo próprio professor, que exibiu os cômodos de uma casa com seus objetos e móveis. Iniciada a aula, Lucas mostrou imagem de um quarto e dos objetos cama, guarda-roupa ou cômoda. Na sala, exibiu a televisão, o sofá e a estante. Por último, na cozinha, mostrou uma mesa, as cadeiras, o armário de cozinha, o fogão e a geladeira. Conforme o professor ia

explicando os significantes e os significados de cada objeto da casa, os alunos iam traduzindo para sua língua mãe. Considerei esse momento importante, pois mostrou os alunos visualizando os objetos no quadro e fazendo a identificação em sua língua mãe para associar na língua adicional.

Roberto, um aluno venezuelano, de 45 anos, enfermeiro, casado e desempregado, pede para o professor Lucas falar um pouco mais sobre os itens da cozinha. Disse “Professor, fala mais sobre as coisas que tem numa cozinha, eu quero saber o que vocês usam aqui no Brasil.”

E o professor Lucas pergunta, Roberto você gosta de cozinhar?

“Professor, eu não gosto muito, faço todo o serviço da casa por uma necessidade. Minha esposa é quem está trabalhando e eu não estou trabalhando e por estar em casa eu faço todo o serviço necessário. No meu país, eu sou enfermeiro, tenho uma profissão e vários cursos como o de cuidador de idosos, mas aqui no Brasil não vale de nada. Nenhum hospital ou clínica aceitaram meus diplomas. Como eu não tenho um emprego, somente a minha esposa, eu faço todo o serviço da casa. E eu achava que ser refugiado era algo provisório, buscávamos um lugar para recomeçar a vida e logo voltaríamos para a Venezuela. Eu cheguei aqui em 2019 e até hoje não encontrei um emprego relacionado a minha profissão. Quem eu era na Venezuela eu não sou aqui no Brasil, essa situação de não ter um emprego com minha qualificação é muito triste para mim. O único emprego que eu consegui aqui foi no frigorífico de frango, onde a minha função era na “linha de produção” em cortes de aves. Aqui no Brasil não valorizam se um venezuelano tem diploma ou não, aqui só tem vagas para nós venezuelanos em frigorífico ou na construção. É triste. Professor, desculpe o desabafo mais é minha realidade.”

O professor segue a aula de maneira acolhedora, mostrando as alternativas sobre a revalida do diploma e quais universidades fazem esse trabalho de forma gratuita, pois o aluno Roberto ainda não conseguiu emprego na sua área de atuação por não ter revalidado seu diploma. A revalidação é um processo de autenticação de diplomas obtidos por instituições estrangeiras sendo graduação ou pós-graduação. É um processo demorado e caro. Por conta de sua fala, o professor muda o foco da interação para ajudá-lo a entender o processo de revalidação de diploma e as universidades públicas que podem facilitar esse processo.

Nesta cena, percebemos que além do aluno querer saber mais sobre utensílios domésticos da seção da cozinha, ele também demonstrou toda sua angústia por não conseguir um trabalho com o qual ele já estava trabalhando em seu país. Roberto não parecia triste apenas por não se encaixar em sua profissão no Brasil, está triste também porque é ele quem precisava ficar em casa e cuidar das atividades doméstica. Sua fala indexicaliza o poder de uma estrutura social patriarcal, que o faz sofrer não apenas por não estar trabalhando naquele momento, mas

também por ter perdido o lugar de provedor de sua família. A identidade é algo construído ao longo do tempo e a formação identitária não é estática no desenvolvimento cultural e social do sujeito. O aluno indexa que ainda não aceita sua nova identidade enquanto refugiado e não se sente acolhido pela sociedade brasileira, pois os trabalhos oferecidos a imigrantes em crise não são qualificados.

A intervenção do aluno Roberto indica o modo como as práticas translíngues e transculturais ocorriam naquela sala de aula. Roberto, ao participar de uma aula sobre tema relacionado a casa, aos seus objetos e às atividades que a envolve, deixa-nos conhecer sua história no processo de socialização no Brasil. Ele reorganiza não apenas suas experiências linguística, indica também com pesar suas experiências transculturais. Tais relatos e perguntas expõem as experiências pessoais de aprendizado da língua e de imigração.

O professor parece compreender essa relação e abandona temporariamente a temática principal da aula e tentar orientá-lo sobre o processo de revalidação de diplomas no Brasil. Após explicar sobre a revalida de diplomas, o professor segue a aula e continua descrevendo os utensílios domésticos. Percebe-se os olhares atentos tanto dos homens quanto das mulheres que participavam da aula. Ao passar os slides outra imagem chamou a atenção de Roberto. Era a imagem é de uma casa por fora, uma representação simples de uma casa, com muros, grades e arvores aos arredores. O aluno questiona o professor de maneira bem curiosa.

“Professor interessante essa imagem, porque aqui no Brasil vocês quando chegam na frente da casa de qualquer pessoa, vocês batem palmas. Por que vocês fazem isso? Para nós venezuelanos achamos isso muito estranho. Lá na Venezuela, nós abrimos o portão e seguimos sentido a porta, para bater na porta tipo ‘toc, toc, toc’, (o aluno sinaliza com a mão como se estivesse batendo em uma porta) é assim que avisamos que estamos na frente a uma casa. Eu fui pedir uma informação para minha vizinha aqui na cidade de Dourados quando recém cheguei, fiz como de costume, como sempre fiz na Venezuela. Abri o portão e segui para bater na porta e quando eu abri o portão, a vizinha já apareceu na janela. Perguntando o que eu estava fazendo dentro do quintal dela. E, ela gritava ‘saia imediatamente senão vou chamar a polícia’. Sai rapidamente e nem perguntei o que eu tinha para perguntar. Professor, eu não sabia que aqui é diferente do meu país eu vivi a vida toda com esses costumes e para mim estava tudo certo e não tinha nada de errado com a minha atitude. Percebo também que as pessoas aqui na cidade não têm muita paciência com os venezuelanos, tem coisas que a gente não sabe mesmo estamos aprendendo vivendo no dia a dia.”

O professor Lucas responde ao aluno de maneira afetiva dizendo que este momento vivido pelo aluno Roberto é totalmente cultural e regional que cada lugar, seja município,

Estado ou país. Cada lugar tem suas maneiras de avisar que alguém chegou em frente ao seu portão. O professor diz:

“fique tranquilo, aqui no Brasil batemos palmas em frete das casas para avisar que tem alguém querendo falar com quem está em casa ou as casas mais modernas já tem campainha ou interfone, quando apertando o botão você se identifica e diz com quem quer falar, mas entrar dentro do quintal do vizinho realmente não pode, só pode entrar com a permissão do dono da casa”.

Uma sala de aula translíngue permite que aluno fale usando todos os seus recursos possíveis, temos a consciência de que a sala de aula do CEF-UFGD é um momento de partilha de conhecimento cultural e social, assim como as autoras Welp e García (2022, p. 52) nos esclarecem, “a pedagogia translíngue, portanto, incentiva o aluno a se tornar mais consciente de seu potencial expressivo e de seu poder de escolhas sobre a língua”. Nessa perspectiva, é aceitável e compreensível que o aluno utilize não apenas as características do seu repertório linguístico, como vocabulário, gramática e estruturas discursivas, mas também cultural, a fim de estabelecer conexões, realizar comparações, formular perguntas profundas e praticar e explorar a língua (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017, p. 11). Essa abordagem pedagógica possibilita que os alunos se envolvam em atividades significativas (WELP; GARCÍA, 2022, p. 52).

A cena descrita representa como a translinguagem e a transculturalidade está presente na sala de aula do CEF-UFGD. O professor permite que o aluno tenha protagonismo e tire todas as dúvidas possíveis. Nenhum momento, Roberto é interrompido pelo professor. Ele simplesmente o deixou falar, permitindo que a voz de um homem que ainda não se sente aceito e acolhido pela sociedade brasileira fale de suas angústias e dificuldades com a nova cultura. O recorte também mostra o quanto é difícil a socialização com o outro, com quem é de fora e que uma informação pode mudar todas as características culturais, como, por exemplo, quando o professor diz: “você só pode entrar na casa com a permissão do dono”. A identidade do aluno Roberto está passando pelo processo de transformação e aceitação pois o seu ambiente de vivência é novo e até pouco tempo atrás ele podia entrar nas residências do seu país e bater à porta para anunciar que ele precisava falar com o dono da casa.

4.2 Práticas translíngues e transculturais em uma intervenção: dados da aula de localização e sentidos

E assim, feitas as observações e as anotações e gravações necessárias, pedi dois períodos de aula para que eu pudesse realizar uma intervenção pela perspectiva da translinguagem. A

atividade proposta tinha o enfoque crítico, ético e democrático de textos e discursos, para que esses sujeitos tenham os seus repertórios ampliados. Defendemos que esses sujeitos consigam entrelaçar as práticas culturais do seu país com as práticas culturais do país acolhedor. Nosso intuito era criar situações reais do cotidiano e contribuir para que os alunos adquiram competências linguísticas e saibam agir no mundo de maneira crítica. Entendemos que o ambiente deve ir além da sala de aula, deve estar incluso a casa e os meios sociais comunitários.

O conteúdo planejado e trabalhado na aula de intervenção tinha como temática “localização e sentido”, e foi pensado para que os alunos imigrantes e refugiados tivessem entendimento e compreensão de como se localizar na cidade de Dourados. Trabalhamos usando a língua materna de cada país, utilizamos a tradução de palavras que fizessem sentido, não só da frase e sim de todo o contexto, pois são frases de contextos utilizados em diferentes momentos no dia a dia desses alunos. Logo em seguida, fizemos a leitura do conteúdo de forma geral. A partir da minha leitura surgiram perguntas, comparações e afirmações. A aula foi projetada em *slides*, como mostra a Figura 6 abaixo, para que todos os alunos pudessem visualizar, por meio de diferentes recursos semióticos, o conteúdo a ser trabalhado. Nesse dia, organizei a sala de aula em forma de um “U”, com objetivo de facilitar as trocas interacionais entre mim e os alunos.

Figura 6 - Slides das aulas de PLAc



Para tratar do tema da locomoção na Cidade de Dourados, trouxe para a sala de aula o mapa-múndi, o mapa do Brasil e o mapa dos principais bairros da cidade de Dourados, com intuito de ajudar aos estudantes a criarem a ideia do todo (mapa mundi) e do mais específico (bairros da cidade de Dourados) presentes no processo de estarem no mundo como imigrantes. Ao apresentar o mapa-múndi, estava em destaque os países Haiti, Venezuela e Brasil. Fui descrevendo cada país e com a ajuda dos alunos eles foram confirmando cada fato histórico ou

situação geográfica. Esse momento foi muito importante durante o aprendizado, oportunizou vozes e escutas, levando a consciência linguística dos alunos que encontram na aprendizagem do português oportunidades para refletir sobre as dimensões afetivas, cognitivas, performativas e de poder que informam a construção do multiculturalismo daquela sala.

Considere de maneira satisfatória o conteúdo que foi projetado nos *slides*, mostrei as regiões e os estados brasileiros. Perguntei qual era a primeira cidade que conheceram ao chegar no Brasil. Em coro, os alunos venezuelanos disseram: Pacaraima. Já os alunos Haitianos, alguns responderam São Paulo e outros alunos responderam Rio Branco. Ao passar os *slides*, Estados por Estados do mapa do Brasil, chegamos ao Mato Grosso do Sul, na Cidade de Dourados. Muitos alunos não sabiam a localização geográfica do Estado do Mato Grosso do Sul e da cidade de Dourados no mapa. Momentos em que alguns alunos perguntam onde ficava o Mato Grosso do Sul e a diferença com o Estado Mato Grosso. Respondi para os alunos: Há quarenta e quatro anos o presidente da República Ernesto Geisel, criava o Estado de Mato Grosso do Sul, sendo assim desmembrando do Estado do Mato Grosso.

Por não conhecer ao certo a localização da cidade de Dourados pelo mapa, alguns alunos me questionaram: “onde estou nesse mapa”. E outros diziam “de onde eu venho, eu sei, é o Haiti, mas não sei qual é o meu lugar no mapa! E nem para onde eu estou indo”. Tal parece indicar a ausência ou pouco planejamento que essas pessoas fizeram para a saída de seus países de origem. Pode indexar também o pouco letramento com relação a leitura de mapas via google mapas. Senti, então, a necessidade de me delongar nessa discussão e, por meio de práticas translíngues, apresentei detalhes da região da Grande Dourados. Alguns, curiosos para ver o mapa da cidade mais de perto, se aproximaram do quadro.

Mostrei a cidade de Dourados, e assim apresentei a história de Dourados para os alunos, dizendo que a cidade estava localizada no sul de Mato Grosso do sul, na região centro oeste do país. E um dos alunos venezuelanos questionou, “mestre, por que é grande Dourados? Escucho en la radio y no entendo”. Eu expliquei que se deve ao fato de o Município de Dourados ser a segunda maior cidade do Estado de Mato Grosso do Sul. E faz divisa com os municípios de Rio Brilhante, Maracaju, Douradina, Itaporã, Fátima do Sul, Caarapó, Laguna Carapã e Ponta Porã, Deodápolis. Municípios que são considerados grandes produtores de grãos, colaborando para o imaginário político-econômico regional da cidade de Dourados.

Desse modo eu segui os *slides*, apresentando os principais pontos de localidades e referências da cidade de Dourados como: Rodoviária, terminal transbordo, praça Antônio João, Igreja do Relógio, Igreja Imaculada Conceição – catedral de Dourados, Praça do Cinquentenário, feira livre da rua Cafelândia, Biblioteca pública Chester Bonfim, Usina Velha,

Parque do Lago e a Mão do Braz. Além de mostrar as imagens que fazem referência aos pontos de localidades, também estava na descrição os endereços completos e horário de funcionamento. Questionados se os alunos conheciam esses pontos de localização, alguns alunos sabiam e conheciam esses pontos de localização, pois esses já estavam morando na cidade por mais de dois anos. E outros alunos não conheciam e nem tinham ouvido falar desses pontos de localização, foi através dessa aula que eles começaram a ficar mais familiarizados com a cidade de Dourados. E, eu sempre interrogava aos alunos sobre quais eram os principais pontos de localização da cidade natal deles: “Qual era o nome da rua da sua casa, lá no Haiti ou na Venezuela?”, “Qual é o nome da praça mais importante em Caracas?” “Ou quais são as melhores praias de Porto Príncipe?”. Essas perguntas foram feitas para cada um dos alunos e as vozes foram oportunizadas e ouvidas por mim e por toda a turma, que muitas vezes discordava da opinião do colega, como por exemplo, as melhores praias do Haiti para uns era a Ilha da Tartaruga e para outros era Kokoyé. Nesses momentos de trocas sobre os pontos de referência, segundo Vertovec (2007), a superdiversidade acontece no entrelaçar das diversidades. É nesse encontro da diversificação da diversidade que construo também meus repertórios linguísticos. No entrelaçar em um o nó com todos. Para enfatizar a argumentação, as pesquisadoras de PLAc, São Bernardo e Barbosa, afirmam:

Dessa forma, a prática de ensinar Língua de Acolhimento impacta o papel do/a professor/a e a metodologia a ser usada nesse contexto de ensino, pois como afirma Freire (1982), o/a professor/a deve estar aberto ao diálogo. Por esse motivo, consideramos que a utilização de instrumentos que possibilitem que as/os aprendentes sejam ouvidos, que descentralizem o poder no ambiente de sala de aula, que proporcionem aos aprendentes momentos em que utilizem a língua-alvo como ferramenta para se fazerem percebidos, para contarem a sua história, contribua para essa “humanização” sugerida por Freire. (SÃO BERNARDO e BARBOSA, p.486, 2018)

Terminada a apresentação dos *slides*, perguntei se havia alguma dúvida ou questionamento sobre os principais pontos de localização em Dourados. Os alunos enfatizaram o fato de terem lido e ouvido em suas próprias línguas e que não havia dúvida quanto ao conteúdo ensinado. Dando prosseguimento a aula, o próximo passo foi a aplicação de um questionário, contendo 10 (dez) questões elaboradas⁷ pensando em agregar todos os alunos. As questões estavam escritas nas três línguas: língua portuguesa, francês e espanhol. Eram questões relacionadas ao cotidiano douradense sobre localização e pontos de referência e questões de reflexões sobre o curso em questão. Esse questionário poderia ser respondido na língua que

⁷ O QUESTIONÁRIO COM AS 10 QUESTÕES ESTÁ NO APÊNDICE A.

tivessem mais familiaridade, além disso, as questões eram abertas, podendo ser respondidas com mais liberdade.

Nesse dia, organizei a sala de aula em forma de um “U”, com objetivo de facilitar as trocas interacionais entre mim e os alunos. A atividade proposta seguiu o tema da aula localização e sentido, continham dez perguntas. As perguntas foram elaboradas de maneira multilíngue, uma estratégia para o aluno compreender o que estava sendo proposto e ser acolhido em sua língua materna e na língua do país acolhedor. A atividade foi impressa e entregue para cada aluno presente, fiz a leitura em voz alta usando a língua portuguesa e expliquei o comando de cada questão que estava escrita na língua portuguesa. Em seguida, pedi para que um aluno haitiano se disponibilizasse para fazer a leitura. Jhulis fez a leitura das atividades em voz alta das questões que estavam escritas em francês. Questionei a turma se todos os alunos haitianos entenderam o que cada questão estava pedindo para ser feito. Os alunos haitianos disseram que sim! Seguindo a aula, pedi para que um aluno venezuelano se disponibilizasse para fazer a leitura em espanhol de cada enunciado. Marisa, uma aluna Venezuela, fez a leitura tímida em espanhol. Perguntei para os alunos venezuelanos se todos entendiam a proposta da atividade e todos afirmaram positivamente.

Meu objetivo com essa prática era dar oportunidade para que os alunos pudessem entender o comando da atividade em sua língua materna, na qual teria maior capacidade de compreensão e ação. Ao final da leitura, Carmen, uma aluna venezuelana, fez o seguinte questionamento: “Professora, em qual idioma pode fazer a atividade?” Respondi: Vocês podem responder as atividades na língua ou nas línguas que quiserem. Neste momento, os olhares dos alunos brilharam, pois a atividade realmente se aproximou do mundo dos alunos e as línguas(gens) pertencentes a cada país em sala de aula foram exploradas sem exclusão ou exaltação.

Com muita frequência, as línguas maternas dos alunos imigrantes e refugiados ficam restritas ao contexto familiar. A proposta da atividade retira essas línguas e, conseqüentemente, seus falantes do contexto informal e familiar e traz para o contexto institucional. A atividade proposta tinha como intuito ajudar os alunos a valorizarem e legitimarem sua capacidade linguística translíngue. Por essa razão, essa atividade tem a habilidade de ajudar os alunos imigrantes e refugiados na formação de um pensamento crítico e de sua identidade cultural por meio dos usos das línguas que fazem parte do seu dia a dia.

4.2.1 O repertório do aluno Jerônimo.

Dando sequência a aula de localização e sentidos. O destaque é para a análise do relato do aluno haitiano Jerônimo, que na atividade de leitura do questionário em voz alta, após a leitura de um dos colegas, aproveitou a oportunidade para relatar como foi sua chegada até o Brasil. Jovem de vinte e quatro anos, solteiro e sem filhos, veio para o Brasil sozinho. Apenas um amigo o acompanhou até a metade do percurso. Segundo o jovem, apesar de vir sozinho, ele contou com a ajuda financeira de seus familiares. Em seu relato, nos contou que todos os seus familiares contribuíram com dinheiro, todos os seus familiares depositaram nele uma esperança e uma responsabilidade de um futuro melhor.

Os caminhos percorridos por Jerônimo, para que ele chegasse até o Brasil, foram de muita violência, dor e angústia. Um percurso que incluiu uma travessia clandestina, por falta de informação, Jerônimo pagou coiotes, que garantiram seu traslado com segurança e toda a documentação legalizada, e tal promessa não aconteceu. Jerônimo passou pela República Dominicana, país que é próximo ao Haiti e que não exige o passaporte de entrada. Ao chegarem até o Panamá, seu amigo não embarcou para o próximo destino por falta de dinheiro. Jerônimo seguiu seu percurso sem seu amigo. Do Panamá, embarcou para o Equador, pois esse país não exige visto de entrada. Jerônimo ficou seis meses no Equador e durante esse tempo, aprendeu o básico da língua espanhola para sobrevivência. Nesse país trabalhou na construção civil, mesmo não possuindo nenhuma experiência. Mesmo sem experiência, ele trabalhou como auxiliar de mestre de mão de obra, com o intuito de juntar dinheiro para seguir seu caminho até o destino desejado, o Brasil. No Equador, ele conheceu outros haitianos e assim ele pode trocar algumas informações e percebeu que eles também seguiram viagem até o Peru. Desse modo, formaram um grupo de homens haitianos que partiram do Equador com destino ao Peru. Chegando na cidade de Puerto Maldonado, encontrou um policial que extorquiu cerca de quatro mil dólares, de cada um dos haitianos, para levá-los até a fronteira do Brasil, no Acre. "Se eu não pagasse o policial, ele me deportaria para meu país.", disse Jerônimo em seu relato. Assim, o grupo de homens haitianos pagaram o policial. Foram quase três horas de viagem para chegar ao Brasil, três horas de muitas ameaças e desespero. Chegando a Rio Branco, Jerônimo, não sabia falar a língua portuguesa. Ele tinha uma noção do espanhol, mas não entendia nada do que os brasileiros falavam. Entretanto, segundo ele, estava feliz por estar vivo e ter a chance de buscar um destino melhor para sua sobrevivência.

Ao chegar ao Brasil, encontrou alguns conterrâneos que o ajudou a buscar um emprego. Na cidade de Rio Branco, Jerônimo ficou um mês hospedado em um abrigo oferecido pela

prefeitura, nesse abrigo estavam hospedados um grande número de imigrantes haitianos, entre homens, mulheres e crianças. Em seu relato, as condições de vida naquele abrigo eram precárias, pois ele não possuía cama, dormiam com o colchão no chão, os banheiros eram para todos e não havia divisão entre banheiro feminino e masculino. Certo dia, empresários do sul mato-grossense enviaram ônibus fretado, com oferta de vagas de trabalho nas indústrias de Dourados. E assim ele chegou a Dourados.

Seu relato indica como as práticas translíngues e transculturais ocorriam naquela sala de aula. Jerônimo, em sua fala para turma, em uma atividade sobre localizações, apresenta e reconstrói o modo como o processo de conhecer a língua portuguesa e o espanhol ocorreu para ele. É possível perceber como suas línguas (crioulo haitiano, francês, espanhol e português) estão organizadas junto com suas experiências que não são apenas linguísticas, são também culturais e plurais. Tais práticas expõem como e por meio de quais experiências de migração o repertório plurilíngue de Jerônimo é construído.

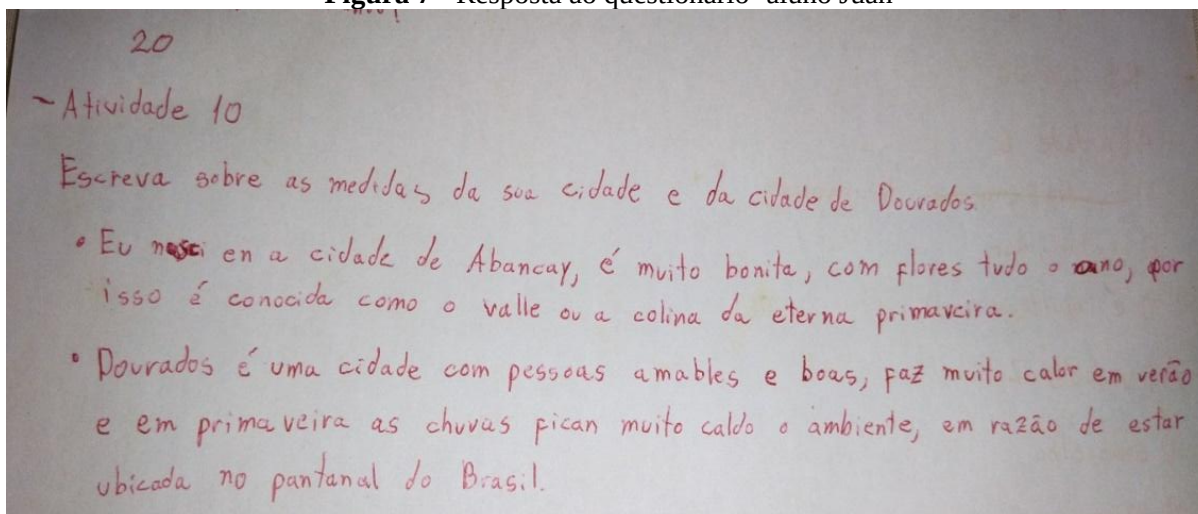
4.2.2 O repertório do aluno Juan

O principal ponto associado à translinguagem é problematização da ideia de “línguas nomeada”, que, para pesquisadores associados a essa abordagem, são conceitos político-culturais. Com base nessa compreensão, Li Wei afirma que as práticas linguísticas que o interessam para pesquisador/a da translinguagem são as do bilinguismo e do multilinguismo, no sentido de entender como as pessoas produzem significados no dia a dia e compreendem o mundo quando elas têm elementos de duas ou mais línguas (SCHOLL, 2020). Um exemplo para ilustrar como essa prática ocorria em minhas aulas, é a resposta dada por Juan ao “questionário” que apliquei ao final da aula sobre Localização e sentidos.

Juan é um homem de origem Peruana, de trinta e quatro anos, com ensino superior completo com licenciatura em geografia, formado no Peru. Em nossas aulas, ele afirmava ter facilidade no aprendizado do português. Juan é casado, pai de dois filhos, nascido em Abancay no Peru, e a sua língua materna é o espanhol.

Seu primeiro processo de migração foi para Venezuela, na busca de uma vida melhor, junto com a família. Saindo da Venezuela, Juan migrou junto com a família, pela segunda vez, para o Brasil. Atualmente, mora na cidade de Dourados há dois anos. Em Dourados, Juan e a esposa trabalham em um dos frigoríficos da cidade e seu sonho é ser professor seja de espanhol ou de geografia. Seus enunciados translíngues na resposta ao questionário envolveu a combinação e a mistura das línguas nomeadas “português” e “espanhol”.

Figura 7 - Resposta ao questionário -aluno Juan



O recorte acima é um dado de escrita retirado da atividade de questionário que passei para turma. Como expliquei anteriormente, esse questionário poderia ser respondido na língua (ou línguas) que tivessem mais familiaridade, além disso, as questões eram abertas, podendo ser respondidas com mais liberdade. Juan, em sua resposta, não faz apenas a alternância de código, ele, ao usar todo o repertório que possui para escrever sobre as “medidas da sua cidade e da cidade de Dourados”, a pergunta era “quais as qualidades da sua cidade natal e da cidade de Dourados” nos indica dados de sua formação como geógrafo e sua relação afetiva com cidade onde nasceu e a cidade onde mora atualmente. Eis como o translinguajar para Juan também é composto de suas práticas transculturais e vivências.

Em sua resposta, ao fazer comparação entre Abancay e Dourados, Juan escolhe predicar sua cidade natal como “conocida como o valle ou a colina da eterna primavera”. Tal escolha indexa um forte grau de afetividade para com a sua cidade. Já quando descreve a cidade de Dourados e a compara, Juan utiliza um vocabulário mais técnico que indexa conhecimentos da área da geografia e certo distanciamento afetivo ao dizer “faz muito calor em verão (em Dourados) e em primavera as chuvas picam muito caldo o ambiente, em razão de está ubicada no pantanal do Brasil”. Em Dourados há “pessoas amables e boas”, mas sua cidade Natal é a “colina da eterna primavera”. Tais enunciados se encontram interligados com a saudade que sente de amigos e familiares e com seu desejo em regressar para sua colina eterna da primavera, a cidade de Abancay.

Através da escolha linguística de Juan ao descrever sua cidade natal, Abancay, como “conhecida como o vale ou a colina da eterna primavera”, ele expressa um forte vínculo afetivo com o local. Essa escolha de palavras denota uma carga emocional positiva associada à cidade.

Por outro lado, quando descreve Dourados, Juan adota uma linguagem mais técnica, utilizando termos geográficos para descrever o clima e a localização da cidade no Pantanal do Brasil. Essa escolha vocabular revela um distanciamento afetivo e uma abordagem mais objetiva ao falar sobre Dourados.

Esses enunciados estão intrinsecamente ligados à saudade que Juan sente de seus amigos e familiares, bem como ao seu desejo de retornar à sua cidade natal, Abancay. Eles refletem sua perspectiva pessoal e sua conexão emocional com sua terra natal, destacando sua preferência e apego à "colina da eterna primavera". Essa dimensão afetiva aponta para uma perspectiva individual, relacionada às experiências e sentimentos do próprio Juan.

E mesmo não exercendo sua profissão de professor de geografia, tal como no Peru e na Venezuela, o aluno descreve o clima da cidade acolhedora com propriedade geográfica. Por isso, no contexto de ensino e aprendizagem, Garcia e Wei (2014) analisam o construto como sendo a habilidade dos falantes bilíngues de potencializar essa experiência a partir do uso de todo o seu repertório linguístico-semiótico no processo de construção de sentidos e de transformar seu repertório nesse processo (LUCENA, CARDOSO, 2018, p.144).

A translanguagem é uma prática de ensino que vai se realizar com êxito na prática da sala de aula, oportunizando que os repertórios linguísticos e culturais floresçam de um aluno bi ou plurilíngue (GARCIA; LI WEI, 2014). Essa prática de ensino tem o cuidado de se interessar como os alunos se comunicam em suas práticas de socialização, podendo assim questionar a produção de significados de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A translanguagem reuni uma visão social e política, que compreende a produção de significados dos alunos bi e plurilíngue, justificando que estes alunos são capazes de comunicar seus pensamentos.

Canagarajah (2018) acentua que a translanguagem é necessária para transpassar as fronteiras linguísticas e sociais, para que os alunos bi e plurilíngues tenham protagonismo tanto em sala de aula quanto no dia a dia passando por situações-limite (FREIRE, 2015) para que as práticas comunicativas se realizem. O curso de português como Língua de Acolhimento do centro de formação da UFGD promove um ambiente multilíngue onde os alunos possam se sentir acolhidos na sua cultura e na sua diversidade. Um espaço onde o aluno sinta-se à vontade para escrever, falar e sentir todos em todos seus repertórios linguísticos e semióticos.

Uma das minhas preocupações como professora pesquisadora era criar alternativas de uma aula dinâmica e acolhedora, com conteúdo que pudessem representar a cultura e explorar a superdiversidade (VERTOVEC, 2007). Foi por meio das práticas translíngues que consegui caminhar na direção da reflexividade para além do material linguístico naquela sala de aula de

PLAC. Por esse motivo, o relato de Jerônimo e o texto escrito de Juan possuem tamanha relevância para mim, professora de PLAC. Por meio desses textos é possível compreender que a língua é uma construção social interligada com nossas identidades, trajetórias, sonhos e emoções. É por meio de uma multiplicidade de experiências que construímos nossa relação com a língua que possuímos, que sonhamos ter e que tivemos que aprender.

Deste modo vale ressaltar a “tríade herderiana” (CANAGARAJAH, 2013a) que compreende os objetivos comunicativos, ligadas a multiterritórios entre língua, identidade ou cultura, envolvida nesse espaço tempo que a sala de aula do curso de português como Língua de Acolhimento do centro de formação da UFGD. Canagarajah (2017b) afirma que as práticas de translíngues favorece o uso de todos os recursos linguísticos para que comunicação aconteça e permitindo que essas línguas tenham outros sentidos.

4.2.3 *Duas músicas e muitas lembranças*

Seguindo a sequência didática da aula sobre sentido e direções, finalizei o questionário sem a pressão entre o certo e o errado, sem a uniformidade e estruturalidade do monolinguismo, mas com a mobilidade da translanguagem que nos permite a prática da negociação para que podemos entender toda a complexidade que tem uma sala de aula PLAC.

Na etapa da aula, coloquei para tocar duas canções, uma canção da Venezuela e uma do Haiti. Logo quando ouviram, os olhares dos alunos se tornaram mais atenciosos e sorrisos se abriram. Primeiro ouvimos uma música e depois ouvimos a outra. Aumentei o volume e deixei a música fluir naquela sala de aula. Quando a primeira música terminou, perguntei para a turma: Alguém aqui já ouviu essas músicas? De qual nacionalidade é a primeira música? Os alunos eufóricos, responderam em voz alta e forte, “és espectacular, Venezuela!” E um aluno disse “és de mi casa”. Outro aluno venezuelano complementou “epaaa si, si, si, mi aplausos e viva Venezuela”. Uma aluna venezuela disse “que nostalgia el no poder estar em mi país, tantos recuerdos belos”. Os alunos venezuelanos complementaram dizendo que essa música é muito importante para cultura regional deles e passada por várias gerações, a música chama-se *Gaita*, é uma música de celebração é muito ouvida em especial em dezembro.

Seguindo os questionamentos, deixei tocar a segunda canção e perguntei aos alunos se conheciam aquela canção, de que país era e o que ela representava para eles. Entusiasmados, os alunos haitianos já estavam todos preparados para responder. Em voz alta um aluno disse: “é kompa, é do Haiti!”. Outro aluno disse “pula emocion”. Uma aluna haitiana disse: “é nossa cultula, é bom ouvi nossa música, é felicidade”. Kompa é um ritmo dançante e cultural do Haiti,

todas as gerações conhecem esse ritmo e essa música. E assim, foi uma das estratégias para que as vozes fossem oportunizadas e suas identidades marcadas em seus corpos fossem reveladas. Foi um momento de descontração e afetividade, momento riquíssimo em que a cultura do país emissor estava em evidência, e quem estava aprendendo naquele momento era a professora pesquisadora.

Nesse momento, vale a pena lançar o olhar sobre minhas práticas como professora de Plac e pesquisadora da área. Como escrevi no início deste texto, meu caminhar na direção da teoria da translinguagem mudou a orientação de minhas aulas. Esse caminho tem se tornado um aprendizado para mim, uma vez que me ajudou a abandonar o foco no linguístico “aqui fala-se apenas o português” para olhar a língua como uma construção político-cultural (LI WEI, 2020) e todos os recursos em potencial na comunicação intercultural. O trabalho com as músicas, por exemplo, apareceu em meio a minha percepção em observação sobre o potencial das canções de seus países de origem na ampliação das múltiplas práticas discursivas que os alunos usam para dar sentido aos seus mundos bi/plurilíngue. Especialmente, porque, ao ver sua cultura ocupando o centro da aula, os alunos se sentiam mais encorajados a falarem e a se expressarem naquele contexto de aprendizagem de uma nova língua e cultura.

Ao produzirmos atividades que contemplam a translinguagem e a transculturalidade, não apenas estamos promovendo a aprendizagem linguística, mas também despertando a emoção e a afetividade por meio da língua. Durante as minhas observações, pude perceber que a utilização de músicas nas aulas proporcionava aos alunos um ambiente mais descontraído e seguro, encorajando-os a se expressarem plenamente naquele contexto. A música, nesse sentido, funcionava como um poderoso instrumento para criar conexões e promover a interação entre os estudantes.

Nesse contexto, as palavras de Li Wei (apud SCHOLL, 2020, p. 3) ganham ainda mais relevância, ao destacar o caráter transformador do conceito de translinguagem. Ele enfatiza que esse conceito estabelece um espaço social no qual os indivíduos bi/multilíngues têm a oportunidade de reunir diferentes aspectos de suas experiências, habilidades físicas e cognitivas, promovendo a construção de significados de forma abrangente e enriquecedora.

Na sala de aula do curso de Português, localizado no centro de formação da UFGD, testemunhei a transformação desse espaço em um verdadeiro ambiente de conexão e acolhimento. Apesar das adversidades vivenciadas pelos estudantes, ali eles encontravam a liberdade para se comunicarem por meio de suas línguas e linguagens, em uma atmosfera permeada por empatia e fluidez. A sala de aula se tornava um lugar onde seus repertórios

linguísticos e culturais eram valorizados e utilizados plenamente, promovendo uma experiência de aprendizagem rica e significativa.

Dessa forma, a abordagem translinguística não apenas amplia as possibilidades de expressão e compreensão dos alunos, mas também contribui para a construção de uma relação mais íntima e afetiva com a língua, criando um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos estudantes bi/multilíngues.

4.3 Práticas translíngues e transculturais em um momento de entrevista

Dando sequência às atividades da aula, ao finalizar a discussão sobre a temática, convidei cinco alunos para um momento individual de entrevista. Expliquei um pouco sobre minha pesquisa e os convidei a se voluntariar para uma conversa sobre suas experiências de migração e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Pedi licença, mais uma vez para o professor Lucas, para que eu pudesse fazer a entrevista sem atrapalhar a aula. Perguntei se ele poderia liberar os cinco alunos para a entrevista. Gentilmente, o professor Lucas concordou.

A entrevista foi feita de modo individual, em uma sala separada da do professor Lucas para não atrapalhar o andamento da aula. Esperei que cada um chegasse em sala de aula e falei um pouco sobre a minha pesquisa e o meu objetivo com a entrevista, que era somente saber qual era o interesse que cada aluno tinha em frequentar o curso de português para estrangeiros do CF-UFGD. E também disse que essa entrevista era um pouco diferente de uma entrevista de emprego, pois meu interesse era outro, é somente saber quais são os principais interesses no curso. Entrevistei cinco participantes, e por questões éticas, mantendo em sigilo seus dados pessoais, para que não haja constrangimentos futuros. Logo, fiz a entrevista a partir das seguintes questões:

- a) Qual é o seu nome e idade?/ ¿Cuál es su nombre y su edad?/ Quel est votre nom et votre âge ?
- b) Qual sua nacionalidade?/ ¿Cuál es su nacionalidad?/ Quelle est votre nationalité ?
- c) O que te motivou a vir para o Brasil?/ ¿Qué le motivó a venir a Brasil? Qu'est-ce qui vous a motivé à venir au Brésil?
- d) Quais são suas maiores dificuldades com a língua portuguesa?/ ¿Cuáles son sus principales dificultades con la lengua portuguesa?/ Quelles sont vos principales difficultés avec la langue portugaise ?

- e) Como e quando foi seu primeiro contato com a língua portuguesa?/ ¿Cómo y cuándo fue su primer contacto con la lengua portuguesa?/ Comment et quand avez-vous eu votre premier contact avec la langue portugaise ?
- f) Como que é viver no Brasil?/ ¿Cómo es vivir en Brasil?/ Comment est-ce qu'on vit au Brésil ?
- g) Você utiliza alguma estratégia específica para aprender a língua portuguesa?/ ¿Utiliza alguna estrategia específica para aprender la lengua portuguesa?/ Utilisez-vous une stratégie spécifique pour apprendre la langue portugaise ?
- h) O que você aprendeu no curso português para estrangeiros?/ ¿Qué hay que mejorar en el curso de portugués para extranjeros?/ Qu'est-ce qui doit être amélioré dans le cours de portugais pour étrangers ?

As perguntas para a entrevista foram impressas e entregues para cada participante que estavam escritas em língua portuguesa, língua francesa e língua espanhola. Naquele momento, expliquei que eles poderiam responder em português ou em quaisquer uma das línguas que lhe permitisse se expressar melhor. Os olhares interrogativos não passaram despercebidos por mim. Pedi para que não se preocupassem, pois faria de tudo para entender o que cada um queria comunicar, mesmo em sua língua materna, afirmei no momento da entrevista. Precisei dizer isso para deixá-los mais relaxados quanto ao uso da translanguagem, uma vez que, na perspectiva dos alunos, no curso, deve-se falar e escrever apenas em língua portuguesa. E o grande desejo dos alunos era o de aprender a língua portuguesa e suas regras gramaticais. Por esse motivo, era preciso explicar para os alunos que o trabalho na sala de aula de Plac era feito com base nas vivências e necessidades de convivência no novo país de moradia, o foco não era o ensino do sistema linguístico. O curso do CF/UFGD nos dava a oportunidade de trazer para dentro da sala de aula a realidade do aluno, com foco no que ele vive em seu dia a dia e nas dificuldades de comunicação em língua portuguesa. O curso pretendia dar oportunidade para que os alunos se sentissem acolhido linguisticamente e a comunicação fluísse sem as amarras e/ou as marcações sociais e políticas da língua portuguesa.

As entrevistas foram feitas de modo individual e teve duração de dez a trinta minutos. No geral, os alunos eram objetivos em suas respostas, embora outros fossem mais subjetivos e se delongava falando de seus sonhos, suas dores, os caminhos traçados até a cidade de Dourados e os reais motivos que o fizeram migrar e deixar tudo para trás.

Abaixo apresento um gráfico com as informações sobre os principais interesses dos alunos ao frequentar o curso de português. Elaborei um gráfico com o intuito de deixar mais claro visualmente as informações geradas.

Figura 8 - Gráfico dos Principais Interesses dos alunos em frequentar o curso – PLAc



Fonte: Autoria Própria, 2022.

Os dados da entrevista confirmam o interesse pela aprendizagem da língua portuguesa ainda muito ligado à questão da pronúncia, ao falar bem, que significa (indexicaliza) falar sem marcas de sotaque e/ou estrangeirismo, tal como um “falante nativo”. Tal posicionamento é muito comum entre os estudantes, uma vez que sentem a pressão social para o monolinguismo em língua portuguesa e o desprezo pelo translinguajar nos diferentes espaços sociais de comunicação. Por exemplo, era comum o relato de estudantes que eram corrigidos em seus locais de trabalho para “falarem direito” e/ou “falarem certo”.

Esse interesse traz à tona o desejo que os alunos possuíam de serem reconhecidos como membros da comunidade em que viviam e tal reconhecimento, para eles, vinham por meio do “falar correto”, “falar fluentemente” a língua portuguesa. Para os alunos, ter a proficiência na língua adicional se torna fundamental para ter esse diálogo aberto e se sentir aceito na sociedade acolhedora. Como afirma Diniz e Nevez (2018):

Assim como outros grupos minoritarizados, imigrantes e refugiados no Brasil vêm sendo, frequentemente, marcados por aquilo que temos denominado “discurso da falta”. Trata-se de um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. Como efeito desse discurso, naturaliza-se a ideia de que tais sujeitos não estão “prontos” para ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar. (DINIZ; NEVES, 2018, p.)

Nessa perspectiva, no Brasil, não falar a língua portuguesa pode gerar muitas complicações de acesso aos direitos e deveres, à regularização dos documentos, a serviços básicos de saúde, como UPA e o atendimento gratuito do SUS. Esse modo de acolher invisibiliza a voz daqueles que, por não saberem o idioma, são construídos como sujeitos que nada tem a contribuir para a comunidade que o recebe. Assim, sua sobrevivência está associada ao aprendizado da língua portuguesa e, mesmo havendo esforço para aprendizagem dessa língua, tais sujeitos, para uma grande maioria de brasileiros, ainda “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, menosprezando suas histórias e vivências. Tornando assim uma luta diária para vencer todos os “nãos” que os imigrantes e refugiados em crise levam até ganhar uma certa confiança.

Como a entrevista revela, associado à aprendizagem do português com fluência, segue como um dos motivos principais para a aprendizagem da língua a manutenção/oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Entre os entrevistados, todos trabalhavam em um dos grandes frigoríficos da cidade de Dourados. Embora possuam trabalho, querem melhorar o idioma para conseguirem melhores condições de trabalho e abandonarem o trabalho no frigorífico.

Os dados da entrevista nos mostram que, pelo olhar do empregador, os alunos imigrantes e refugiados não são qualificados porque “não sabem falar direito” ou “não entende o que o outro fala”. Esse é o discurso que frequentemente escutam quando perguntam sobre os motivos que o fizeram serem reprovados na entrevista de emprego. Tal entendimento justifica a urgência que possuem em “falar com fluência”, uma vez que são vistos como sujeitos que não estão “prontos” a ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar. Para tais sujeitos, fica naturalizado a ideia de que ter acesso a práticas letradas em língua portuguesa lhe garantirá acesso a posições. Essa ideia se reflete nas conversas informais ao longo do curso e também nas entrevistas que realizei.

Como mostra o gráfico, outra preocupação do grupo é aprender a gramática. A preocupação em aprender a gramática revela uma educação colonizadora e conservadora e

segue na contramão do curso de PLAc, principalmente se considerarmos a perspectiva do ensino pela translanguagem. Na metodologia usada valorizamos as vozes e as identidades linguística e cultural dos alunos imigrantes e refugiados em crise e não regras soltas que não fazem sentido para o dia a dia do aluno. A invisibilização da complexidade sociolinguística gera a marginalização, esconde a criatividade, a riqueza, a complexidade social e as diferenças culturais encontradas nas práticas comuns de usos da língua. São, portanto, estudos da linguagem, lidando com as complexidades sociais, culturais e políticas das relações sociais, e nos levando a focalizar o modo como os sujeitos imigrantes enfrentam as situações cotidianas (LUCENA, 2021).

A translanguagem pode contribuir para que os sujeitos imigrantes do curso de PLAc, crie modos e caminhos alternativos e mais acessíveis a elas/es. Ou seja, na discussão centro-periferia, a abordagem translíngue pode nos ajudar a compreender como bilíngues e grupos minoritarizados criam e legitimam novos espaços discursivos em sua luta para garantir cidadania e modos de viver todas suas experiências. Por sua vez, essa abordagem se torna interessante de nutrir as bases de uma educação linguística comprometida com a decolonização do pensamento e com a transformação social, na medida em que fomenta a desnaturalização de percepções redutoras e opressoras diante da linguagem, da educação e da vida (ZAMBRANO, 2021).

Dessa forma, metodologia usada na sala de aula de “português para estrangeiros” é comprometida com a libertação de homens e mulheres, imigrantes e refugiados, que esses estão em busca de uma vida melhor, de condições de trabalho decente e por questionar e orientar as relações de opressão e de condições desumanizantes, cumpre um papel de questionamento dos valores de dominação e alienação, de problematização crítica do futuro.

A aluna 1, Alejandra, uma venezuelana de 25 anos, mencionou que veio para o Brasil motivada a trabalhar e ajudar sua família que ficou em seu país de origem. Sua maior dificuldade com a língua portuguesa é falar. Seu primeiro contato com o idioma ocorreu quando cruzou a fronteira. Ela descreve viver no Brasil como algo bom, expressando isso com um gesto positivo. Quando se trata de estratégias de aprendizado, ela utiliza o Google para auxiliá-la. No curso de português para estrangeiros, Alejandra mencionou que foi bom e aprendeu a falar melhor.

O aluno 2, Alexandre, um venezuelano de 30 anos, veio para o Brasil em busca de uma vida melhor para seus filhos. Ele menciona que suas maiores dificuldades com a língua portuguesa são entender as pessoas quando falam. Seu primeiro contato com o idioma ocorreu na fronteira. Ele descreve viver no Brasil como algo muito difícil, pois tudo é estranho para ele.

Alexandre utiliza o tradutor do Google como uma estratégia específica para aprender a língua portuguesa. No curso de português para estrangeiros, ele menciona ter aprendido muito bem e agora consegue se expressar mais em português.

O aluno 3, Jeronimo, um haitiano de 24 anos, veio para o Brasil motivado pelo trabalho. Suas maiores dificuldades com a língua portuguesa estão relacionadas à fala, buscando melhorar sua fluência. Seu primeiro contato com o português ocorreu quando chegou ao Brasil. Ele descreve viver no Brasil como algo bom, destacando a disponibilidade de trabalho. Jeronimo utiliza o Google como estratégia específica para aprender o idioma. No curso de português para estrangeiros, ele aprendeu gramática e considera isso importante para o seu aprendizado.

O aluno 4, Gabriel, um haitiano de 40 anos, veio para o Brasil motivado pelo trabalho e pela possibilidade de ter uma boa casa. Suas maiores dificuldades com a língua portuguesa estão relacionadas à comunicação oral, quando ele fala e o interlocutor não entende. Seu primeiro contato com o português ocorreu na polícia federal. Gabriel descreve viver no Brasil como algo muito bom e que o ajuda bastante. Ele utiliza a estratégia de perguntar para quem sabe como forma de aprender a língua portuguesa. No curso de português para estrangeiros, ele teve uma experiência positiva, pois o ajudou a compreender as coisas melhor.

E por fim, o aluno 5, Santiago, um haitiano de 52 anos, veio para o Brasil motivado por buscar uma vida melhor. Suas maiores dificuldades com a língua portuguesa estão relacionadas à fala e escrita, pois ele não sabe escrever bem. Seu primeiro contato com o português ocorreu quando ele estava no aeroporto. Segundo Santiago, viver no Brasil envolve trabalho e estudos. Ele utiliza o Google como uma estratégia para ajudar na fala da língua portuguesa. No curso de português para estrangeiros, ele teve uma experiência positiva, pois aprendeu a escrever e entender as coisas de forma adequada.

Observamos que as respostas dos alunos correspondem aos seus interesses individuais pelo curso. Aprender a língua portuguesa e melhorar a pronúncia é um dos mais comuns objetivos dos alunos. A pesquisa revela que uma das maiores dificuldades dos alunos é aprender a falar. Nessa entrevista, ao ser questionado sobre as estratégias que usam para aprender o português, um dos alunos destaca o modo como os brasileiros falam, ao dizer “muito difícil, vocês falam muito rápido e aí não entendo” (Aluno 05). E a maioria dos alunos dizem usar como estratégia para a aprendizagem da língua a ferramenta tecnológica do *google* tradutor. Usam em situações do dia a dia, nas interações com brasileiros, para saber, por exemplo, perguntar como se pega um ônibus até a avenida principal. O google é também uma estratégia de aprendizado para acrescentar novas palavras ao vocabulário linguístico desses alunos.

Já com relação à última pergunta sobre o curso de português, todos responderam de forma positiva, alguns ressaltaram a melhora na oralidade, outros na escrita e o aprendizado da gramática da língua. Mesmo falando sobre a língua portuguesa, os alunos concretizam o uso da translinguagem o tempo todo observado em sala de aula, proporcionando um momento criativo e flexível, ampliando o repertório linguístico e cultural dos alunos bi e multilingues. O uso das três línguas presentes em sala nas atividades, sedimenta um olhar por outras lentes, oportunizando para o aluno o aprendizado nas três línguas nomeadas.

4.3.1 *Dados da entrevista com Santiago*

Nesta subseção, apresento com detalhes dados da entrevista com o aluno Santiago, com vista a discutir os repertórios que compõem suas práticas translinguajeiras e transculturais. Santiago é haitiano e, na época da entrevista, tinha cinquenta e dois anos. Sem escolaridade formal, sua profissão em Porto Príncipe (cidade natal) era eletricista. Ele largou tudo que tinha para sair em busca de um futuro melhor para ele e para seus filhos e netos, que ainda estavam no Haiti. Para Santiago, vir para o Brasil era sinônimo de “viver bem”, pois possui muitos amigos que, tal como ele, vieram em busca de emprego. Esses amigos são sua rede de apoio no Brasil.

Ao ser questionado sobre o motivo de vir para o Brasil, responde dizendo que fez o trajeto mais comum e tranquilo de chegada ao Brasil, pois veio de avião. Santiago enfatiza que, apesar de ter vindo de avião e não ter tido problemas no traslado, demorou mais cinco anos até conseguir comprar a passagem para o Brasil. Ele relata “tive que fazer empréstimos duas vezes e até hoje não consegui pagar o segundo empréstimo”. De volta ao ponto da pergunta, disse ter vindo ao Brasil em busca de trabalho, porque seus amigos que vieram primeiro e disseram que aqui tinha emprego que eu poderia vir. Ele afirma “Não tenho um emprego bom, mas também não estou desempregado”. Segundo Santiago, “trabalhar na indústria de aves é muito cansativo pelo fato de que se faz muito movimento repetitivo e eu não tenho a mesma força de quando eu era jovem”. O relato de Santiago revela uma trajetória comum entre imigrantes venezuelanos e haitianos no que se refere à empregabilidade no Brasil, em especial, na cidade de Dourados. Normalmente, a oportunidade de trabalho está ligada ao trabalho na indústria de carnes, os grandes frigoríficos da cidade. Mesmo sendo cansativo, os imigrantes têm a garantia do trabalho com carteira assinada, as refeições diárias que são ofertadas pela empresa e plano odontológico. Santiago, assim como muitos outros, gostaria de encontrar um emprego melhor, com mais qualidade de trabalho e remuneração, entretanto, a pouca

escolaridade o coloca em situações de menor chance frente a outros colegas que possuem ensino superior. De toda forma, ele também encontra no curso de português uma esperança para essa ascensão social.

Ao perguntar sobre suas dificuldades com o português ele afirma em tom enfático:

“tudo! Tudo é difícil ... ler, escrever e entender o outro é difícil. Fazem mais de oito anos que estou no Brasil, já passei por três Estados e todos eu tive dificuldade. a primeira vez que tive que falar o português foi assustador, eu falava e ninguém me entendia eu fazia gestos e também ninguém me entendia me senti perdido, fiquei pensando para quem eu poderia pedir ajudar e eu não tinha ninguém que pudesse me ajudar, esse fato aconteceu no aeroporto quando cheguei ao Brasil e não sabia nada, eu falava em creole e ninguém me entendia, foi então que falei em francês aí uma pessoa me ajudou encontrar minhas malas”

Aprender a língua sob pressão é a tarefa mais difícil para um imigrante ou refugiado em crise, ninguém está preparado para viver as opressões que a falta da língua pode vir a causar, provocando silenciamento de vozes, identidade e cultura. Esse relato é importante uma vez que apresenta o modo como o repertório bi/multilíngue de Santiago é influenciado por uma pluralidade de experiências pouco positivas com relação ao seu aprendizado da língua portuguesa.

Seguindo para a próxima pergunta, perguntei como era viver no Brasil. Com aceno positivo, ele diz:

“É muito bom, aqui estou vivo, tenho emprego e ainda consigo mandar algum dinheiro para meus filhos que ficaram em Porto Príncipe. Aqui frequento igreja evangélica. É bom, eu gosto de ir lá. Quando eu cheguei aqui o pastor me ajudou e meus amigos também, demorei para começar a trabalhar, o pastor dava cesta básica e eu morava na kitnet com mais cinco pessoas. Na igreja tem bastante haitiano, tem brasileiros também, mas toda quarta-feira o culto é todo em *creole* e o pastor é haitiano e eu gosto, lá tem cânticos em *creole* me sinto bem, posso falar na língua que todos me entendem, tenho bastante amigos lá, todos haitianos. Nos outros dias da semana, é culto normal onde é em língua portuguesa e é outro pastor. Eu vou também é bom ouvir o culto na língua portuguesa. Os cânticos em português também são muito bonitos de ouvir, hoje eu entendo todos os cânticos em português, no início quando eu cheguei aqui em Dourados, foi difícil de entender todos os cânticos em português. Os cultos também me ajudou a aprender a língua portuguesa. Porque lá eu tenho amigos haitianos que estão a mais tempo aqui em Dourados e eles ajudam a entender o que o pastor tá falando. Já no trabalho não posso falar em creole, lá somente língua portuguesa, se falar em creole o chefe acha ruim, acha que ta falando mal dele. Viver no Brasil é bom!”

Viver no Brasil para Santiago é sinônimo de sobrevivência: “aqui estou vivo e tenho emprego”. Apesar de não ser o emprego que gostaria, ele parece estar conformado na condição atual de trabalho, resumido na relação entre "estar vivo, ter trabalho e mandar dinheiro para família”. Santiago parece encontrar seu abrigo nos cultos evangélicos, é ali que reconhece a sua língua, sua comunidade e é acolhido e amparado. O espaço da igreja se tornou lugar de segurança para ele, “na igreja tem bastante haitiano, o pastor é haitiano, posso falar a minha língua e todos entendem”. Esse espaço de socialização fez toda a diferença na vida de Santiago, onde ele podia falar na sua língua materna, cantar e festejar. Frequentar uma igreja fez com que Santiago conhecesse as culturas neopentecostais brasileiras. Nesse contexto religioso, as mulheres se sentam de um lado e os homens se sentam do outro. No interior da igreja homens e mulheres não se sentam um próximo do outro, mas sim em bancos separados. O repertório bi/multilíngue de Santiago é também influenciado por esses encontros entre culturas. A transculturalidade e translanguagem se faz presente quando Santiago relata que ele participa de cultos religiosos ora em língua portuguesa ora em *creole* e o público presente também é diverso, há haitianos e brasileiros. Para Ofélia Garcia e Li Wei a perspectiva da translanguagem vai além da visão de duas (ou mais) línguas separadas, usadas em momentos diferentes (GARCIA; WEI, 2014). Por esse motivo, é possível afirmar que, mesmo havendo cultos em português e outros em *creole*, Santiago e seus colegas no contexto da igreja estão transitando entre línguas e culturas como parte de sua socialização. São indivíduos que estão utilizando os recursos das duas línguas (ou mais) de seu repertório, de forma dinâmica e simultânea, em um contínuo e sem fronteiras definida.

Santiago também relata a estratégia do *Google Tradutor* como estratégia de aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, diz ser muito grato ao professor Lucas por tudo o que aprendeu no curso. Enfatiza: “ele me ajudou bastante a entender os valores, como fazer currículo, a falar as palavras e tinha coisas que eu não sabia, como os nomes dos móveis da casa”. Por fim, essa pequena análise da entrevista de Santiago é um exemplo, entre tantos outros, do processo muito pessoal de construção de um repertório bi/multilíngue, uma vez que diferentes indivíduos têm experiências e interações diferentes com as línguas.

4.3.2 Dados da entrevista com Alejandra

O segundo dado da entrevista é resultado de minha conversa com Alejandra. A entrevista também foi realizada individualmente na sala em uma sala de aula da Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR-UFGRD). A entrevista durou cerca de 30 min. Esperei

o primeiro entrevistado sair para chama-la. Ao me apresentar, falei um pouco sobre minha pesquisa e informei que estudava os processos de aprendizagem de ensino de língua portuguesa para imigrantes e refugiados em crise na cidade de Dourados.

Alejandra é venezuelana, tem 25 anos e veio ao Brasil no ano de 2018 junto com a sua mãe, duas tias, quatro primos e quatro irmãos mais novos. Era a primeira vez que a família viaja de avião, uma viagem para um destino desconhecido que só conheciam pelas novelas da televisão. Alejandra e sua família vieram de Ciudad Bolívar, lugar onde nasceu, cresceu e deixou a grande vontade de voltar para sua terra natal.

Ao iniciar a primeira pergunta: O que te motivou a vir para o Brasil? A aluna me respondeu com todo sentimento de dor quais foram os motivos de sua vinda.

“Professora não foi uma opção vir para o Brasil e sim uma necessidade, o valor do salário-mínimo lá na Venezuela 500 mil bolívares, um frango estava 120 mil bolívares, um arroz 40 mil bolívares, um açúcar estava 70 mil bolívares não tínhamos uma vida digna, morávamos nas ruas porque não tínhamos dinheiro para pagar o aluguel, não tínhamos casa! E não tínhamos o que comer! E isso era muito triste, viemos para não morrer de fome. Professora, só nós venezuelanos sabemos o que está acontecendo no nosso país, é uma crise política, e todos nós venezuelanos estamos sofrendo por falta de comida, de remédio, de escola, de moradia por falta de tudo. Minha mãe não tinha dinheiro para comprar leite para meus irmãos e não tínhamos ninguém para pedir, não tínhamos assistência do governo para nada. Minha mãe ficou sabendo que aqui no Brasil, ajudava muito mulheres com filhos e como não tínhamos dinheiro nem para leite decidimos migrar em busca de sobrevivência”.

Alejandra e a família vieram pela colaboração da operação acolhida em 2018. De acordo com seu relato, em 2018, os venezuelanos conseguiam com facilidade a documentação de refúgio e, em menos de um ano, Alejandra e seus familiares conseguiram a documentação de refugiada. O Comitê Nacional de Refugiados (CONARE) facilitou toda a documentação ao adotar o chamado *prima facie*, que dispensa a entrevista detalhada, agilizando o processo de documentação legal dos solicitantes de refúgio e definindo quem deve ou não receber um visto de residência temporária ou de refugiado.

A operação acolhida está na fronteira do Brasil no Estado de Roraima, atualmente, ela é coordenada pelo governo brasileiro e conta com o apoio do ACNUR, de outras Agências da ONU e de entidades da sociedade civil. O programa visa a interiorização dos imigrantes venezuelanos no Brasil. Esse programa se fortaleceu por meio de contratação empregatícia dos imigrantes com os empresários brasileiros que estão em busca de trabalhadores para preencher as vagas remanescentes sejam de fábricas, frigoríficos ou os canteiros de obras.

Segundo Alejandra, depois de um mês em Roraima, a mãe e suas tias conseguiram emprego em um dos frigoríficos da cidade de Dourados. Foi então que a família fez sua segunda viagem de avião para cidade que prometia uma vida digna para todos os seus familiares. Há quase cinco anos em residência na cidade de Dourados, todos moram em uma casa pequena de três cômodos e um banheiro (kitnet), Alejandra já estudou e terminou o ensino médio e seus irmãos e primos estão todos matriculados na escola do município.

Continuo a entrevista perguntando: Quais são suas maiores dificuldades com a língua portuguesa?

“Minha dificuldade é entender o que os brasileiros falam e eles falam muito rápido muitas vezes eu entendo outras, eu finjo que entendo, mas não respondo nada só fico pensando no que será que ele está falando e porque eu não entendo. Já onde eu aprendi a língua portuguesa, que foi na escola, onde eu estudava tinha professores que não falava comigo e ainda falava meu nome errado eu não entendia por que eles eram assim e eu tinha nota com esses professores e estava aprovada e também tive professores que me ajudou muito, muito mesmo! Principalmente a não desistir dos estudos. Professora Juliana, eu tenho um sonho, posso te contar?

Eu logo respondi: Sim, Claro! Qual é o seu sonho? Alejandra me olhou e respondeu prontamente: “Meu sonho é ser professora de português para os filhos dos venezuelanos, meus conterrâneos! Esse é meu sonho e vou realizar!” Entusiasmada, logo respondi: “Alejandra, aqui na cidade de Dourados temos a universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), aqui onde estamos é a faculdade do curso de direito e relações internacionais e temos o campus onde temos vários cursos de licenciaturas, são todas as faculdades gratuitas e você não paga mensalidade e eu tenho certeza de que logo vou te ver pelos corredores da faculdade do curso de letras.”

Seguindo as perguntas, indaguei: Alejandra, como é viver no Brasil?

“É muito bom professora, eu gosto muito de viver aqui. Aqui temos emprego, comida, leite para crianças, uma casa para morar e aqui não passamos mais frio e nem fome. É tudo muito bom, mas sinto saudades do meu país das músicas, das comidas, das pessoas de lá, aqui não tenho nada disso. É difícil de comprar lá e aqui. Aqui no Brasil, tenho casa e comida e emprego, mas não tenho minha cultura. Todos aqui perguntam assim: por que vocês venezuelanos vieram para Brasil? Nem sempre eu falo a verdade, o que realmente fez minha mãe vir, porque é triste falar da nossa realidade. E viver aqui no Brasil também é perigoso para nós mulheres venezuelanas não conhecemos ninguém aqui, do mesmo jeito que viver aqui é bom, também temos medo de sofrer algum tipo de violência, não sabemos o que pode acontecer e minha mãe sempre fala que não é para mim se envolver com nenhum rapaz, porque não conhecemos a procedência de sua família, e eu não quero ter um monte de filhos igual a minha mãe teve e não me envolvo com ninguém e eu não quero engravidar agora. Quero estudar!”

Percebemos neste relato que somente mulheres da família de Alejandra vieram para o Brasil e em nenhum momento ela cita a presença da figura masculina como o nome do pai, tios ou avôs. Observamos que cada vez mais as mulheres migrantes estão se tornando donas dos seus próprios destinos e protagonista de suas histórias. As lutas femininas estão fazendo mudar os padrões de sociedade, pois antes quem ia em busca de sustento era o homem, hoje o corpo e a voz feminina também busca espaço de liderança para sustentar seus familiares.

A partir do fluxo migratório dos venezuelanos percebemos a uma grande presença de mulheres e crianças migrando, segundo dados da ONU (2019):

Na questão de composição de gênero, as mulheres somam pouco menos da metade de todos os migrantes internacionais em 2019. A participação de mulheres e meninas no número global de migrantes internacionais caiu ligeiramente – de 49% em 2000 para 48% em 2019. A participação das mulheres é maior na América do Norte (52%), e Europa (51%) e menor na África Subsaariana (47%), Norte da África e Oeste da Ásia (36%) (ONU, 2019, p. 02).

Entretanto, mesmo com essas dificuldades impostas pela cultura patriarcal, ter um “acesso a uma certa independência econômica através do trabalho remunerado” foi fundamental para que algumas mulheres começassem a lutar por transformação de seus “papéis tradicionais” (MOROKVASIC, 1984, p. 15), ou seja, houve uma busca por mudanças em relação ao trabalho destas imigrantes, mesmo que para isso, o surgimento de conflitos internos sobre o papel da mulher na sociedade ocorressem (CAMPELO; DE LIMA, p. 22. 2020).

E para finalizar eu fiz a última pergunta. O que você aprendeu no curso português para estrangeiros? Com semblante de alegria ela me responde:

“Aprendi a me localizar, aprendi quais são os horários de ônibus do meu bairro, aprendi coisas diferentes do que se ensina na escola onde eu estudava. O curso é bom, o professor fala corretamente o meu nome e o professor sabe falar em espanhol e permite que nós falemos também em espanhol e isso fez toda diferença. Aqui na sala de aula nossos irmãos venezuelanos damos risadas, conversamos, trocamos ideias, falamos de novela, falamos de tudo um pouco e isso é muito bom. Estar aqui todos os sábados é muito bom para aprender coisas novas e conversar com outros venezuelanos de outros lugares de Dourados. Minha mãe também está fazendo o curso e ela também está animada em aprender mais coisas da cidade de Dourados, curiosidade que não sabíamos e hoje sabemos, como os nomes das praças e dos parques”.

O contexto da sala de aula do curso do CEF-UFGD, objetiva a prática de translinguagem, uma teoria que se parte da prática para a realidade com situações reais do

sujeito bilingue, pois o aluno pode usar todos os seus recursos de repertórios linguísticos para se comunicar, assim como as autoras Welp e García (2022) destacam a importância de uma pedagogia translíngue em sala de aula.

A pedagogia translíngue tem como uma de suas principais vantagens o aproveitamento das práticas naturalmente utilizadas por pessoas bilíngues, tanto dentro quanto fora da sala de aula, ou seja, no dia a dia e nos contextos de ensino e aprendizagem. Tanto a teoria quanto a pedagogia translíngue são experimentadas na observação dessas práticas. Na educação linguística, a sala de aula translíngue abrange as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos bilíngues selecionam recursos de seus repertórios de forma estratégica, buscando se fazer entender e construir significados. (GARCÍA, 2009; WELP; GARCÍA, p. 52, 2022).

A pedagogia translíngue é uma abordagem educacional transformadora, pois incentiva os indivíduos a utilizarem todos os recursos linguísticos e semióticos disponíveis para estabelecer uma comunicação eficaz, buscando compreender e ser compreendido. O trecho destacado da entrevista com a aluna Alejandra exemplifica bem a realidade das mulheres migrantes que decidiram buscar uma vida digna, superando dores, medos e angústias, mas que ainda possuem sonhos e aspirações. O que importa, ao analisarmos essa situação, são as experiências e marcas pessoais do sujeito, não apenas a língua-alvo ou a correção gramatical de sua fala ou escrita.

Para concluir, gostaria de agradecer a aluna Alejandra por sua participação na entrevista. Sua história e perspectivas nos proporcionam uma visão valiosa sobre os desafios e as conquistas enfrentadas pelas mulheres migrantes.

Diante de todas as reflexões tecidas e históricas contadas, reafirmo minha defesa em favor da ligação entre os pensamentos translíngue e a transculturalidade. Como nos lembra Bauman (2017), é passada a hora de mudarmos de uma condição líquida, para um funcionamento econômico, político e cultural de bases comuns e sociais que se revele, assim, mais justo, pacífico, inclusivo e equânime (ROCHA, p. 32, 2019). Desta forma, a translanguagem se insere em um espaço de novas possibilidades, transformando o ato da linguagem. Ao observar a natureza da comunicação translíngue, seria pertinente pontuar que toda interação entre sujeitos imigrantes, observados em diferentes contextos na sala de aula de PLAc se dá de forma multimodal, gestos, objetos, recursos visuais, toque, tom, sons e outros modos de comunicação, que vão além das palavras.

A translanguagem é sempre um movimento intrinsecamente relacionado a vida, e a forma que esses sujeitos imigrantes agem ao seu contexto. É um conjunto de recursos a partir de eventos vividos com o outro, que se materializa ou não nos modos de falar, ou os modos pelos

quais os sujeitos interagem com o mundo e compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais.

O conceito de translinguagem e a transculturalidade adotados precisamente, nesta pesquisa, abarca os modos que os sujeitos empregam, criam e interpretam diferentes semioses para negociarem sentido através de contextos e performarem suas posições identitárias no discurso. Esse foco nos diferentes signos linguísticos e demais semioses permite que a perspectiva translíngue, impulsione o multiculturalismo que investigue a natureza transcultural da comunicação, especialmente em cenários complexos marcados pela imbricação de línguas/linguagens, imagens, sons e outras maneiras de construção de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A translinguagem e a transculturalidade são fenômenos intrínsecos a uma sala de aula multicultural, representando processos complexos de interação linguística e cultural. A translinguagem vai além da mera alternância entre línguas designadas, estando profundamente enraizada na vida e na socialização dos imigrantes em suas jornadas de adaptação e deslocamento. Esses indivíduos não se restringem apenas ao uso da língua-alvo (no caso, o português), mas também incorporam elementos de suas línguas maternas e de outras línguas com as quais estão familiarizados. À medida que utilizam essa variedade linguística, novos significados emergem, enriquecendo a experiência multilíngue.

Nesse contexto, os imigrantes utilizam recursos além das línguas nomeadas, valendo-se de uma gama diversificada de recursos semióticos para se comunicarem em seu novo ambiente. Para superar as barreiras linguísticas e culturais, eles fazem uso de tradutores, dicionários bilíngues, ferramentas online, gestos, expressões artísticas e outras estratégias. Essas ferramentas e práticas criaram para a construção de pontes entre as diferentes culturas presentes na sala de aula, permitindo uma interação mais fluida e compreensão mútua.

Dessa forma, a translinguagem e a transculturalidade são elementos inerentes à experiência de aprendizado em um contexto multicultural. Ao vivenciar a diversidade linguística e cultural, os indivíduos imigrantes não apenas utilizam línguas diferentes, mas também enriquecem seu repertório comunicativo ao incorporar elementos de suas línguas maternas e outras línguas conhecidas. Essa abordagem inclusiva promove a superação das barreiras linguísticas e culturais, facilitando a interação e a construção de um ambiente de aprendizado enriquecedor para todos os envolvidos.

O translinguar envolve a transculturalidade, que, por sua vez, surge como resultado da interação e da troca de experiências entre as diversas culturas presentes na sala de aula. Cada aluno traz consigo suas próprias vivências culturais, valores, crenças e perspectivas, os quais exercem influência sobre sua forma de aprendizado e comunicação em português. Dessa maneira, a sala de aula se converte em um ambiente multicultural, onde ocorre um diálogo constante entre as culturas dos estudantes e a cultura brasileira.

As práticas de translinguagem e transculturalidade refletem uma abordagem inclusiva e valorizadora da diversidade linguística e cultural dos alunos. Elas reconhece que a língua e a cultura não são entidades estáticas e únicas, mas sim construções sociais em constante interação e transformação. Ao permitir que os alunos utilizem suas línguas maternas e compartilhem suas experiências culturais, a sala de aula se torna um ambiente acolhedor, tranquilo e propício ao

aprendizado, ao mesmo tempo em que valoriza as identidades linguísticas e culturais dos estudantes. Além disso, essas práticas também podem facilitar a aprendizagem da língua-alvo, pois permitem que os alunos estabeleçam conexões entre suas línguas e culturas de origem e a língua que estão aprendendo.

As perguntas que orientaram esta pesquisa mostraram-se valiosas, uma vez que me permitiu debater e concretizar a translanguagem e a transculturalidade como um caminho de grande potencial metodológico e pedagógico para as aulas de português como língua de acolhimento (PLAc) do centro de formação da UFGD. Ao considerar seus repertórios linguísticos e culturais no processo de aprendizado do português, essa dissertação tentou tirar os olhos da língua alvo (o português) para mirar nas intersubjetividades, nas experiências de socialização entre línguas, na experiência de socialização com o outro e no novo espaço-tempo desses sujeitos. Pretendeu-se enfatizar o processo cultural, social e político do aprender uma nova língua e uma nova cultura. Os resultados nos fazem refletir sobre as principais práticas translíngues de uma turma específica, mas aponta também para práticas comumente presentes em outras salas de aulas multiculturais.

O interesse por esta dissertação é que tenhamos o propósito de expandir o resultado da investigação sobre as práticas translíngues e transculturais em salas de aula de português como língua de acolhimento (PLAc), reiterando a urgência de mais pesquisas que visem trazer visibilidade a práticas do ensinar e aprender nesses contextos de acolhimento de alunos migrantes/imigrantes/emigrantes e refugiados.

Com a pandemia, tivemos que nos tornar professores e pesquisadores mais criativos para acolher os nossos alunos imigrantes do centro de formação da UFGD. Lembrando que são alunos em alto nível de vulnerabilidade, em que o contexto se torna complexo onde a grande maioria desses grupos não possuía e ainda não possui acesso à rede móvel de internet ou a um ponto fixo de internet. Tal fato implicou na desistência de um número expressivo dos alunos no módulo on-line. Portanto, acreditamos na urgência em políticas linguísticas para que sejam assegurados os direitos educacionais para os alunos em vulnerabilidade. Se a situação fosse mais favorável, teríamos mais alunos imigrantes e refugiados participando das aulas.

O cientista/ investigador deve estar aberto às informações, descobri-las em vez de constatá-las. O antropólogo aprende com o grupo com que convive. Ainda em Rocha et al. (2005) para apreender o ponto de vista do outro, é necessário partilhar a sua realidade. Nesse sentido, consideramos a seriedade de buscar contextos reais compostos por pessoas que vivem, agem e interagem através do ensino aprendizagem. “De tal modo que, não se busca soluções para os problemas, mas os torna visíveis, visto que, o entendimento que não podemos apagá-

los ou silenciá-los, e sim, discuti-los e considerá-los à luz de escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos” (MOITA LOPES, 2008, p. 21).

Nesse sentido, esta dissertação pode colaborar para trazer à tona trajetórias de vidas, modos de apropriação da língua e da cultura, processos de se tornar um sujeito imigrante no Brasil, em especial, na cidade de Dourados/Ms, compreendendo o sujeito do mundo por ele pesquisado, os significados por ele construídos, respeitando sua história, cultura, língua, crença e costume. Assim, esperamos contribuir na produção e divulgação de saberes associados aos novos processos de deslocamento global e, em especial, na direção do Mato Grosso do Sul.

Mantivemos o compromisso ético, ao considerar os sujeitos dessa investigação como parte da pesquisa e em colaboração na construção da dissertação. Todo o processo foi resultado de reflexão, compreensão, entendimento e desentendimento até chegar a terras férteis, como aqui defendidas pelo recurso da translinguagem. Nesse sentido, encerro temporariamente este momento, com intuito de retomar as reflexões, as proposições levantadas, os movimentos de transgressões observados e ensinamentos que as práticas em uma sala de aula de PLAc trouxeram para mim, em particular, e para a comunidade acadêmica de maneira geral.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **Governo e ACNUR lançam relatório Refúgio em Números e Plataforma Interativa sobre Reconhecimento da Condição de Refugiado no Brasil.** ACNUR, 2019. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2019/07/25/governo-e-acnur-lancam-relatorio-refugio-em-numeros-e-plataforma-interativa-sobre-reconhecimento-da-condicao-de-refugiado-no-brasil/>>. Acesso em: 03 mai 2023.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **Relatório do Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR).** ACNUR, 2020. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/09/WEB-COMPACTO-Relatorio-ACNUR-2020.pdf>>. Acesso em: 15 mai 2022.

AGHA, A. **Linguagem e relações sociais.** Cambridge University Press, 2007.

AGUIAR, C. M. **Entre a crise e a crítica: migrações e refúgio em perspectiva global.** Monções, Dourados, v. 8, n. 16, p. 21-41, 2019.

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p.93-116

ALVAREZ-CÁCCAMO, C. From ‘switching code’ to ‘code-switching’: Towards a reconceptualization of communicative codes. In: AUER, P. (Ed.). **Code-Switching in Conversation. London: Routledge,** 1998. p. 29-50.

AMADO, R. S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira,** Natal, v. 2, 2011.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado. **Revista da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira,** Natal, v. 7, 2013.

AMBRÓSIO, Susana; ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; SIMÕES, Ana. The Role of Universities in the Development of Plurilingual Repertoires: The Voices of Non-traditional Adult **Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences.** v.142, p. 12-18, 2014. 10.1016/j.sbspro.2014.07.579.

ANÇÃ, M. H. S. F. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR. Lisboa. **Anais [...].** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2003. p. 1-6.

ANÇÃ, M.H. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar,** n. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/62496628.pdf>>. Acesso em: 15 mai 2022.

ANUNCIAÇÃO, R.F.M. **A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”.** In: BIZON, A.C.C; DINIZ, L.R.A. (Orgs). **Revista X: Dossiê Especial Português como Língua Adicional em contexto de minorias. (Co)construindo sentidos a partir das margens.** Curitiba: v.13, n.1, p.35-56, 2018.

AUSTIN, J. L. Quando dizer é fazer: palavras e ação. Tradução e apresentação de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1990.

BAKER, C. **Fundamentos da educação bilíngue e bilinguismo** (3ª ed.). Clevedon: Assuntos Multilíngues, 2001.

BANZATTO, Arthur Pinheiro de Azevedo. O papel da cátedra sérgio vieira de mello no processo de integração dos imigrantes haitianos em dourados-ms e região. **4º Seminário de Relações Internacionais da ABRI 27 e 28/09/2018**, Foz do Iguaçu-PR, 2018.

BARBOSA, L. M. A. Português língua de acolhimento: o que a prática nos ensina? In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (orgs.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes. 2019

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. In: CAVALCANTI, L. *et al.* (org.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora UnB, p. 434-437, 2017.

BARBOSA, L. M. de A. Ensino de português e integração do imigrante: o que quer e o que pode essa língua? In: CURSO DE EXTENSÃO MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS NA AMÉRICA LATINA, 2016, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2016.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C.L. Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. In **Annual Review of Anthropology** V. 19, Bernard J. Siegel, ed. Palo Alto, Annual Reviews, Inc., 1990.

BAUMAN, Z. **Retrotopia**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Migration and identities in the globalized world**. REMHU: "Migração e identidades v. 18 n. 34, 2010:

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta pós-colonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, (43), 155-191, 2019. <https://doi.org/10.20396/lil.v0i43.8658345>

BIZON, A.C.C.; CAMARGO, H.R.E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. et al. (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: NEPO/UNICAMP, p. 712-726, 2018.

BIZON, A.C.C.; CAMARGO, H.R.E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. et al. (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: NEPO/UNICAMP, p. 712-726, 2018.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: University Press, 2010.

BLOMMAERT, J.; DONG, J.K. Language and Movement in Space. In: **Handbook of Language and Space**, Auer (ed.). Draft, 2007

BLOMMAERT, J.; MALY, I. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study. *Tilburg papers in culture studies*, **Tilburg University**, n.100, p.1-28, 2014.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**, 13(2), 1-21. 2011.

BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. *Tilburg Papers in Culture Studies*, **Tilburg**, n. 24, 2012.

BLOMMAERT, Jan; HORNER, Bruce. Mobilidade e letramentos acadêmicos: uma conversa epistolar. **London Review of Education**, v.15, n.1, p.2-20, março de 2017.

BLOMMAERT, Jan; SPOTTI, Massimiliano; VAN DER AA, Jef. Complexity, mobility, migration. In: CANAGARAJAH, Suresh (Ed.). *The Routledge handbook of migration and language*. New York: **Routledge**, 2017

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2008

BRASIL. **Lei n.º 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Brasília: Presidência da República, 1997.

BUSCH, Brigitta. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. *Urban Language & Literacies*, n. 148, p. 1-16, 2015. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Linguistic-repertoire-andSpracherleben-%2C-the-lived-Busch/dcfad7c1e143d6aef2429fb7a04e00385f4a9d86>>. Acesso em: 8 dez. 2021.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. **Working Papers in Urban Language & Literacies**. 2015.

BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*. **Oxford University Press** 2012, October 5, 2012, p. 1-22.

CABETE, M. **O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento**. 2010, 146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

CABETE, M.A. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CALVET, L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAMPELO, Maria Luand Bezerra; DE LIMA, Thayná Marques. AVES DE PASSAGEM TAMBÉM SÃO MULHERES: RELATOS DE MIGRAÇÃO FEMININA VENEZUELANA NO DISTRITO FEDERAL. **Dilemas Contemporâneos**, p. 18, 2020.

CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the Classroom: emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistic review**, v. 2, p. 1-28. 2011.

CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**, 39(1),1-25, 2017.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

CARDOSO, Angela Cristina. “**A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só**” – práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio”. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. Imigração e Refúgio no Brasil. **Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral**. Brasília, DF: OBMigra, 2020

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: **Parábola**, 2013, p. 211-226.

CAVALCANTI, Marilda C; CÉSAR América L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. 2007. In: CAVALCANTI, Marilda C, BORTONI-RICARDO, Stella M. (Orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras. p. 45-66.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística aplicada: da aplicação linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

CURSINO, C. A. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PELAS VOZES DE MIGRANTES DE CRISE. **Travessias Interativas**, v. 12, n. 25, p. 107-123, 5 jul. 2022.

CURSINO, C.A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de migrantes / refugiados. In: **Calidoscópio**, v.18 n.2, p. 415- 434, 2020.

DINIZ, L.R.A. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. Entremeios: **Revista de Estudos do Discurso**. Porto Alegre. v. 10, 2015.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alvez; NEVES, Amélia de Oliveira. **Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro**. Belo Horizonte, 2018.

DUBOC, Ana Paula Martinez; FORTES, Olívia Bueno Silva. Superdiversidade, linguagem e sociedade: questões em curso. Entrevista com Jan Blommaert e Massimiliano Spotti (Tilburg University). **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 45, n. 1, p. 1-23, jan. 2019.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K.; MOREIRA, N.; PEREIRA, R.; AMARO, T. **PORTUGUÊS DO BRASIL PARA REFUGIADAS E REFUGIADOS. PODE ENTRAR**. ACNUR: São Paulo, 2015.

FIORI, Ernani Maria. **Educação e Política: Textos escolhidos – volume 2**; coordenação: Otília Beatriz Fiori Arantes. - 2. ed. Porto Alegre, UFRGS Editora, 2014.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: **Artmed**, Bookman, 2009a.

FLICK, Uwe. Qualidade na Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: **Artmed**, 2009b.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 283 f. **Tese** (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011.

G1, Portal. **Pacaraima tem ruas desertas após confronto entre brasileiros e venezuelanos**. Globo, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2018/08/19/pacaraima-tem-ruas-desertas-apos-confronto-entre-brasileiros-e-venezuelanos.ghtml>>. Acesso em: 15 janeiro de 2022.

G1, Portal. **Reino Unido quer devolver a França embarcações com migrantes em situação irregular**. Globo, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/09/09/reino-unido-quer-devolver-a-franca-embarcacoes-com-migrantes-em-situacao-irregular.ghtml>>. Acesso em: 15 janeiro de 2022.

GARCIA, Ofelia.; FLORES, Nelson. Multilingualism and Common Core State Standards in the United States. In: MAY, Stephen. The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and Bilingual education. **London: Routledge**. p. 147-166, 2014.

GARCÍA, Ofélia; WEI, Li. **Translinguagem: Linguagem, Bilinguismo e Educação**. Nova York, NY: Palgrave MacMillan, 2014.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses**. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GOES, Allisson. **A cultura do capitalismo e as migrações internacionais contemporâneas**. Sinais, v.22, n.1, 2018.

GOMES, G.; LOPES, J. **A CRISE MIGRATÓRIA NO SÉCULO XXI**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RIPE, 2017. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ripe/wp-content/uploads/2017/05/migra%C3%A7%C3%B5es.pdf>>. Acesso em: 15 mai 2023.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GROSSO, M.J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. **O Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento**. DGIDC, IEFP, ANQ, Lisboa, 2008.

GROSSO, M.J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. **O Português para falantes de outras línguas: sugestões de actividades e exercícios**. DGIDC, IEFP, ANQ, Lisboa, 2008.

GUIMARÃES, T. F. **Embates Entre Performances Corpóreo-Discursivas em Trajetórias Textuais: Uma Etnografia Multissituada**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2014.

HELLER, M. **Bilingualism as ideology and practice**. In: HELLER, M. (Eds.) *Bilingualism: a social approach*. United States: Palgrave Macmillan. 2007. p. 1-24.

HELLER, M. **Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography**. London: Continuum, 1999.

HELLER, M. **Rethinking Sociolinguistic Ethnography. From Community and Identity to process and Practice**. In: HELLER, M.; DUCHÊNE, A. (Eds.). *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defense of language*. London: Continuum, 2012. p. 24-33.

HUFF, Luana de Araújo. **Entre o sujeito e o/seu discurso: um estudo dialógico**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Municípios da faixa da fronteira**. IBGE, 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.html?=&t=acesso-ao-produto>>. Acesso em: 13 janeiro de 2022

JACQUEMET, Marco. *Asylum and superdiversity: The search for denotational accuracy during asylum hearings*. **Language & Communication**, 2014.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. **O impacto de ambientes de aprendizagem cooperativos, competitivos e individualistas na realização**. Em J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *Manual Internacional de realização do aluno* (372-374). Nova York: Routledge, 2013.

KEATING, M. C. *Changing Participation in Changing Practice: uses of language and literacy among portuguese based migrant contexts*. In: BAYNHAM, M.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. (Eds.). *Globalization and Language Contact: Spatiotemporal Scales, Migration Flows, and Communicative Practices*. London: Continuum, 2009. p. 233-251.

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. *Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro*. **Trabalhos em Linguística Aplicada [online]**, v. 59, n. 3, p. 2071-2101, 2020.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira and CARVALHO, Paulo Felipe Lopes De. *A Educação como Prática de Liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola*. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e214079, p. 1-21, 2019.

LEMKE, J. L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LEROY, H. R.; SANTOS, M. E. P. *Percorrendo as Veredas das Práticas Translinguajeiras em Contexto Transfronteiriço: Possíveis Travessias no Ensino-Aprendizagem de Língua*

Portuguesa Adicional. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2017.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. **Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados**. Revista da Sociedade Internacional Português Língua, 2018.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópio**, v.16, n.1, p.143–151, 2018.

LUCENA, Maria Inêz Probst. O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar. **Revista da Anpoll, Florianópolis**, v. 52, n. 2, p. 25-43, jun.-out., 2021

LUSSI, Carmem. **Teorias da Mobilidade Humana**. In: DURAND, Jorge e LUSSI, Carmem. Metodologias e Teorias no Estudo das Migrações. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MACHRY DA SILVA, Susiele. Aprendizagem do Português por imigrantes haitianos: percepção das consoantes líquidas /l/ e /r/. **Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English & Cultural Studies**, v. 70, n. 3, 2017.

MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. Dialogues on translingual research and practice: weaving threads with Suresh Canagarajah's views. **REVISTA X**, 15(1), 7-31, 2020.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In A. B. Kleiman & M. C. Cavalcanti (Orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces** (p. 255-270). Mercado de Letras, 2007.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MC DONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. **Métodos de pesquisa para professores de língua inglesa**. Nova York, NY: Routledge, 2014.

McCARTY, T. L. Entry into conversation. Introducing Ethnography and Language Policy. In: McCARTY, T. L. (Org.). **Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011

MEGALE, A. LIBERALI, F. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a Educação Multilíngue. **Revista X**, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.

MEGALE, A. O Inglês na BNCC: da formação linguística ao ensino bilíngue. São Paulo, 2018. **Evento no Instituto Singularidades**. São Paulo, SP, 24 nov. 2018.

MEGALE, Antonieta; et al. **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MESQUITA, R.; PEDROZO DA CRUZ, A. Codeswitching entre Línguas de Sinais e as escolhas linguísticas de surdos venezuelanos no Brasil. **Signótica**, Goiânia, v. 32, 2021.

MIGNOLO, The Decolonial Option. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. (eds.) *On Decoloniality: Concepts, Analytics*, **Praxis**. Durham: **Duke University Press**, p. 106- 244, 2018.

MOITA LOPES, L. P. Construindo uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: _____. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013

MOLL, L. C.; AMANTI, C.; NEFF, D.; GONZÁLES, N. Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory into Practice**, v.31, n.2, p. 132-141, 1992.

MOROKIVASIC, Mirjana. Birds of passage are also women. **International Migration Review**, v. XVIII, Nº4, Paris, 1984.

NASCIMENTO, André Marques do. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 20, n. 1, p 1-37, 2020.

OLIVEIRA, A. Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração. In: GROSSO, M.J. (dir.) *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/539>>. Acesso em: 10 mai 2022.

OLIVEIRA, D. P.; NASCIMENTO, A.M. Translinguajamento: pensando entre línguas a partir de práticas e metadiscursos de docentes indígenas em formação superior. **Revista A Cor das Letras. Feira de Santana**, v. 18, n. 3, p. 254-266, set.-dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Migração. Estudo da ONU aponta aumento da população de migrantes internacionais. ONU, 2019. Disponível em : <<https://brazil.iom.int/pt-br/news/estudo-da-onu-aponta-aumento-da-populacao-de-migrantes-internacionais>>. Acesso em: 15 mai 2022.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. Londres: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PORTAL DE IMIGRAÇÃO. **Relatórios**. Ministério da Justiça, 2020. Disponível: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios>>. Acesso em: 15 março de 2022.

PORTES, A. Convergências teóricas e dados empíricos no estudo do transnacionalismo imigrante. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 69, p. 79-93, 2004. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1339>. Acesso em: 20 abr. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 110-128.

RAUBER, Pedro Henrique Rodrigues. **Análise das condições de empregabilidade dos imigrantes haitianos no mercado de trabalho formal em Dourados MS**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) da Grande Dourados. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2021.

REBELO-PINTO, F. Imigração, ciência e saúde: controle de falsas e ampliação de direitos na Bacia do Rio da Prata (1873-1911). **Asclépio**, [S. l.], v. 68, n.2, p.155, 2016.

RIBEIRO, Cristiene Oliveira. Aprendendo a ser: socialização e letramento de uma estudante venezuelana em uma Escola Pública de Dourados-MS [recurso eletrônico]. Dissertação (Mestrado em Letras) -Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2021.

ROCHA, C. H., & MEGALE, A. H. Translanguaging and boundary crossings: about conceptual understandings and possibilities towards decolonizing contemporary language education. In SciELO Preprints, 2021.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada** [online], v. 35, n. 4, 2019.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: Ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf.; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores. p. 13-30, 2013.

ROCHA, Everardo; BARROS, Carla; PEREIRA, Claudia da Silva. “Do Ponto de Vista Nativo”: Compreendendo o Consumidor através da Visão Etnográfica. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj, 2005.

SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua** - Repercussões na cultura e na educação. 1. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

SANTOS, Maria Elena Pires. “Portunhol Selvagem”: translanguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. **Gragoatá, Niterói**, v.22, n. 42, p. 523-539, jan.-abr. 2017.

SÃO BERNARDO, M. A. DE, & BARBOSA, L. M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **fólio - Revista De Letras**, v.10, n.1, 2018.

SCHOLL, A. P. O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1641. Disponível em:

<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641>. Acesso em: 13 maio. 2023.

SEMECHECHEM, J. A. O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná. 2016. 271f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SENE, L. S.; MATOS, T. L. C. Português como Língua de Acolhimento para Venezuelanos(as): estratégias e práticas de ensino em tempos de pandemia. **Rev. EntreLínguas, Araraquara**, v. 7, n. esp. 6, e021157, dez. 2021.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. (org.). **Situar a língua[gem]**. São Paulo: Parábola, p. 117-147, 2008.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 74-100.

SILVA, João Lucas Zanoni da. **A Imigração Venezuelana para o Brasil: do ingresso em Pacaraima – RR ao início da interiorização em Dourados – MS**. 2020. 245f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2019.

SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. *Natural Histories of Discourse*. University of Chicago Press, 1996.

SILVERSTEIN, Michael; URBAN, Greg. (ed.). **Natural histories of discourse**. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1996.

SILVERSTEIN, Michel. **Indexical order and dialectics of sociolinguistic life**. *Language & Communication*, v.23, n.3 e 4, p. 193-229, jul.-out., 2003.

SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge, 2004

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THAMIN, N.; SIMON, D.L. Biographies langagières, compétences plurilingues et affiliation sociale: Enquête auprès de cadres étrangers en Entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. *Cahiers de l'ACEDLE*, v. 7, n.1, p. 30, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. UEMS Acolhe também será desenvolvido em Dourados. UEMS, 2019. Disponível em: <https://portal.uems.br/noticias/detalhes/uems-acolhe-tambem-sera-desenvolvido-em-dourados-112602>>. Acesso em: 15 mai 2023.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, London: **Routledge**, v. 30 n. 6, p. 1024-1054, nov. 2007.

VIANNA, C. T. **Classificação das pesquisas científicas - notas para os alunos**. Florianópolis, 2013.

WEI, Li; HA, Zhu. Translanguaging Identities and Ideologies: Creating Transnational Space Through Flexible Multilingual Practices Amongst Chinese University Students in the UK. *Applied Linguistics*, v. 34, n. 5, p. 516–535, 2013.

WEISS, Denise. Português para estrangeiros. Universidade Federal de Juiz de Fora. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2019/06/apostila-ple-1-2019.pdf>>. Acesso em: 02 jan 2022.

WEIZENMANN, Tiago; SANTOS, Rodrigo Luis dos; MÜHLEN, Caroline Von. Migrações históricas e recentes. 1 ed. Lajeado: Ed. da Univates, 2017.

WILLIAMS, C. **Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog**, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis (University of Wales, Bangor), 1994.

WORTHAM, S. **Learning identity**: the joint emergence of social identification and academic learning. New York: CUP, 2006.

YIP, J., GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX*, pp. 164 – 177, 2018. Disponível em: <<https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>>. Acesso em: 15 mai 2022.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **Acolher entre línguas [manuscrito] : representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ENTREVISTA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS-UFGD

- 1) Qual é o seu nome e idade?/ ¿Cuál es su nombre y su edad?/ Quel est votre nom et votre âge ?
- 2) Qual sua nacionalidade?/ ¿Cuál es su nacionalidad?/ Quelle est votre nationalité ?
- 3) O que te motivou a vir para o Brasil?/ ¿Qué le motivó a venir a Brasil? Qu'est-ce qui vous a motivé à venir au Brésil?
- 4) Quais são suas maiores dificuldades com a língua portuguesa?/ ¿Cuáles son sus principales dificultades con la lengua portuguesa?/ Quelles sont vos principales difficultés avec la langue portugaise ?
- 5) Você tem mais facilidade de se comunicar em Língua Portuguesa usando a fala ou a escrita?// ¿Le resulta más fácil comunicarse en portugués hablando o escribiendo?// Trouvez-vous plus facile de communiquer en portugais à l'oral ou à l'écrit ?//
- 6) Como e quando foi seu primeiro contato com a língua portuguesa?/ ¿Cómo y cuándo fue su primer contacto con la lengua portuguesa?/ Comment et quand avez-vous eu votre premier contact avec la langue portugaise ?
- 7) Como que é viver no Brasil?/ ¿Cómo es vivir en Brasil?/ Comment est-ce qu'on vit au Brésil ?
- 8) Você utiliza alguma estratégia específica para aprender a língua portuguesa?/ ¿Utiliza alguna estrategia específica para aprender la lengua portuguesa?/ Utilisez-vous une stratégie spécifique pour apprendre la langue portugaise ?
- 9) O que precisa melhorar no curso português para estrangeiros?// ¿Qué hay que mejorar en el curso de portugués para extranjeros?// Que faut-il améliorer dans le cours de portugais pour étrangers?
- 10) O que você aprendeu no curso português para estrangeiros?/ ¿Qué hay que mejorar en el curso de portugués para extranjeros?/ Qu'est-ce qui doit être amélioré dans le cours de portugais pour étrangers ?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS-UFGD

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PESQUISA: PRÁTICAS TRANSLINGUES E TRANSCULTURAIS EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO.

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “práticas translingues e transculturais em sala de aula de português como língua de acolhimento”, realizada pela pesquisadora Juliana Vieira Leite da Silva, aluna do curso de mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, sob a orientação da professora doutora Thayse Figueira Guimarães.

O objetivo desse estudo é investigar como os alunos imigrantes e refugiados do centro de formação do curso de português para estrangeiros da UFGD atuam discursivamente nos mais variados contextos. Entre esses contextos destacam-se as capacidades de fala, escuta, leitura e escrita e como estas são adquiridas e desenvolvidas.

A sua participação no estudo é imprescindível e voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, assim como, retirar sua participação a qualquer momento. Não haverá nenhuma penalidade ou constrangimento caso decida não participar ou desistir de continuar participando no decorrer de qualquer fase da pesquisa, mesmo com a sua participação sendo muito importante para este estudo. A pesquisadora compromete-se a manter em sigilo informações que possam identificá-lo como professor(a) colaborador(a) deste estudo. Por exemplo, qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. Contudo, entende-se que mesmo tomando os cuidados citados não é totalmente nula a possibilidade de vir a ser identificado(a).

Frisamos que a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato obrigatoriamente explicitado neste TCLE. Quanto aos procedimentos da pesquisa você participará de entrevistas semiestruturadas que ocorrerão uma vez ao mês durante 1 hora, por um período de 4 meses realizadas em conjunto com a pesquisadora, podendo ser nas plataformas on-line Google Meet e Watshapp e na sala de aula presencial, para investigar suas experiências de aprendizagem na língua portuguesa.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais. Somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa todo o material levantado neste estudo será mantido em arquivo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012 e 510/16 do CNS e orientações do CEP “Comitê de Ética

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa “Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CET/UFGD)”

Endereço: Rua João Rosa Goes, 1761, Vila Progresso – Unidade I. Cep: 79.825-070 – Dourados-MS – Telefone: (67) 3410-2803 – E-mail: etica@ufgd.edu.br

em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (CET/UFGD)”.
 Assinatura do Pesquisador Responsável

Acredita-se que as reflexões oriundas deste estudo possibilitem construir juntamente com você, propostas de soluções práticas que possam em alguma medida colaborar para a qualidade da vida social, diminuindo as barreiras linguísticas enfrentadas por sujeitos multilíngues.

Todavia, informamos-lhe que toda pesquisa possui riscos em maior ou menor potencial. No caso deste estudo, avaliamos que você pode sentir-se constrangido durante a entrevista, com alguma pergunta que o incomode ou provoque desconforto emocional para responder alguma pergunta.

Se o desenvolvimento do estudo afetá-lo(a) de forma negativa em qualquer grau a pesquisa será encerrada imediatamente e caso seja necessário será encaminhado(a) aos cuidados psicológicos do núcleo de psicologia Escola Clínica da UFGD sem nenhum custo financeiro. Havendo o prosseguimento do estudo os resultados serão divulgados em congressos, por meio de artigos científico e pela dissertação de mestrado.

Em relação a custos adicionais e ressarcimento, informamos-lhes que este estudo não lhe acarretará nenhum custo e você não receberá nenhum benefício financeiro para participar desta pesquisa. Se houver a necessidade de seu comparecimento à unidade SOMENTE para fins de pesquisa, você será ressarcido nas despesas com transporte e, se precisar, com alimentação, se houver qualquer tipo de despesas decorrentes da participação na pesquisa você será ressarcido.

Sobre indenização, se você sofrer algum dano por causa da pesquisa você tem direito a buscar indenização acionando a justiça, pois, lhe é garantido o direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Este Termo de Compromisso Livre e Esclarecido-TCLE foi redigido em duas (2) vias, sendo uma para o participante da pesquisa e uma para a pesquisadora.

Declaro que cumprirei os ditames da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e da Resolução brasileira sobre pesquisas na área das Ciências humanas e Sociais – Resolução CNS nº 510/2016 e suas complementares e zelarei pelo cumprimento dos princípios éticos vigentes.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa “Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CET/UFGD)”

Endereço: Rua João Rosa Goes, 1761, Vila Progresso – Unidade I. Cep: 79.825-070 – Dourados-MS – Telefone: (67) 3410-2803 – E-mail: etica@ufgd.edu.br

Contato com a pesquisadora responsável:

Endereço: Rodovia Dourados/Ithauem, Km 12 – Unidade II Caixa Postal: 364/

Cep: 79.804-970 – Telefone: 3410- 2013 E-mail: mestradoletras@ufgd.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e as condições de minha participação neste estudo e quero participar da pesquisa

☐ Autorizo a gravação da entrevista

☐ Não autorizo a gravação da entrevista

Dourados, ____ de ____ de 2021.

Assinatura do Participante

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa “Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CET/UFGD)”

Endereço: Rua João Rosa Goes, 1761, Vila Progresso – Unidade I. Cep: 79.825-070 – Dourados-MS – Telefone: (67) 3410-2803 – E-mail: etica@ufgd.edu.br

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA / PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS TRANSLINGÜES E TRANSCULTURAIS EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Pesquisador: Juliana Vieira Leite da Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 56240821.4.0000.5160

Instituição Proponente: Faculdade de Comunicação, Artes e Letras

Patrocinador Principal: FUND. DE APOIO E DE DESENV. DO ENSINO, CIÊNCIA E TECN. DO ESTADO DO MS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.446.405

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1871518")

1.Introdução

De acordo com o Relatório da ACNUR, o número de refugiados no mundo dobrou, passando de 10 milhões em 2010 para 265.729 milhões em 2020, seja por razões de perseguição, conflitos, violação dos direitos humanos, dentre outras causas (UNHCR, 2019). No Brasil, em 2018, foram recebidas 80.057 solicitações de refúgio, sendo 61.681 naturais da Venezuela (CONARE, 2020). O mundo vive a um intenso fenômeno migratório motivado por crises sociais, econômicas e guerras. O Brasil é um dos países que vem recebendo um grande fluxo migratório, chegando a números recordes de pedidos de refúgio, especialmente a partir de 2018 com deslocados vindos da Venezuela. No Brasil, no estado do Mato Grosso do Sul (MS), na cidade de Dourados, está localizado um desses polos de recebimento de refugiados e imigrantes em vulnerabilidade. E a Universidade Federal da Grande Dourados tem realizado um papel importantíssimo no acolhimento linguístico dessas pessoas. A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) participa desse esforço de acolhimento linguístico por meio do Centro de Formação da UFGD com curso de português, para atender refugiados e imigrantes em vulnerabilidade socioeconômica

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.405

oferecido gratuitamente através do “Curso de Português para estrangeiros” no método Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O termo Português Como Língua de Acolhimento (PLAc) surgiu em 2003 quando a pesquisadora portuguesa Maria Helena Ançã se referiu ao contexto de ensino de português para imigrantes nas escolas portuguesas com a premissa de que o PLAc é “lugar de acolhida, refúgio em casa, forte” (ANÇÃ, 2003, p. 7). O termo Português como Língua de Acolhimento nasceu em Portugal para indicar um novo olhar de ensino-aprendizagem da língua do país que acolhe os migrantes, imigrantes e refugiados. Em 2010, Maria José Grosso, professora e pesquisadora portuguesa, expandiu esse conceito apresentando reflexões sobre a língua de acolhimento e sobre seus desenvolvimentos no contexto migratório: [...] geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 74). As pesquisadoras brasileiras Lucia Maria Barbosa e Mirelle Amaral de São Bernardo (2017) perceberam que a aprendizagem de uma nova língua-cultura, na situação de acolhimento, não acontece por uma livre escolha, mas por questões externas ao aprendente, pois não é um processo simples e envolve relações de diferentes culturas e identidades. Desta forma o projeto de pesquisa pretende em definir os objetivos do ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento (PLAc) para duas turmas, sendo uma do nível iniciante e outra do nível intermediário do Curso de Português para Estrangeiros do Centro de Formação da UFGD, módulo on-line e presencial. Elaborando e reelaborando seus materiais didáticos e metodológicos para o ensino/prática de português através de aulas na modalidade on-line através do aplicativo google Meet. Também observaremos os aspectos da apropriação individual e coletiva da aquisição da língua portuguesa por estudantes imigrantes e refugiados do Curso de Português para Estrangeiros do Centro de Formação da UFGD. Incluído na perspectiva Indisciplinar da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), o corpus de dados desta pesquisa será gerado mediante entrevistas semiestruturadas realizadas nas plataformas on-line Google Meet e entrevista presencial. Utilizarei como corpus gravações de 10 aulas. Como geração de dados, faremos uso dos seguintes instrumentos: observação do participante, arquivos das interações online (vídeo das aulas), arquivos de textos escritos, diário dos pesquisadores, relatos e entrevistas individuais com foco nas aulas. Dentro do contexto citado, consideramos abordar situações de interação ensino-aprendizagem entre os professores do Curso de Português para

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.405

Estrangeiros do Centro de Formação da UFGD e os alunos em contato com a língua portuguesa. A fim de acompanhar a prática do acolhimento linguístico, surgem as seguintes inquietações: como se constroem a comunicação nesse contexto translíngue entre os alunos (imigrantes e refugiados) e os professores? Quais práticas de comunicação translíngues podem surgir dessas situações? Almejamos usar estratégia didática que estimule o aluno a perceber as proximidades, semelhanças e diferenças entre as línguas, sobretudo nos primeiros contatos de aprendizagem da língua portuguesa. Pretendemos refletir sobre os aspectos da apropriação individual e coletiva da língua portuguesa ao contexto de ensino-aprendizagem para os alunos imigrantes e refugiados, Pretende-se utilizar como aporte teórico autores que trarão luz a teorias e conceitos contemporâneos relativos aos estudos sobre a educação do entorno, como propõe Maher (2007), de um ponto de vista transcultural (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007) e translíngue (CANAGARAJAH, 2013) no aspecto do contexto de ensino de PLAc, Português como Língua de Acolhimento (ANÇÃ, 2003, GROSSO, 2010; BARBOSA e SÃO BERNARDO, 2017). Por fim, falaremos do PLAc e suas implicações translíngues no ensino-aprendizagem do Curso de Português para Estrangeiros do Centro de Formação da UFGD.

2.Hipótese:

O ambiente escolar do centro de formação da UFGD com o curso português para estrangeiros possibilita aos imigrantes e refugiados atuarem socialmente como sujeitos em interação com acesso a informação e troca de conhecimentos linguísticos, produzindo conhecimento e partilhas de visões de mundo. Dessa forma percebemos a necessidade de usar dos recursos translíngue, abordado por Canagarajah (2013), podendo contribuir com as discussões existentes, principalmente por buscar novos caminhos de uma pedagogia alinhada a uma visão não monolíngue, chamando a atenção para revisitar noções como negociação, táticas, língua-padrão e conversação, a partir de momentos marcados pela problemática das habilidades linguística. Sendo assim, algumas habilidades são necessárias para o desenvolvimento do aluno, como a fala, a escrita, a escuta e a leitura, elementos que contribuem para a expansão intelectual do aluno, tendo como o objetivo principal, a comunicação, deixando de ser controlada por informações exatas de certo e errado, julgadas e compreendidas como abstrato, e esquecido do contexto sócio-histórico e contingencial, mas vistas como emergentes da própria prática. Os espaços de translíngua permitem um repertório linguístico que pode conter duas ou mais línguas, assim como acontece no ensino-aprendizagem do Curso de Português para Estrangeiros do Centro de Formação da UFGD, sendo composto por grupos de hispanofalantes, francófonos e árabes falantes. Conforme

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.405

argumenta Canagarajah (2013, p. 11), a perspectiva translíngue contempla a hibridação de línguas (sociais), produzindo uma prática significativa em compreensão de “valores, vozes e identidades”. Entendemos que é necessário pensar os papéis de aluno e professor na metodologia de ensino-aprendizagem híbrido em contexto PLAc. Que seja aceito que o discente deva ser sujeito de seu próprio desenvolvimento e o professor, por sua vez, deve criar a oportunidade ao aluno de ajustar o processo avaliativo, abrangendo em seu planejamento de aula e de avaliação e, assim, estabelecendo uma relação de responsabilidade recíproca. Um dos desafios a serem enfrentados por este projeto, é dar visibilidade ao PLAc, português como língua de acolhimento, pois concordamos numa terminologia que venha a servir como degrau de apoio às causas desses sujeitos e, conseqüentemente, para o crescimento de políticas linguísticas de acolhimento referente às urgências e às motivações de aprendizagem da língua portuguesa, destacamos ao que Grosso (2010) nos lembra sobre “questões de sobrevivência e a necessidade urgente de conseguir se circular socialmente no novo país e, assim, suprir as necessidades básicas, como conseguir um emprego, alugar uma casa, ir ao médico, entre outras ações imprescindíveis à sobrevivência”. A preocupação desse projeto é por um contexto de ensino em que as dificuldades linguísticas, quando aparecidas no contexto de sala de aula PLAc devem ser compreendidas, analisadas e supridas, pois isso intervirá, de acordo com Barbosa e São Bernardo (2017), no que se refere ao desenvolvimento desse ensino, tais como: no papel e na formação do(a) professor(a) que atua nesse contexto, no planejamento das aulas, no material didático e também no processo avaliativo. Partindo do mesmo pressuposto, destacamos a responsabilidade do planejamento das aulas de PLAc, em que o docente precisa estar atento as situações de vulnerabilidades que os alunos se encontram. Barbosa e São Bernardo (2014), nos alerta que a partir das circulações migratórias, as condições de vulnerabilidade (social, psicológica e econômica), em que esses sujeitos se encontram ao adentrarem a um novo país, podem vir acontecer que esses imigrantes e refugiados possam a ter um choque cultural, que é uma das dificuldades que muitos imigrantes e refugiados encaram, em consequência de terem culturas e costumes distintos do país de acolhida, e as inúmeras dificuldades, devido à barreira linguística

3. Metodologia Proposta:

Este trabalho desenvolverá reflexões sobre a socialização dos estudantes do curso de português para estrangeiros da UFGD no módulo de ensino online e presencial, focalizando sua produção cultural e comunicacional. Em linhas gerais, esse projeto pode colaborar na reflexão acerca dos saberes associados ao uso social da linguagem, na observação da circulação discursiva nos mais variados contextos e na investigação das atuações desses sujeitos na sociedade. A metodologia de

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.405

pesquisa que ancora este projeto é de natureza etnográfico. Trata-se de uma tarefa de olhar para determinados aspectos de pessoas ou grupos, estabelecendo associações entre os locais sociais e suas práticas. Que podemos chamar de patrimônios de conhecimento (MOLL, 1992) que somando são os resultados das experiências vividas por esses sujeitos nas interações sociais focalizando na linguagem, que envolve a vida em transformação.

4. Metodologia de Análise de Dados:

A metodologia qualitativa interpretativista de pesquisa, com observação de participante. Trata-se de uma forma de observar a socialização e o desenvolvimento do aprendizado do português pelos estudantes. Assim podemos observar as trajetórias de como as comunicações, que se materializam em textos digitais (whatsapp) e observar as trocas discursivas em sala de aula presencial. E como esses recursos percorrem entre esses diferentes espaços-tempos, tais como, nas atividades dos cursos nos espaços virtuais (google meet) e nas interações das aulas presenciais.

5. Critério de Inclusão: Será usado como critério de inclusão os Imigrantes e refugiados maiores de idade, homens, mulheres, LGBTQIA+, idosos e deficientes. Que sejam estudantes do curso de português para imigrantes no centro de formação da UFGD.

6. Critério de Exclusão: Serão excluídos da pesquisa os imigrantes/refugiados que são crianças e adolescentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como um grupo de imigrantes e refugiados entende a língua portuguesa num contexto de pressão social.

Objetivo Secundário:

Desse modo, o escopo da pesquisa pode ser compreendido como um modo de investigar os aspectos da apropriação individual e coletiva da aquisição da língua portuguesa pelos estudantes do curso Português para estrangeiros da UFGD visando a atingir os seguintes objetivos específicos: Investigar as experiências de aprendizagem do português por um grupo de imigrantes e refugiados residentes no Brasil, tomando como suas interações em sala de aula. Entre esse contexto destacam as capacidades de fala, escuta leitura e escrita e como estas são adquiridas e desenvolvidas. E como a língua portuguesa é entendida, por esse grupo de imigrante e refugiados, dentro de um contexto de maior pressão social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.405

Os riscos poderão ocorrer em situações de cansaço, aborrecimento ou constrangimento ao responder as entrevistas. Constrangimento ao se expor durante a realização das gravações em áudio ou vídeo.

Benefícios:

O principal resultado será o desenvolvimento linguístico e social dos alunos imigrantes e refugiados. Um dos resultados esperados a serem enfrentados por este projeto, é dar visibilidade ao PLAc, português como língua de acolhimento, pois concordamos numa terminologia que venha a servir como degrau de apoio às causas desses sujeitos. De acordo, com os resultados obtidos por meio desta coleta de dados, almeja se construir juntamente com os sujeitos da pesquisa, propostas de soluções práticas que possam em alguma medida colaborar para a qualidade da vida social dos imigrantes e refugiados residentes na cidade de Dourados. E assim promovendo a reflexão para diminuir as barreiras linguísticas enfrentadas por esses sujeitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa pretende investigar práticas translingues e transculturais que são correntes em sala de aula de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), em um curso do Centro de Formação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Por meio de interações em aula, pretende-se refletir sobre os aspectos da apropriação individual e coletiva da língua portuguesa por estudantes imigrantes ou refugiados. Situado na perspectiva Trans/Indisciplinar da Linguística Aplicada, o corpus desta pesquisa será composto de observações realizadas in loco na sala de aula, de entrevistas individuais e do diário de campo da pesquisadora. A análise da materialidade terá o aporte teórico dos estudos decoloniais, da educação linguística inter/transcultural, da translanguagem e dos estudos sobre PLAC.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide “Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações”

Recomendações:

Vide “Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações”

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Em relação ao TCLE:

1.1. Quanto às providências apresentadas no caso de possíveis danos, diante da existência do núcleo mencionado, seria importante apresentar documento de concordância com o encaminhamento apresentado pelo responsável pelo núcleo. Caso contrário, seria necessário apresentar outras providências. (ATENDIDO)

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.405

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP/UFGD, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer n. 5.388.706.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

- * o pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;
- * O pesquisador deve apresentar relatório parcial e final ao Sistema CEP/CONEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1871518.pdf	11/05/2022 02:52:50		Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	11/05/2022 02:52:27	Juliana Vieira Leite da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/05/2022 02:45:46	Juliana Vieira Leite da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeinfrastruktur.pdf	18/03/2022 15:42:04	Juliana Vieira Leite da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_00.pdf	18/02/2022 16:36:09	Juliana Vieira Leite da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	03/02/2022 20:42:05	Juliana Vieira Leite da Silva	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura_questionario.pdf	06/12/2021 01:01:58	Juliana Vieira Leite da Silva	Aceito
Declaração de concordância	declaracaodeconcordancia.pdf	06/12/2021 00:51:43	Juliana Vieira Leite da Silva	Aceito
Orçamento	Orcamento_.pdf	06/12/2021 00:40:07	Juliana Vieira Leite da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_pesquisadores.pdf	06/12/2021 00:39:55	Juliana Vieira Leite da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	06/12/2021 00:37:16	Juliana Vieira Leite da Silva	Aceito

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.405

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 02 de Junho de 2022

Assinado por:

**Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br