



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



JULIA JULIOTTI

**PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO**

DOURADOS-MS

2023



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



JULIA JULIOTTI

**PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito final à obtenção do Título de Mestre em Letras, área Linguística e Transculturalidade.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Thayse Figueira Guimarães.

DOURADOS-MS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

J94p Juliotti, Julia

Práticas Translúngues e Transculturais nas Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Básico
[recurso eletrônico] / Julia Juliotti. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Thayse Figueira Guimarães .

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Translinguagem. 2. Transculturalidade. 3. Língua Portuguesa. 4. Ensino Básico. I. Guimarães, Thayse Figueira. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Thayse Figueira Guimarães (UFGD)

Presidente

Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin Barbosa (UFGD)

Membro Titular Interno

Prof.^a Dr.^a Aryane Santos Nogueira (UNICAMP)

Membro Titular Externo

Prof.^o Dr. Adair Vieira Gonçalves

Suplente

Para todos(as) professores(as) que vivem entre fronteiras, independentemente de quais sejam.

AGRADECIMENTOS

Na dureza que a vida acadêmica pode oferecer, descobri que só é possível nos humanizarmos se mantermos conexões com os outros. É uma imensa alegria saber que esta pesquisa foi construída por várias mãos. Por isso meu coração será sempre grato a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que esse trabalho fosse possível.

Agradeço, primeiramente, a Deus por Seu amor sublime e Sua misericórdia infinita. Saber que o Senhor está rigorosamente no controle de todas as coisas me sustentou durante muitos dias de estudos. À Nossa Senhora da Conceição Aparecida, minha Mãe Santíssima, por interceder pelas lutas do meu coração junto ao Seu filho Jesus.

Agradeço imensamente à minha família, que me incentivou e apoiou desde o início desta pós-graduação. À minha mãe, Ortencia, uma mulher corajosa, determinada e amorosa, por fazer tudo por mim. Somos eu e você para sempre, mãe! Ao meu pai, Gilberto, um homem trabalhador, íntegro e resiliente, por sempre acreditar no meu melhor. Não trocaria você pelo Obama, pai! Aos meus irmãos, Samuel e João Paulo, por preencherem minha vida de afeto, alegria e diversão. Às minhas tias e tios, em especial, à Rosemir, Maristela e Suzana, por sempre me acolherem, apoiarem, torcerem e se alegrarem com minhas conquistas. À Magali Paes (*in memoriam*), por ter sonhado comigo e acreditado em mim. Você faz falta imensa, mas sei que está feliz. À minha avó Djanira, pelas orações e por me abençoar a cada novo amanhecer.

Agradeço especialmente aos amigos e amigas que o tempo guardou. À Mariana Araújo pelas orações, pelo acolhimento mútuo de lágrimas e sorrisos, e pela vida do Gustavo. À Paola Castro pelo afeto, risadas e por escutar sobre este trabalho inúmeras vezes com o mesmo carinho e interesse. À Sinara de Oliveira pela amizade genuína e recíproca, pelas cervejas e por você ser você. Sinara, você é luz – e isso não é apenas sobre brilhar, o que você faz muito bem, mas sobre iluminar caminhos. À Anna Beatriz Figueiredo pela amizade acolhedora, pela compreensão recíproca e por todo amor partilhado. Agradeço infinitamente à Julia Carmo pela amizade de mais de 20 anos, pelos (des)conselhos, os *chopps*, as risadas, o amor e por me trazer de volta nos dias em que me esqueço de mim. Julia, você é a personificação do que há de mais verdadeiro em uma amizade, te amo. Ao Bruno Roque pela parceria incondicional, pelo amor e respeito mútuo preservados em mais de 10 anos de amizade. Você sabe que é meu contato de emergência. À Eduarda Ribeiro por compartilhar a beleza do dia a dia, por tornar a rotina mais palatável, pelo amor e apoio incondicional.

Agradeço grandemente à Larissa Nugoli e Lana Ieda Nunes, colegas da graduação que durante a pós-graduação se tornaram amigas confiáveis e queridas. Obrigada, meninas, por compartilharem as dores e as delícias da busca infindável pelo equilíbrio entre sermos professoras,

amigas, pesquisadoras, mulheres, tudo junto e misturado. Ao Ronaldo Omizolo, pela forte colaboração no trabalho formal, por acreditar em mim enquanto professora e pela infinita compreensão. A todos os colegas do Grupo de Estudo em Linguagem e Transculturalidade (GELT) pelas maravilhosas tardes de sexta-feira, pelos textos e conhecimentos compartilhados, pelas contribuições acadêmicas e pelas incontáveis risadas. Em especial, à Emilly Colman por acompanhar de perto o desenvolvimento desta pesquisa, e à Prof.^a M.^a Juliana Vieira Leite, por cada palavra de fé e pelo apoio desde quando este trabalho ainda era apenas uma conversa informal.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Thayse Figueira Guimarães, que me orientou no percurso desta pesquisa e que, desde a Iniciação Científica, deposita em mim confiança e credibilidade. Há uma frase, de autor desconhecido, que reflete a maneira como enxergo todo o trabalho que desempenhei sob sua orientação: “Você nunca saberá quantas vidas transformou, mas elas saberão”. Thayse, sua orientação foi essencial para que eu pudesse, na prática, manter o rigor teórico-metodológico deste trabalho. Para além do fazer científico, muitíssimo obrigada por não deixar que as atividades acadêmicas limitassem os afetos em nossa convivência.

Agradeço à minha banca de qualificação e defesa pelas reflexões tecidas em torno deste trabalho e pela disponibilidade e tempo dedicados à leitura e análise da minha dissertação. Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin Barbosa, sou grata por ter participado tão de perto da minha formação como professora e pesquisadora. Agradeço pelas contribuições sugeridas no percurso desta dissertação. Prof.^a Dr.^a Aryane Santos Nogueira, sou grata à vida e à modalidade de congresso presencial por ter proporcionado nosso encontro. Obrigada pelas ponderações recomendadas.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), bem como a todos os docentes, técnicos e discentes do mesmo programa.

Agradeço à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo financeiro a esta pesquisa.

Eu não falo aqui a minha língua
Eu falo a língua que me deram
Mas essa língua é minha agora
Da forma que eu sei falar.

Gabriel Nascimento.

RESUMO

A presente dissertação apresenta uma pesquisa de ação, pautada na perspectiva da translinguagem (Canagarajah, 2013, 2017; García, 2009, 2017; García, Wei, 2014; Wei, 2011) e da transculturalidade (Bandeira, 2018; Cavalcanti, Bortoni-Ricardo, 2007; Rocha, 2014), que investigou práticas de ensino de língua portuguesa em duas turmas de 7º ano do ensino fundamental II de uma escola pública de Dourados, MS. A pesquisa propôs promover maior diversidade linguística e contribuir para o desenvolvimento de atitudes mais positivas entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos em uma sala de aula multilíngue. Inserida no campo da Linguística Aplicada Trans/Indisciplinar (Moita Lopes, 2009), mais especificamente, esta pesquisa aplicou atividades pedagógicas translíngues e transculturais que consideraram os repertórios linguísticos de todos os alunos. Identificou nas atividades orais e escritas, bem como nas interações entre os sujeitos, as vivências, os saberes e os letramentos próprios daquele contexto. Em consonância com os pressupostos teóricos-metodológicos que guiam esta pesquisa, partimos de um entendimento dinâmico de repertório, considerando-o como vivido, materializado em interação e de natureza discursiva (Blommaert, Backus, 2012, 2013; Busch, 2012, 2015; Pennycook, Otsuji, 2014). Assumimos, também, uma perspectiva que foca no (pluri)multilinguismo pelas lentes decoloniais, biográficas e etnográficas. Os dados foram gerados por meio da observação participante, áudio-gravações das aulas, registros em diário de campo e dos textos produzidos em atividades propostas de língua portuguesa, que envolviam práticas pedagógicas translíngues e transculturais. Essas atividades estavam inseridas em uma proposta crítica e intercultural de ensino e aprendizagem. O estudo demonstrou a importância das práticas translíngues e transculturais na construção de ambientes seguros para o ensino e aprendizado de língua portuguesa, promovendo a abertura e valorização das identidades linguísticas e culturais dos alunos. Além disso, ressalta o papel da escola como espaço propício para acolher e celebrar a diversidade, contribuindo para uma educação integrada.

Palavras-chave: Translinguagem; Transculturalidade; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation presents an action research, grounded in the perspective of translanguaging (Canagarajah, 2013, 2017; García, 2009, 2017; García, Wei, 2014; Wei, 2011) and transculturality (Bandeira, 2018; Cavalcanti, Bortoni-Ricardo, 2007; Rocha, 2014), which investigated Portuguese language teaching practices in two 7th-grade classes of a public school in Dourados, MS. The research aimed to promote greater linguistic diversity and contribute to the development of more positive attitudes among teachers and students, as well as among the students themselves in a multilingual classroom. Embedded in the field of Trans/Interdisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2009), more specifically, this research applied translanguaging and transcultural pedagogical activities that considered the linguistic repertoires of all students. It identified in oral and written activities, as well as in interactions among subjects, the experiences, knowledge, and literacies specific to that context. In line with the theoretical-methodological assumptions that guide this research, we start from a dynamic understanding of repertoire, considering it as lived, materialized in interaction, and of discursive nature (Blommaert, Backus, 2012, 2013; Busch, 2012, 2015; Pennycook, Otsuji, 2014). We also assume a perspective that focuses on (pluri)multilingualism through decolonial, biographical, and ethnographic lenses. Data were generated through participant observation, class recordings, field notes, and texts produced in proposed Portuguese language activities, which involved translanguaging and transcultural pedagogical practices. These activities were part of a critical and intercultural teaching and learning proposal. The research demonstrated the importance of translanguaging and transcultural practices in building safe environments for teaching and learning Portuguese, promoting openness and appreciation of students' linguistic and cultural identities. Moreover, it emphasizes the role of the school as a conducive space for embracing and celebrating diversity, contributing to integrated education.

Keywords: Translanguaging; Transculturality; Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Retrato linguístico da aluna Luiza.....	100
Figura 2 - Retrato linguístico da aluna Josiane.....	101
Figura 3 - Retrato linguístico de Márcio.....	109
Figura 4 - Retrato linguístico de Samuel.....	111
Figura 5 - Retrato linguístico de Eduardo.....	112
Figura 6 - Relato Pessoal de Rosa - 7ºB.....	135
Figura 7 – Relato Pessoal de Emanuel - 7ºA.....	137
Figura 8 – Relato Pessoal de Junior - 7ºA.....	138
Figura 9 - Texto Memorialístico de Davi - 7ºB.....	142
Figura 10 - Relato Pessoal de Davi - 7ºB.....	144

LISTA DE EXCERTOS TRANSCRITOS

Excerto 1 - Reunião 27/04/2023.....	85
Excerto 2 - Reunião 27/04/2023.....	87
Excerto 3 – aula do dia 03/05/2023 – 7ºA.....	95
Excerto 4 – aula do dia 03/05/2023 – 7ºA.....	98
Excerto 5 – aula do dia 03/05/2023 – 7ºA.....	101
Excerto 6 – aula do dia 03/05/2023 – 7ºA.....	104
Excerto 7 - aula do dia 03/05/2023 - 7ºB.....	105
Excerto 8 - aula do dia 03/05/2023 - 7ºB.....	109
Excerto 9 - aula do dia 03/05/2023 - 7ºB.....	109
Excerto 10 - aula do dia 03/05/2023 - 7ºB.....	111
Excerto 11 - aula do dia 03/05/2023 - 7ºB.....	112
Excerto 12 - aula do dia 03/05/2023 - 7ºB.....	115
Excerto 13 - aula do dia 05/03/2023 - 7ºB.....	119
Excerto 14 - aula do dia 23/05/2023 - 7ºB.....	121
Excerto 15 - aula do dia 24/05/2023 - 7ºA.....	123
Excerto 16 - aula do dia 24/05/2023 - 7ºB.....	133
Excerto 17 - aula do dia 21/06/2023 - 7ºB.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da Pesquisa-Ação.....27

Quadro 2 – Atividades do 2º Bimestre de 2023.....38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico referente a porcentagem das línguas citadas no 7ºA.....	92
Gráfico 2 - Gráfico referente a porcentagem das línguas citadas no 7ºB.....	93

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

...	Pausa menos de um segundo
(1.5)	Aproximado tempo de pausa em segundos
[	Sobreposição de turnos (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
/	Truncamento ou interrupção
CAPITALS	Volume mais alto
>texto<	Fala mais acelerada
()	Fala inaudível
(texto)	Discurso difícil de discernir, palpite do analista, dúvida na transcrição
((texto))	Marcações da cena, comentários do transcritor texto, ênfase no som
:	Alongamento de vogal
?	Pergunta
>>	Subida rápida na entonação (entonação ascendente)
<<	Subida leve na entonação (entonação contínua)
- -	Descida leve na entonação (entonação descendente)
°texto°	Volume mais baixo
* *	Início e término de expressão gestual

Fonte: Marcuschi (1986) e Bucholtz (2000), adaptado por Guimarães (2014).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
1.1 A pesquisa-ação em uma abordagem qualitativo-interpretativista	23
1.2 A escola	28
1.3 Sujeitos da/na pesquisa e a geração de dados	31
1.3.1 <i>As Professoras</i>	31
1.3.2 <i>As turmas focais</i>	35
1.4 A proposta pedagógica e os materiais utilizados e os registros de dados	37
CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	64
2.1 Translinguagem	64
2.2 Transculturalidade	69
2.2 Repertório Linguístico.....	73
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	76
3.1 A Língua Portuguesa em sala de aula: um olhar observacional do primeiro bimestre.....	78
3.1.2 <i>O “extinto de sobrevivência” do 7ºA e a “apatia” do 7ºB: um olhar da professora</i>	84
3.2 Translanguagem e a Transculturalidade na valorização de repertórios invisibilizados.....	89
3.2.1 <i>Retratos Linguísticos no 7ºA</i>	94
3.2.2 <i>Retratos Linguísticos no 7ºB</i>	103
3.3 Práticas translíngues e transculturais na promoção da reflexão metalinguística entre línguas.....	115
3.4 Práticas translíngues e transculturais na construção de ambientes linguisticamente e culturalmente seguros para o desenvolvimento da escrita.....	125
3.4.1 <i>Os relatos pessoais na sala de aula translíngue e transcultural</i>	132

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....145

REFERÊNCIAS.....149

ANEXOS.....157

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa-ação surge da análise e observação de novos fenômenos sociais e educacionais que emergem da intensificação dos fluxos migratórios da/na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. Sendo uma das mais importantes cidades do estado do Mato Grosso do Sul, Dourados está localizada a 120 quilômetros de Ponta Porã, que divide fronteira seca com a cidade de Pedro Juan Caballero, no Paraguai. Para além disso, a cidade está anexa às Aldeias Jaguapiru e Bororó, que juntas formam a maior reserva indígena urbana do Brasil. Essas características geográficas, somadas ao fato de a cidade ser sede de quatro universidades e ser um polo industrial no ramo do setor alimentício e agropecuário, colocam Dourados no radar das rotas migratórias internacionais.

Destacam-se dois momentos significativos para o contexto migratório da cidade. O primeiro ocorreu em 2012, quando o estado brasileiro concedeu visto humanitário aos haitianos e o fluxo migratório haitiano se tornou considerável no Brasil. A partir desse ano, os fluxos migratórios de haitianos ao Brasil aumentaram e Dourados, devido à sua estrutura geográfica e socioeconômica, também se tornou um local de interesse para imigrantes, especialmente os jovens imigrantes, que buscavam oportunidades de emprego (Jesus, 2020, p.20). As migrações haitianas em Dourados se intensificaram pela rede de conexões entre os próprios imigrantes que já estavam aqui.

Dourados também se estabeleceu como rota migratória importante para venezuelanos. Desde 2018, com a Operação Acolhida, imigrantes e refugiados venezuelanos tiveram atendimento humanitário para regularização migratória e assistência emergencial. Assim, ainda que a Operação Acolhida fosse limitada no que concerne a integração de migrantes e refugiados venezuelanos na cidade acolhedora, as rotas de migrações e as cidades destinos eram pensadas em conjunto com entes federativos, agências da ONU, organismos internacionais e organizações da sociedade civil. Nesse período, dados da *International Organization for Migration* (IOM, 2020) estimam que Dourados foi a quarta cidade do Brasil que mais recebeu imigrantes venezuelanos.

As imigrações para os países da América Latina, exemplificadas pelo caso do Haiti em direção ao Brasil, e entre países latino-americanos, como é o caso da Venezuela e do Brasil, destacam a complexidade dos fluxos migratórios internacionais contemporâneos. Esses movimentos são ainda mais desafiadores devido às políticas rigorosas anti-imigração adotadas por países da América do Norte e da Europa. Nesse contexto, países como o Brasil, que têm se tornado rota desses deslocamentos migratórios, estão cada vez mais atentos à interação desses fluxos com os aspectos socioculturais de seus próprios contextos (Baeninger *et al*, 2018).

No cenário global de imigrações, a Venezuela vivencia processos de deslocamentos forçados muito significativos. Nos últimos anos, crises políticas internas e externas somadas ao conjunto de leis e decretos aprovados pelo congresso norte-americano e sancionado pelos presidentes dos Estados Unidos da América acarretaram uma grande crise econômica e social na Venezuela. As medidas que, desde 2014, impedem o país de realizar transações internacionais com o dólar estadunidense, aumentam as retenções bancárias e autorizam multas aos países terceiros que comercializarem com a República Bolivariana. Isso, na prática, implica em uma drástica redução de ingresso de moedas estrangeiras no país, diminuindo o poder de compra de uma população cujo consumo interno era majoritariamente de produtos importados. No que concerne às reservas petrolíferas, destaque na escala econômica mundial, houve dificuldades na compra de peças para a manutenção de infraestrutura e de químicos usados no refino do petróleo, o que fez com a economia interna ficasse enfraquecida com a desvalorização do barril de petróleo, principal *commodity* do país.

Diante da dependência do país em relação a um mercado internacional que teme possíveis sanções e retaliações dos Estados Unidos, juntamente com a alocação da receita do petróleo para financiar programas e serviços sociais, a Venezuela adentrou em uma crise financeira, que culminou na crise humanitária, como define a comunidade internacional. Tem-se, então, constituída a diáspora venezuelana, com rotas migratórias em direção a países da América Latina, América do Sul e nos Estados Unidos (ACNUR, 2017).

Sendo considerado um fenômeno de fluxo transnacional, o contexto migratório do povo venezuelano passa a envolver aspectos de fronteira, soberania e processos de transculturação, e é mais um fenômeno político-social a ser tratado (Aguiar, 2019), pois

(...) se falamos de uma crise migratória e de refúgio, falamos de uma situação em primeiro lugar limítrofe: a crise implica rompimento das relações e dos padrões de normalidade do funcionamento das regras e estruturas, nesse caso, de gerenciamento e acolhida de imigrantes e refugiados. Implica um transbordamento e uma incapacidade dos mecanismos regulares de produção de ordem social em lidar com o fenômeno (AGUIAR, 2019, p. 22).

Diante da conjuntura transfronteiriça de crescimento da mobilidade humana em Dourados, pode-se notar mudanças nos cenários linguístico, social e cultural douradense, tornando-os mais complexos e superdiversificados (Vertovec, 2007). Vertovec (2007), analisando as trajetórias de diferentes grupos de migrantes do século XXI em contexto de globalização, cunhou o termo "superdiversidade" para descrever a interseccionalidade de diversidades. Nessa abordagem, ele não apenas considerou questões étnicas e raciais, mas também destacou outras variáveis, como sexo, classe social, religião, status de migração, entre outras. Muito embora Dourados receba imigrantes e refugiados, há ainda dificuldade em verdadeiramente acolhê-los, uma vez que a cidade não demonstra

estar preparada para transformar os princípios da hospitalidade e políticas de integração como normas sociais.

As dificuldades de inclusão e acolhimento de imigrantes se intensificam no âmbito escolar. Isso ocorre não apenas pelo imaginário comum que representa a escola como um local tradicional, com carteiras enfileiradas e o professor como detentor do conhecimento, mas também devido à percepção da diferença de línguas como uma barreira e um problema. Isto é, ao passo que a legislação garante o direito à educação para imigrantes e refugiados – mesmo na falta de documentação – o idioma e a cultura estão entre as dificuldades mais acentuadas para acolher e incluir esses estudantes no contexto escolar. Isso acontece, porque a crença de que a língua portuguesa é a única língua nacional do Brasil é, historicamente, reforçada por políticas públicas e discursos que desconsideram a heterogeneidade linguística em nosso território. Essas circunstâncias forçam sujeitos que vivem entre línguas para as margens da sociedade brasileira, privando-os, diretamente ou indiretamente, do convívio com a sociedade que os cerca e de serviços públicos de qualidade.

Por meio da experiência de pesquisa com um aluno focal haitiano no 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada em Dourados durante a Iniciação Científica, tomei conhecimento de outras unidades escolares que também estavam com demanda considerável de alunos imigrantes. Nesse contexto, a escola municipal onde esta pesquisa se desenvolveu me chamou atenção pelo número de matrículas de estudantes imigrantes no ano de 2022, que se somavam em um total de 128. A diretora e as coordenadoras trouxeram relatos significativos sobre os entraves que alunos e professores, juntamente de toda comunidade escolar, estavam passando. Estes denunciavam a dificuldade de comunicação entre a escola e os responsáveis legais dos alunos imigrantes, os fracassos na trajetória escolar – baseados em notas de boletins –; a descrição de alunos imigrantes como alunos apáticos – que nem se quer respondiam a chamada –; a alegação de que os professores não entendiam a língua daqueles alunos e a constante solicitação por um acompanhamento intervencionista com os alunos imigrantes para que aprendessem a ler e a escrever em língua portuguesa.

Ainda em 2019, durante o desenvolvimento da pesquisa de Iniciação Científica em uma escola pública estadual, os relatos contidos em meu diário de campo mostram observações feitas pelo diretor da escola em questão, referente ao significativo contingente de imigrantes matriculados na escola pública municipal, onde esta pesquisa de mestrado foi realizada. Destaco, dentre esses registros, a seguinte declaração do diretor da escola estadual, anotada em meu diário de campo em 18 de agosto de 2019:

“Aqui temos alunos imigrantes e queremos ajuda para que eles consigam ler e escrever em português e, assim, acompanhar o ritmo da escola. Mas conversando com outros diretores, especialmente do município, sei que há escolas com um número bem maior de imigrantes matriculados.” (Diário de Campo, 2019)

Tendo em vista a urgência em derrubar as barreiras linguísticas enfrentadas por sujeitos em situação de migração forçada e refúgio nas escolas públicas de Dourados/MS, considerando o multilinguismo como fenômeno inerente ao cenário linguístico mais diversificado e globalizado e se atendo às solicitações intervencionistas – uma lacuna em pesquisas brasileiras sobre a translanguagem – das professoras de língua portuguesa em contextos de ensino sociolinguisticamente complexos, surge a pesquisa-ação descrita nesta dissertação.

O objetivo geral desta pesquisa-ação é demonstrar como a translanguagem e a transculturalidade podem promover a diversidade linguística nas aulas de língua portuguesa e corroborar para o desenvolvimento de atitudes positivas entre professor-alunos e entre alunos-alunos com relação a sujeitos migrantes nos espaços de ensino de línguas. Esse objetivo se orientou pela seguinte pergunta de pesquisa: “Como (De que modos) a translanguagem e a transculturalidade podem corroborar para a promoção da diversidade linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II?” Desse modo, para o objetivo principal ser alcançado, foi fundamental o cumprimento de alguns objetivos específicos, tais como:

- Observar como ocorre a participação de estudantes em aulas de Língua Portuguesa com sujeitos multilíngues;
- Desenvolver atividades pedagógicas translíngues e transculturais que considerem os repertórios linguísticos dos sujeitos;
- Identificar nas atividades orais e escritas, nas interações entre professor-alunos e entre alunos-alunos as vivências, os saberes e os letramentos próprios daquele contexto, que compõem a agentividade¹ dos sujeitos diante de seus repertórios linguísticos e suas práticas translanguajeiras.

A pesquisa de campo foi desenvolvida durante o ano letivo de 2022 e 2023, demandando um ano e meio de trabalho em campo, dividido em três momentos. A primeira fase transcorreu entre 18 de julho de 2022 e 09 de dezembro de 2022. Essa etapa foi importante para que eu pudesse ter meu primeiro contato com o campo e a comunidade escolar. Nesse período, participei das aulas de

¹ Neste trabalho adotamos a perspectiva de agência defendida por Clarissa Menezes Jordão, quando a autora argumenta que “refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é, portanto, uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (JORDÃO, 2010, p. 432).

Língua Portuguesa por 1 hora aula semanal em turmas que abrangiam do 6º ao 7º ano (turmas A, B e C), permitindo-me vivenciar e participar das atividades pedagógicas e eventos extracurriculares, a fim de observar as particularidades pedagógicas, socioemocionais e culturais distintas entre as turmas.

A segunda fase ocorreu entre 06 de fevereiro de 2023 e 28 de abril de 2023, período em que desenvolvi observação participante nas turmas de 7º ano A e 7º ano B, a fim de coletar dados específicos para embasar a elaboração do plano de ensino desenvolvido na terceira fase. Esta última etapa, que se estendeu do dia 02 de maio de 2023 a 14 de julho de 2023, foi dedicada à concepção e implementação de atividades pedagógicas fundamentadas na perspectiva teórico-metodológica da translinguagem e transculturalidade.

Pautada na perspectiva da translinguagem (García; Wei, 2014) e da transculturalidade (Cavalcanti, Bortoni-Ricardo, 2007), esta pesquisa-ação justifica-se pela busca em ampliar o sentido de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa e tornar a educação linguística integrada e profusa (Cavalcanti, 2013) em sala de aula multilíngue. Para tal, houve a necessidade de analisar o fenômeno do multilinguismo por uma perspectiva decolonial (Mignolo, 2003), considerando os repertórios multilíngues e multiletrados dos sujeitos entrepostos em contextos linguísticos superdiversificados (Vertovec, 2007), entendendo-o como um fenômeno vivenciado, dinâmico e manifestado na interação e no discurso (Blommaert, Backus, 2012; Busch, 2017). Dessa maneira, busquei, nas práticas propostas por esta pesquisa, me distanciar de interpretações reducionistas e me desvincular da homogeneidade que exclui, segrega e marginaliza.

Tendo como foco como a translinguagem e a transculturalidade podem corroborar para a promoção de diversidade linguística nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico, estudamos e trabalhamos o processo de ensino-aprendizagem de línguas a partir da perspectiva pedagógica da translinguagem. Para isso, adotamos a compreensão de que é necessário considerar a linguagem humana e a comunicação entre indivíduos não mais como algo que depende da homogeneidade de uma determinada língua. Mas, sim, como heterogênea, envolvendo modos distintos em uma “organização de múltiplos processos” (García, Wei, 2014) que nos proporcionam interações mais ativas, que transcendem dinâmicas e práticas históricas e culturais.

Nesse sentido, a linguagem não é mais considerada uma entidade formal, não havendo divisões entre o que é linguístico, e extralinguístico ou paralinguístico na comunicação humana. Assim, as teorias acerca da translinguagem permitem a compreensão de fenômenos linguísticos que perpassam os limites das línguas nomeadas (Blommaert, Backus, 2011) na interação entre sujeitos trans/multilíngues em contextos transculturais. De forma ampla, translinguagem se refere “às

múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para que seu mundo bilíngue faça sentido” (García, 2009, p.45).

Para García (2009) sujeitos que vivem entre línguas não fazem uso de dois (ou mais) sistemas linguísticos independentes e transitórios. Pelo contrário, tais sujeitos utilizam constantemente, em uma simbiose entre consciente e inconscientemente, um sistema semiótico, integrado e multimodal que incorpora vários recursos gramaticais às suas próprias práticas sociais de leitura e escrita e aos seus próprios repertórios linguísticos. Desse modo, compreendemos que as concepções sobre translinguagem (García; Wei, 2014) se opõem às políticas linguísticas monolingualizadoras ainda fortemente presentes na educação brasileira. Nesse sentido, é importante ponderar que sujeitos trans/multilíngues podem fazer parte de vários grupos diferentes e os recursos linguísticos utilizados por esses sujeitos variam de acordo com os percursos e os métodos pelos quais eles perpassaram desde o ensino regular até algum processo comunicativo mais simples e/ou informal.

Ofélia García e Li Wei, no livro “Translanguaging, Language, Bilingualism and Education” (2014, p.23), ao discorrem sobre translinguagem e suas implicações, elencam que: “(...) e ainda mais além, criando um espaço social para o multilíngue que traz influências de sua história pessoal, de sua experiência, ideologia, crença etc. (...) em um desempenho coordenado significativo”. É por esse “espaço social para os sujeitos multilíngues” criado pela translinguagem que é possível nos depararmos com uma superdiversidade (Vertovec, 2007) de repertórios linguísticos e, a partir daí, expandir o espaço social para sujeitos multilíngues nos ambientes de ensino de língua portuguesa, não permitindo que os letramentos tradicionais e percepções hegemônicas, que são consequentemente excludentes, limitem os ensinamentos, os aprendizados e os afetos.

É importante ainda pontuar que este estudo está inserido no campo da Linguística Aplicada Trans/Indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e, por esse motivo, o considero uma pesquisa que tem ao centro seus sujeitos, preconizando atravessamentos sociais, históricos, políticos, culturais e ideológicos, sem dissociar a construção do conhecimento a todos esses fatores. Assim sendo, as ações desenvolvidas nesta pesquisa visam colaborar para a reflexão sobre os estudos na área da educação linguística inter/transcultural e da translinguagem, uma vez que buscará identificar, nas interações e práticas analisadas, as relações de sujeitos inseridos em um contexto translíngue e transcultural, por meio dos quais se configuram as identidades linguísticas e, consequentemente, sociais e a subjetivação dos indivíduos, assim como suas experiências por meio da oralidade e da escrita.

Para que se compreenda a execução da pesquisa-ação, esta dissertação encontra-se organizada em três capítulos, além desta introdução, da conclusão, das referências e dos anexos que

encerram este trabalho. Já tendo discutido, na introdução, parte dos aspectos que envolvem o contexto educacional multilíngue e multicultural das escolas de Dourados (Mato Grosso do Sul), no primeiro capítulo desta dissertação, discorro sobre os princípios e os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, bem como sobre o contexto do campo e os sujeitos participantes do estudo. Em seguida, no segundo capítulo, é abordada a perspectiva teórica, onde se discute sobre a Translíngua (Canagarajah, 2013, 2017; García, 2009, 2017; García, Wei, 2014; Wei, 2011; entre outros), a Transculturalidade (Bandeira, 2018; Cavalcanti, Bortoni-Ricardo, 2007; Rocha, 2014), e o Repertório Linguístico (Blommaert, Backus, 2012, 2013; Busch, 2012, 2015; Pennycook, Otsuji, 2014). Por fim, no terceiro capítulo, são apresentadas a análise dos dados referentes à aplicação das atividades translíngues e transculturais nas aulas de língua portuguesa no 2º bimestre letivo. Esta dissertação termina com as considerações finais, referências e anexos.

CAPÍTULO 1 – DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA²

*No research is untouched by human hands.*³

— David Silverman.

Apresento, neste capítulo, os pressupostos teóricos-metodológicos desse estudo que é, como dito anteriormente, uma pesquisa-ação caracterizada pela abordagem qualitativa, descrevendo o campo da pesquisa juntamente com o lócus no qual foi desenvolvida. Há a apresentação dos sujeitos envolvidos e do contexto em que esta pesquisa foi inserida, refletindo sobre os procedimentos de coleta, registro e análise dos dados. Enfatiza-se nessa etapa a pesquisa-ação e a perspectiva qualitativa como ideais para derrubar as barreiras linguísticas enfrentadas por sujeitos em situação de migração forçada nas escolas públicas de Dourados/MS.

1.1 A pesquisa-ação em uma abordagem qualitativo-interpretativista

Há algum tempo, no Brasil, ideologias que colocam à prova a importância das instituições públicas de ensino superior obtiveram destaque em meios de comunicação e pela reprodução de discursos que tentam desacreditar tais instituições. Não intencionalmente, meu percurso científico na academia sempre esteve ligado ao trabalho de campo no ensino básico, com observação participante e estudo de caso, mobilizando abordagens qualitativo-interpretativa e etnográfica de língua e linguagem. Pesquisar em campo me permitiu sentir o fazer científico mais próximo da educação básica. E o contrário também aconteceu: a comunidade escolar sente que o fazer científico da universidade chega até a educação básica. Sendo possível observar de perto a relação de colaboração que se estabeleceu - e se fortalece ao longo dos anos - entre as instituições públicas de ensino superior e básico.

Esta pesquisa de mestrado foi pensada levando em consideração o percurso previamente relatado e o desejo de estreitar ainda mais as relações entre o ensino superior público e a educação básica pública. Pensando nisso e para atender às demandas intervencionistas observadas na minha pesquisa de Iniciação Científica e replicadas em outras pesquisas partilhadas no Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT/UFGD), decidi realizar uma pesquisa-ação, pois esta

² Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, tendo o Número do Parecer Consubstanciado: 6.119.701. Portanto, todos os nomes mencionados neste trabalho são fictícios para resguardar a identidade dos participantes desta pesquisa.

³ “Nenhuma pesquisa é intocada por mãos humanas.”

conduz a pesquisa pela preocupação social, que é intrínseca à Linguística Aplicada Trans/Indisciplinar (Moita Lopes, 2006). Esta pesquisa-ação está situada na área da Linguística Aplicada Trans/Indisciplinar (Moita Lopes, 2006; Signorini, 2008; Cavalcanti, 2013; entre outros), com uma abordagem qualitativo-interpretativa em que busca perceber e interpretar uma gama de sentidos e significações que configuram os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula, de língua portuguesa, em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública, linguisticamente diversificada.

O fazer científico nas Ciências Sociais, durante muito tempo, baseou-se no paradigma positivista, acreditando que os acontecimentos da vida humana poderiam se assemelhar aos acontecimentos inerentes à natureza. Esse mesmo paradigma tratava os fatos sociais a partir de experimentações expressas em termos quantitativos que seriam, posteriormente, explicados segundo leis gerais.

Na contramão do que propunha o paradigma positivista, o paradigma interpretativista, segundo Moita Lopes (1994), não trata os fatos sociais a partir de experimentações que culminam na utilização da metodologia de pesquisa quantitativa. A pesquisa interpretativista considera que o indivíduo constrói a realidade com base em suas experiências e vivências, não sendo possível haver qualquer fato social externo ou independente aos sujeitos envolvidos. Dessa maneira, o pesquisador em seu fazer científico não pode observar a neutralidade, nem agir segundo ela, pois é parte indissociável da realidade social em que observa ou age. Segundo Denzin e Lincoln (2011) consiste em “um conjunto de práticas interpretativas que faz o mundo visível”. O pesquisador, então, constrói a realidade com os demais indivíduos e interpreta os fenômenos ali dispostos a fim de conferir-lhes, por meio da triangulação de várias consciências individuais, significados.

Nesse sentido, mobilizo o entendimento do paradigma qualitativo-interpretativista como aquele que deixa o foco generalizado ou os números absolutos e enfatiza o sentido dado para as diferentes performances de língua e linguagem que emergem em contexto escolar multilíngue, tentando observar os fenômenos e os significados que se dão a eles.

Medeiros, Varela e Nunes (2017), ao discutir a abordagem qualitativa em pesquisas de pós-graduação em educação, relataram que:

Podemos caracterizar a abordagem qualitativa como flexível, mas não significando ausência de rigor metodológico. Isso demonstra a complexidade existente, ao se pesquisar o social, haja vista que é preciso saber se adaptar ao contexto e daí extrair análises pertinentes. (MEDEIROS, VARELA, NUNES, 2017, p.177).

Por isso, no decorrer deste estudo, foi indispensável conduzir a pesquisa de acordo com procedimentos investigatórios e de análises que sejam compatíveis com a realidade descontínua e não

tão organizada – como contam as pesquisas positivistas – de pesquisas nas áreas das ciências humanas, sociais e da educação.

Reforço que este estudo, guiado metodologicamente pela pesquisa-ação sob a abordagem qualitativo-interpretativista, não se limita apenas à prática, portanto, não se distancia do método científico. Denzin e Lincoln (2006), em “O Planejamento de Pesquisas Qualitativas: teorias e abordagens”, traçam um olhar assertivo sobre a relação entre a sociedade e o meio acadêmico ao dizer que “A pesquisa-ação ignora as fronteiras entre as disciplinas quando elas restringem a efetiva compreensão e ação, e defende o cruzamento das fronteiras entre o meio acadêmico e a sociedade como princípio básico de operação.”

A pesquisa-ação apresenta a prática como um método para mudar uma determinada situação, traçando um compromisso com a mudança a partir de ações ponderadas por meio das práticas pedagógicas e teorias acadêmicas e científicas. Thiollent (1947), em seu livro “Metodologia da Pesquisa-Ação” afirma que:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (THIOLLENT, 1947, p.75).

Nesse sentido, entende-se que a metodologia a ser utilizada nessa pesquisa projeta um plano de ação que está intimamente ligado a um problema de pesquisa e que se apoia em alguns referenciais teóricos para observação e geração de dados, análises de questões e compartilhamento de resultados.

O plano de ação, organizado de modo prático e teórico, desta pesquisa-ação foi conduzido pelas etapas sistematizadas por Eileen Ferrance (2000). Ferrance delimita cinco fases de investigação e as demonstram, organizadamente, em um círculo/ciclo com a pretensão de apontar a pesquisa-ação como algo cíclico, que pode ser refeito e repensado a partir de novas práticas.

A primeira fase proposta por Ferrance no ciclo de pesquisa-ação é a identificação do problema e da questão. Desde 2019, na Iniciação Científica e como membro do Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT), observo que os fluxos migratórios em Dourados/MS têm modificado o cenário escolar da cidade, apresentando à comunidade escolar novos contextos e desafios educacionais. Neste trabalho de pesquisa, para cumprir essa primeira etapa, consideramos o contexto multilíngue e multicultural das escolas públicas de Dourados/MS, onde não são legitimados os repertórios linguísticos, os eventos de letramentos – escolares ou não – que formam as trajetórias de socialização na escola – e fora dela – e as identidades de sujeitos que vivem entre línguas.

Em meu diário de campo, registro que, ao adentrar o espaço da escola pesquisada, não encontrei cartaz de aviso, painel de recepção ou placas instrutivas em outras línguas além do português. Todas as informações, recados, avisos, palavras de afeto para recepção dos alunos e seus pais estão escritas em língua portuguesa. Essa informação poderia explicar o motivo dos alunos imigrantes terem dificuldade para se localizar geograficamente na escola em suas primeiras semanas de aula. A coordenadora relata que “(...) muitos desses alunos não pedem para beber água ou ir ao banheiro porque não sabem falar ou não sabem onde fica. E olha que nossa escola tem várias placas e setas todo início de ano.” No mesmo relato, a coordenadora ainda conta que os pais de alunos imigrantes não sabem preencher os formulários e documentações. É importante destacar que esses formulários e documentos são escritos apenas em Língua Portuguesa.

Esses entraves linguísticos perpassam todas as relações que os alunos imigrantes constroem na escola, até que ao chegarem na sala de aula tornam-se insustentáveis pedagogicamente, segundo as professoras de língua portuguesa. A escola, então, adota o “discurso da falta” (Diniz; Neves, 2018, p. 100) para legitimar a ideia de que alunos imigrantes não sabem a língua portuguesa e que por isso o fracasso escolar é inevitável. Sobre esse discurso, Diniz e Neves (2018) elucidam:

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. 100-101)

Diante dessa problemática, a demanda intervencionista, em salas de aula do ensino público regular inseridas em contextos linguisticamente complexos em que alunos migrantes estão às margens do ensino de língua portuguesa, emerge no cenário de pesquisa a ser explorado. Por isso, a questão central da minha pesquisa focou em “Como (De que modos) a translinguagem e a transculturalidade podem corroborar para a promoção da diversidade linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II?”

A segunda fase diz respeito à geração e organização de dados. Nessa etapa, Elieen Ferrance recomenda que sejam usadas ao menos três fontes de dados, pois, dessa maneira, seria possível uma triangulação no momento de analisar e interpretar os dados, que seria a terceira fase. No caso desta pesquisa, os dados foram gerados durante 12 meses por meio de observação participante, gravações de áudio das aulas⁴, registros em diário de campo digitalizado e dos textos produzidos em atividades propostas de língua portuguesa.

⁴ As áudio-gravações das aulas foram feitas exclusivamente por gravador de áudio e os aspectos gestuais foram recuperados logo após o término das aulas por meio de transcrição grossa e anotações da pesquisadora.

Ressalta-se aqui que os dados gerados nesse período foram organizados por mim da seguinte maneira para exposição, discussão e análise: a primeira parte conta com os dados preliminares, coletados entre os meses de julho e dezembro de 2022, que serão explorados na seção 1.2 e na seção 1.3 deste capítulo. Já a segunda parte é formada pelos dados gerados de fevereiro de 2023 até julho de 2023 e serão explorados no Capítulo 3.

A quarta fase é a ação. Segundo Ferrance, o plano de ação proposto nessa etapa deve estar estritamente ligado aos dados coletados e analisados nas etapas anteriores e às demandas dos sujeitos, pois, desse modo, daríamos conta de atender a questão de pesquisa. O plano de ação prático deste estudo durou 3 meses e envolveu atividades pedagógicas, incluídas no planejamento regular da professora titular de língua portuguesa, sob a perspectiva da translinguagem e da transculturalidade. Essas atividades estavam em concordância com as habilidades e competências requeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Dourados (2020), e foram aplicadas para toda turma focal no decorrer do 2º bimestre do ano letivo de 2023.

Depois da aplicação do plano de ação, analisaremos a relação da turma para com as atividades propostas, como se deu o empenho no desenvolvimento das atividades entre os alunos imigrantes e brasileiros e como a própria professora titular e eu, enquanto professora/pesquisadora, avaliamos o processo. Essa, para Ferrance, seria a quinta e última fase do ciclo da pesquisa-ação.

As informações sobre as diferentes fases da pesquisa estão resumidas no quadro a seguir.

QUADRO 1 - FASES DA PESQUISA AÇÃO

FASES DA PESQUISA	PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	PARTICIPANTES DA PESQUISA
Fase 01 Identificação do problema e da questão a ser investigada.	Iniciado durante a realização do projeto de Iniciação Científica, no período compreendido entre os anos de 2019 e 2021.	Visita às escolas e conversa com a comunidade para identificação do contexto multilíngue e multicultural das escolas públicas de Dourados/MS e das demandas intervencionistas de professores e gestores escolares.	Pesquisadora.
Fase 02 (Parte 01)	Iniciado no primeiro ano do mestrado, entre 18 de julho de 2022 e 09 de dezembro de 2022	Observação nas aulas de Língua Portuguesa a cada semana nas turmas de 6º ano A, 6º ano B, 6º ano C, 7º ano	Alunos das turmas de 6º e 7º anos (A, B e C); Professoras Sandra e Teresa;

Geração preliminar de dados;		A, 7º ano B e 7º ano C.	Pesquisadora.
Fase 02 (Parte 02) Geração e organização dos registros	Entre 06 de fevereiro de 2023 e 21 de abril de 2023	Observação participante nas turmas de 7º ano A e 7º ano B para coleta de dados mais específicos para elaboração do plano de ensino.	Alunos das turmas do 7º ano (A e B); Professoras Teresa e Cida; Julia.
Fase 03 Organização, análise dos registros e desenvolvimento de um plano de ensino.	Entre 24 de abril e 28 de abril de 2023	Análise dos dados coletados na Fase 02 e desenvolvimento do plano de ensino do 2º bimestre do calendário escolar letivo.	Professora Teresa; pesquisadora.
Fase 04 Aplicação do plano de ação.	Entre 02 de maio e 14 de julho de 2023	Desenvolvimento das atividades pedagógicas a partir da perspectiva teórico-metodológica da translinguagem e transculturalidade. ⁵	Alunos das turmas de 7º ano (A e B); Professoras Teresa e Cida; Estudante de psicologia, Clara ⁶ ; pesquisadora.
Fase 05 Análise e retorno do plano de ação para a escola.	Entre 02 de maio e 6 de dezembro de 2023	Reflexão sobre os processos anteriores.	Pesquisadora.

Fonte: Autoria própria, 2023

1.2 A escola

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Dourados, em Mato Grosso do Sul, no Brasil. A escola foi fundada em 1990 e localiza-se em uma região periférica, próxima a uma das saídas da cidade. Oferece Educação Básica nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e 6º e 7º anos) nos períodos matutinos e

⁵ O ciclo da pesquisa-ação (Eileen Ferrance, 2000) foi finalizado, com todas as fases sendo concluídas, nas turmas de 7ºA e 7ºB.

⁶ Clara é estudante de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados e desenvolveu pesquisa de Iniciação Científica na área de Linguística Aplicada. Ela participou pontualmente da aula do Retrato Linguístico.

vespertinos. A escola, em todo o decorrer do ano letivo, também desenvolve projetos pedagógicos e oferece atividades extracurriculares como dança, aulas de músicas, Projeto Bandas e Fanfarras Escolares, e futebol. O horário das aulas regulares é das 07h às 11h25min, no período matutino, com a merenda sendo servida a partir das 09h, no meio da terceira aula, e um intervalo de 15 minutos, das 9h20min às 9h35min. No período vespertino, as aulas acontecem das 13h às 17h25min, com a merenda sendo servida às 15h, também no meio da terceira aula, e um intervalo de 15 minutos, das 15h20min às 15h35min.

Fazem parte da comunidade escolar desta instituição uma diretora um vice-diretor, quatro funcionários do setor administrativo, quinze funcionários que formam o apoio administrativo, como os que desempenham as funções de manutenção e serviços gerais, uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil, uma coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I, uma coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II, cinquenta professores formados em suas respectivas áreas e lotados conforme sua habilitação, novecentos e quarenta e um (941) alunos, além da comunidade de familiares dos estudantes e moradores do bairro.

O espaço físico da escola é dividido em seis blocos com 17 salas de aula pequenas e com ar-condicionado, uma pequena biblioteca, laboratório de informática dispõe de 5 computadores para o uso dos alunos e professores, uma sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes coberta para as aulas regulares de educação física e para as atividades extracurriculares. Possui também almoxarifado, cozinha, banheiros com acessibilidade para os alunos com mobilidade reduzida ou deficiência, pátio descoberto, auditório, secretaria, sala da direção e da coordenação, sala dos professores e área verde. Há na escola internet banda larga, equipamentos de televisão, projetor multimídia, copiadora, impressora, antena parabólica e aparelho de som. A escola não possui laboratório de ciências nem sala de leitura.

Em 2022, ainda na primeira fase desta pesquisa-ação, para registros preliminares, estive na escola entre 18 de julho de 2022 até 09 de dezembro de 2022. Para conhecer o espaço físico, a comunidade escolar e iniciar a escuta ativa sobre as demandas com relação ao multilinguismo em contexto de ensino regular. No Ensino Fundamental Anos Finais, a escola contava com três turmas de 6º ano, com uma média de 38 alunos por turma, e três turmas de 7º ano, com uma média de 36 alunos por turma. No ano de 2023, quando ocorreram as etapas subsequentes desta pesquisa-ação, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) determinou que, nos mesmos níveis de ensino, a escola mantivesse três turmas de 6º ano, com uma média de 35 alunos por turma, e duas turmas de 7º ano. No 7º ano A, havia 39 alunos, enquanto no 7º ano B, 41 alunos estavam matriculados. Por estar situada perto de uma das saídas da cidade que dá acesso a uma empresa multinacional do setor alimentício, o bairro onde a escola está localizada e os bairros adjacentes são

locais de residência para uma grande comunidade imigrante que trabalha nessa e em outras empresas. Surge, assim, a necessidade para as famílias imigrantes de matricularem seus filhos na escola em questão, seja para dar continuidade aos estudos ou começar sua jornada educacional no Brasil, garantindo-lhes o direito à educação. Nesse contexto, é crucial destacar que dos 941 alunos regularmente matriculados, 152 são imigrantes, sendo 149 venezuelanos, 2 haitianos e 2 peruanos.

Nesse contexto, a escola revela-se multilíngue (García; Wei, 2014), transcultural (Cavalcanti, 2010) e superdiversificada (Vertovec, 2007), o que coloca em xeque conceitos tradicionalmente consagrados em ambientes de ensino regular na educação básica e pública. Começa-se a perceber que as ideias sobre linguagem e as práticas linguísticas já institucionalizadas, por meio de políticas linguísticas monolingualizadoras (Calvet, 2007), já não regem mais o ensino de língua portuguesa efetivo. A crença de que a língua é pura e homogênea não norteia práticas pedagógicas que propiciem um ambiente de ensino e aprendizagem positivo e seguro. E nota-se que os aspectos culturais de comunidades de fala emergem fortemente nesse contexto.

A coordenadora da escola e as professoras participantes desta pesquisa, relataram, durante nossas interações, dificuldades em ensinar língua portuguesa para alunos imigrantes em uma sala de aula de ensino regular. Elas observaram que essas dificuldades não se limitam apenas às diferenças linguísticas, mas também ao método utilizado em sala de aula, destacando o livro didático como um recurso insuficiente para efetivar o processo de ensino e aprendizagem. Cito um registro de meu diário de campo em que anotei a seguinte fala da professora de português das turmas de 7º ano: “Nós fazemos nosso trabalho. Damos aula, tiramos dúvidas, passamos exercícios extras no quadro, mandamos tarefa, vistamos os cadernos. Mas é como se nada disso fosse o suficiente, porque desse jeito simplesmente não está funcionando!”

A fala desta professora nos ajuda a compreender como a perspectiva monolíngue causa dificuldades em torno do processo de aprendizado de língua portuguesa em sala de aula multilíngue e multicultural. Como instituição responsável por acolher, instruir e educar os alunos imigrantes – que compartilham da mesma condição, mas são diferentes em suas identidades e particularidades – bem como os alunos brasileiros, a escola reconhece a complexidade por trás do ensino de língua portuguesa. Essas dificuldades são ampliadas quando norteadas por práticas pedagógicas tradicionais, por isso aceitou que a pesquisa fosse desenvolvida naquele espaço.

Diante das questões apresentadas e outras que surgiram, a escola e sua comunidade escolar tornaram-se um ambiente propício para reflexão teórica, intelectual e práticas pedagógicas voltadas para a transformação de todos os envolvidos no processo de pesquisa.

1.3 Sujeitos da/na pesquisa e a geração de dados

1.3.1 As *Professoras*

Esta pesquisa-ação aconteceu em aulas de língua portuguesa que ocorriam semanalmente em duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. No currículo municipal, a disciplina de língua portuguesa, nesta etapa, possui carga horária de 5 horas aulas semanais. Assim, as práticas pedagógicas aplicadas pela teoria prática da translinguagem foram desenvolvidas em 3 horas aulas semanais.

Na fase 02, em julho de 2022, iniciei o trabalho de observação e comunicação com as professoras participantes da pesquisa. Por meio da diretora e coordenadora, agendamos uma reunião para proposição da pesquisa e colaboração das professoras Sandra e Teresa⁷, do 6º ano e 7º ano. As duas professoras são formadas por universidades localizadas em Dourados/MS e têm carreiras docentes de mais de 10 anos no ensino básico, transitando entre escolas particulares e públicas nesse período.

Sandra, a professora de língua portuguesa das três turmas de 6º ano, possui graduação em Letras – Português e suas Literaturas e é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Dourados. Sandra trabalha apenas na escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, tendo carga horária semanal de 20 horas aulas, sendo 16 horas aulas em sala lecionando e 4 horas em hora atividade.

Já Teresa, a professora de língua portuguesa das duas turmas de 7º anos, é efetiva na Rede Estadual de Ensino, onde ministra a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Ano Finais e Ensino Médio, e é contratada na rede municipal de ensino. Teresa tem carga horária semanal de 52 horas aulas em sala lecionando e 8 horas em hora atividades.

As duas professoras compartilham a experiência de quatro anos de trabalho nessa escola, destacando os desafios enfrentados no contexto educacional municipal, sobretudo a partir do ano de 2019, com aumento expressivo de alunos imigrantes e, logo em seguida, a pandemia. Para além disso, explicaram que, entre o final de 2019 e início de 2020, contavam com um intérprete tradutor de espanhol que atendia as unidades de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Dourados. No entanto, devido à sobrecarga, o tradutor não pôde continuar. Nossa conversa inicial foi uma oportunidade para partilharem o que parecia guardado dentro delas por muito tempo.

Ambas relataram sentir vontade e vislumbrar estarem inseridas em algum projeto de pesquisa, porém, lamentavelmente, deparavam-se com a escassez de tempo devido às demandas da

⁷ Os nomes das professoras de língua portuguesa são fictícios, bem como todos os nomes dos participantes desta pesquisa que são citados no decorrer deste trabalho.

sala de aula e à urgência de manterem empregos formais. Mencionaram também que a participação em cursos de capacitação de suas próprias escolhas era muito rara, mas que as participações em formações continuadas para professores eram seguidas conforme calendário escolar, e enfatizaram a insatisfação com o fato de terem que cumprir com a carga horária ao longo da semana e comparecem às formações aos finais de semana.

É normativo que a rede municipal de ensino de Dourados e a rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul devem oferecer uma quantia de horas relacionadas aos cursos de formação. Na rede municipal de educação o calendário de formações continuadas é organizado anualmente em conjunto com os diretores das unidades de ensino. Nos anos de 2022 e 2023, as formações docentes aconteceram, majoritariamente, aos sábados, das 7h00 às 11h00, e os temas estavam relacionados às habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular. É imprescindível destacar que os temas dessas formações não contemplavam assuntos relacionados às migrações, acolhimento de alunos imigrantes, educação multicultural e/ou multilíngue, circunstância que gera queixas expressivas sobre a real intenção de tais momentos.

No contexto multicultural e multilíngue que caracteriza essa comunidade escolar, é mister promover formações que tratem de temáticas mencionadas acima. O diálogo com as professoras de língua portuguesa revelou essa necessidade, uma vez que a formação continuada deve ser entendida como um processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Contudo, a rede de ensino municipal prefere favorecer formações que tratem de temas relacionados ao Currículo Municipal de Dourados, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Urge salientar que tais conteúdos são importantes para formação e prática pedagógica de docentes, mas que, diante de pedidos dos professores e da realidade multicultural e multilíngue das escolas de Dourados, os espaços das temáticas de formações continuadas poderiam ser compartilhados com os tópicos envolvendo migrações.

Nesta primeira reunião, além de partilharem as informações expostas acima acerca de horário de trabalho, turmas em que lecionam, anseios acadêmicos e suas impressões sobre formação continuada docente, as professoras revelaram algumas demandas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa no ensino básico. Ademais, o ensino de português para alunos imigrantes também foi pautado.

Ao avaliar os desafios do ensino de língua portuguesa de modo geral, Sandra e Teresa expressam que são grandes as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem tanto com os alunos brasileiros como com os alunos imigrantes. Elas argumentam que os alunos brasileiros já chegam no Ensino Fundamental Anos Finais com um “pré-julgamento negativo” sobre sua própria língua.

Conforme notas de meu diário de campo, as professoras relatam que os alunos fazem a transição do 5º ano para o 6º ano, no sistema escolar, de maneira “muito abrupta”. Para elas, isso ocorre pois no Ensino Fundamental I as disciplinas são mais flexíveis, os conteúdos são apresentados de maneira mais lúdica e os alunos têm contato com número menor de professores. Já no Ensino Fundamental II, o número de disciplinas aumenta e, conseqüentemente, o número de professores também. Além disso, os conteúdos de cada componente curricular são mais extensos.

Quando as questiono sobre suas experiências de ensino com os estudantes imigrantes, as opiniões das professoras são divididas. Sandra acredita que o ensino da língua portuguesa é mais difícil em sala de aula com alunos imigrantes, atribuindo o fracasso escolar de muitos desses estudantes à falta de comunicação, de diálogo e de tentativa, por parte do aluno imigrante, em se comunicar ao estudar. Por outro lado, Teresa acredita que os alunos imigrantes possuem um bom desempenho na aprendizagem do português, pois, segundo ela, conforme registros de meu caderno de campo, “não reproduzem os mesmos vícios linguísticos dos alunos brasileiros”, como a transferência da oralidade para a escrita, o que, segundo Teresa, dificulta o ensino de concordância nominal e verbal.

Tais perspectivas são comuns entre professores e reflete ideologias linguísticas sobre a oralidade como uma modalidade da língua menos valorizada ou credível. Essas ideologias são embasadas por preconceitos linguísticos e sociais e legitimam discriminação contra grupos linguísticos específicos e a marginalização da fala em contextos educacionais e profissionais.

Os pontos de vistas similares e distintos acerca do ensino de língua portuguesa acabam convergindo para um ponto crucial a ser relatado nesta dissertação: o contexto pós pandêmico. De março de 2020 até setembro de 2021, as escolas operaram de maneira totalmente remota. As escolas de Dourados adotaram um sistema de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APN), que consistia em registrar em papel, para ser impresso pela secretaria escolar, atividades relacionadas aos conteúdos programáticos. Nessa escola ocorreram particularidades significativas. Os professores não possuíam permissão para participar de grupos no WhatsApp para se comunicar com os alunos e seus pais. A realização de aulas síncronas não era viável, devido à baixa participação dos alunos, uma vez que pouquíssimos alunos possuíam celular com Internet. O número de atividades por disciplinas era muito reduzido, pois as cópias eram tiradas pela secretaria escolar. Além disso, muitos pais não buscavam as APN na escola e os alunos acabavam não realizando as poucas atividades propostas.

Em relatos retirados de meu caderno de campo, as professoras concordam que o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia, apesar de terem feito o que podiam, foi caótico. Elas

também observam que os alunos matriculados em 2022 e em 2023 têm defasagens pedagógicas e comportamentais em decorrência daquele período.

Todas essas considerações feitas pelas professoras naquela reunião inicial formam a conjuntura de uma escola que, apesar de o ser, não se percebe como multicultural e multilíngue, fato que interfere no ensino de português nas aulas regulares de Língua Portuguesa. Essa foi a percepção que tentei despertar nas professoras ao expor o projeto elaborado para esta pesquisa.

Propus um trabalho conjunto, de constante parceria, para que mobilizando a transculturalidade e a translinguagem, enquanto teorias e práticas, pudéssemos por meio de atividades pedagógicas nas aulas de língua portuguesa dar ênfase à língua que é viva e dialógica, permanentemente reflexiva e produtiva, a fim de valorizar as diversidades linguísticas e corroborar para o desenvolvimento de atitudes positivas com relação a sujeitos migrantes nos espaços de ensino de português na educação básica.

Com o parecer positivo por parte das professoras, conversamos sobre como organizar a aplicação da metodologia descrita neste capítulo, na seção 1.4, e sobre como seriam os procedimentos de planejamento e execução das propostas pedagógicas. As professoras ressaltaram a necessidade de todas as propostas pedagógicas estarem ligadas ao planejamento escolar, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Municipal de Dourados. Além disso, elas expressaram o desejo de conhecer mais sobre translinguagem e transculturalidade por meio dos textos que eu lia, solicitando que o desenvolvimento das atividades fosse feito em conjunto.

Feita a apresentação das professoras participantes desta pesquisa, é importante mencionar também que no ano de 2023, enquanto a pesquisa estava em andamento na turma do 7º ano B, tive contato com a professora Cida, que fazia o apoio escolar aos estudantes com deficiência. A professora Cida esteve presente em todas as aulas desenvolvidas no 7ºB, mostrando-se engajada com os alunos que estavam sob sua responsabilidade e também com os alunos imigrantes, que recorriam a ela para tirar dúvidas sobre atividades pedagógicas.

Outro sujeito que foi essencial no desenvolvimento de algumas atividades pedagógicas propostas no plano de ensino para o 2º bimestre escolar letivo, é a estudante de psicologia Clara. Clara era colaboradora nesta pesquisa, desenvolvendo comigo atividades pedagógicas durante a pesquisa, como parte de suas atividades de Iniciação Científica no GELT. Em sua pesquisa de Iniciação Científica, Clara também se debruça sobre questões envolvendo alunos imigrantes. Por esse motivo, ela estará incluída em algumas cenas apresentadas no capítulo de análise de dados.

Após apresentar as professoras e Clara, faz-se necessário uma breve apresentação minha. Também sou participante desta pesquisa com as demais professoras apresentadas. Sou graduada em

Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal da Grande Dourados e pesquisadora no programa de Pós-Graduação em Letras na mesma universidade. Nutro verdadeira paixão por estudos que envolvem temáticas migratórias relacionadas a educação e as práticas pedagógicas e acadêmicas que proponho em meus trabalhos tentam refletir aquilo que Freire discorre em “A educação deve ser desinibidora, não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos.”

Em seguida, tem-se a descrição das turmas focais.

1.3.2 As turmas focais

Inicialmente, na primeira parte da fase 02 desta pesquisa, acompanhei as aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas nos dois últimos bimestres do calendário letivo do ano de 2022 nas turmas de 6º ano e 7º ano. Com a professora Teresa, busquei entender a dinâmica em sala de aula do 7º ano. Já com a professora Sandra, objetivei me familiarizar com os alunos que viriam a ser estudantes regulares das turmas de 7º ano, de 2023.

Nessa primeira parte da fase 02, realizada entre julho de 2022 a dezembro de 2022, realizei observação das aulas de Língua Portuguesa por 1 hora aula em todas as turmas do 6º e 7º ano, em período matutino. No total, acompanhei 6 turmas diferentes nessa fase. Esse foi meu primeiro contato com as turmas e teve como objetivo uma observação mais geral dos diferentes grupos, com foco em suas peculiaridades pedagógicas, socioemocionais e culturais.

Como dito neste capítulo, na seção 1.3, a escola municipal oferece até o 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Sendo assim, acompanhar as turmas dos sétimos anos foi importante para me fazer conhecida entre os alunos e também me aproximar um pouco mais da professora Teresa. Essa aproximação foi importante para que eu pudesse criar bons vínculos com a professora, como parceira de trabalho, e também com os alunos para entender como se dava o processo de ensino e aprendizagem diante dos conteúdos programáticos para aquelas turmas.

As três turmas de 7º ano eram agitadas, mas participativas no que era proposto em aula. A minha chegada na sala de aula provocou curiosidade nos alunos, os mais desenvoltos e desinibidos se arriscavam a me questionar sobre o que eu fazia naquele lugar. Sempre que possível, explicava meu trabalho aos alunos. No entanto, os alunos, em sua maioria brasileiros, reduziam as explicações que eu dava a frases como “*Ela vai ajudar os venezuelanos.*”, explicitando que eu estava lá para fazer com que os alunos imigrantes aprendessem português. Cito esse fato, porque é interessante percorrer que, ao auxiliar a professora de língua portuguesa com os trabalhos que seriam expostos na Feira Literária, já no final do ano, uma aluna brasileira, em uma das aulas, exclamou: “*A senhora ajuda a*

todos! Os imigrantes e a gente também.” Naquele momento, senti que a perspectiva teórico-metodológica deste estudo, que envolve um trabalho de campo, estava se consolidando.

Em turmas de 7º ano, entre agosto de 2022 em dezembro de 2022, minha participação e atuação se restringia à observação participante, colaborando com a professora nos desenvolvimentos das atividades pedagógicas propostas, auxiliando os alunos no desenvolvimento de tais atividades, orientando a leitura conjunta de livros literários previsto pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), entre outras.

Já com relação às turmas do 6º ano, encontrei outros desafios na etapa inicial de observação. Isso porque, muito provavelmente, no ano seguinte esses mesmos alunos participariam das etapas de ação pedagógica desta pesquisa-ação. Me interessei não só por entender como se dava o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos, mas também a compreender as práticas interacionais dos alunos em sala de aula multilíngue, observando as experiências de socialização (Wortham, 2005) e os letramentos (Street, 2014) próprios daqueles sujeitos e contexto.

Nas turmas do 6º ano, entre agosto de 2022 e dezembro de 2022, minha participação e atuação se dava também por meio da observação participante, ajudando os alunos a desenvolverem as atividades pedagógicas, principalmente as produções textuais. A pedido da professora Sandra, nessas turmas, também fiz orientação da leitura de livros literários previstos pelo PNL.

Aqui, deixo relatado um momento muito especial para a fase inicial deste trabalho. Buscando criar conexão com as turmas de 6º ano, pedi autorização para que eu lesse ao final de cada aula um capítulo de um livro literário em conjunto com a turma. Com o aval da professora, levei três opções e o livro escolhido foi o livro “Tosco”, escrito por Gilberto Mattje e lançado pela editora Alvorada. Este livro, de literatura infanto-juvenil⁸, versa sobre a história de um garoto, que dá nome à obra, que cresce rodeado por problemas familiares, escolares e pessoais. O personagem principal, Tosco, sofreu muito em sua trajetória de vida e entendeu a agressividade como alternativa para se colocar em evidência, buscando reconhecimento, autoafirmação e atenção das pessoas que estavam ao seu redor.

A partir dessa leitura, discutimos alguns temas abordados pela história, tais como, abuso de substância ilícita, consumo desenfreado de álcool, gravidez na adolescência e o *bullying*. Por exemplo, quando tratamos do tema do *bullying*, muitas crianças não sabiam a definição e tinham dificuldade de compreender a dimensão dos danos causados por ele. Nesse sentido, cooperei na discussão e compreensão do *bullying* como violência sistemática e constante, seja por agressão física

⁸Enfatizo aqui a importância do substantivo em relação ao adjetivo, mas reconheço, pedagogicamente, a necessidade de classificação.

ou verbal, intimidações ou sanções e distanciamentos, que expõem as vítimas a dor e sofrimentos. Foram debates muito produtivos, com relatos emocionantes e desfechos incríveis.

Voltaremos a discutir as turmas focais no Capítulo 4 desta dissertação, onde compartilharei os procedimentos de análise dos dados coletados.

A seguir, daremos continuidade a seção que encerra este capítulo.

1.4 A proposta pedagógica, os materiais utilizados e os registros de dados

Como exposto anteriormente, os dados desta pesquisa foram registrados em dois momentos diferentes. O primeiro momento compreende o período de julho de 2022 até dezembro de 2022, abrangendo o 3º e 4º bimestres no ano letivo de 2022. Já o segundo momento compreende o período de 06 de fevereiro de 2023 até o dia 14 de julho de 2023, abrangendo o 1º bimestre letivo e o 2º bimestre letivo de 2023.

Em 2022, realizei a primeira parte da fase 02 da pesquisa-ação, segundo Ferrance (2000). Nesse período, desenvolvendo em campo a observação participante, relatada na seção anterior, pude, por uma perspectiva etnográfica (Rocha et al, 2005, p. 03), observar as questões, que eram consideradas problemáticas pela gestão escolar e professoras, em torno do contexto de ensino de língua portuguesa em sala de aula multilíngue no ensino básico.

Já em 2023, durante o início do 1º bimestre letivo, desenvolvi a segunda parte da fase 02 da pesquisa-ação, que versava a respeito da geração e organização de dados para que um plano de ação fosse traçado. Nesta segunda etapa, conforme recomendado por Eileen Ferrance (2000, p.11), utilizei três fontes de dados – observação participante, entrevistas e diálogos com professora e alunos. Os dados foram registrados em meu diário de campo digitalizado e por meio das gravações de áudios. É importante ressaltar que as transcrições de áudios, descrições dos áudios e registros do caderno de campo e análises feitas neste trabalho são interpretações possíveis, mas não únicas. Elas são mobilizadas conforme as metas de investigação específica (Garcez, 2002).

A partir da triangulação dos dados analisados na segunda parte da fase 02 da pesquisa-ação e mobilizada pelo desejo de tornar as aulas de língua portuguesa um ambiente linguisticamente seguro, onde sujeitos multilíngues podem ter a chance de utilizar todo seu repertório linguístico e semiótico para construir seus aprendizados, busquei incluir no planejamento do 2º bimestre letivo de 2023 (02/05/2023 a 14/07/2023) atividades que estivessem alinhadas com o Currículo Municipal de Dourados e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que fossem abordadas por perspectivas translíngues e transculturais.

Vale ressaltar que, em 2023, as turmas de 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais eram compostas, em sua maioria, pelos alunos que outrora formavam as turmas de 6ºA, 6ºB e 6ºC em 2022. E com a chegada de um novo ano letivo, novos alunos brasileiros e imigrantes se fizeram presentes naquele contexto. Essas novas turmas de 7ºA e 7ºB, de 2023, foram as quais eu finalizei o ciclo da pesquisa-ação, concluindo todas as fases.

O quadro a seguir mostra as atividades que foram propostas por mim e pela professora Teresa durante o 2º bimestre letivo de 2023 para as turmas do 7º ano A e B. A primeira coluna mostra as datas de aplicação das atividades, de acordo com as turmas. A segunda coluna contém o nome da atividade aplicada e/ou conteúdo disciplinar ao qual ela se refere, tal qual foi lançado no planejamento escolar. A terceira coluna descreve os objetivos que visavam ser alcançados no desenvolvimento de cada atividade. E a quarta coluna evidencia os elementos de translanguagem e de transculturalidade que estão contemplados nas atividades.

QUADRO 2 - ATIVIDADES DO 2ºBIMESTRE DE 2023

DATA (7ºA/7ºB)	ATIVIDADE	OBJETIVOS	ASPECTOS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS
03/05	Retrato Linguístico	Fazer inferências e refletir sobre língua e linguagem; Apresentar de forma mais específica a diversidade e a complexidade de seus recursos linguísticos acumulados em suas trajetórias de vida; Ampliar a consciência metalinguística e a percepção da diversidade linguística como riqueza, e não como problema.	Na atividade do "Retrato Linguístico", os alunos receberam o traço de uma silhueta em papel branco e foram convidados a preencher essa silhueta com cores representativas das línguas que já conheciam e das que desejavam aprender. Além disso, ao lado da silhueta, a cada aluno foi solicitado adicionar uma legenda, explicando as cores escolhidas e sua relação simbólica com as línguas indicadas. Essa atividade proporcionou uma oportunidade única para os alunos explorarem e compartilharem suas identidades linguísticas de maneira criativa e pessoal.

			Durante essa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar e explorar tanto em sua língua materna quanto estrangeira. O diálogo foi estimulado, permitindo que compartilhassem não apenas suas experiências linguísticas, mas também seus diferentes contextos culturais e sociais. Os alunos foram incentivados a expressar-se livremente em suas línguas preferidas, enquanto se envolviam em discussões reflexivas e colaborativas sobre uma ampla gama de aspectos culturais e sociais relacionados à biografia linguística de cada um.
04/05	Leitura e Interpretação de Texto	Ler e interpretar uma entrevista; Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações em entrevistas e se posicionar frente a eles.	Na atividade de leitura e interpretação de texto, inicialmente, assistiram a uma entrevista veiculada em um programa televisivo da Venezuela e outra em um programa televisivo do Brasil. Tanto sem legenda para desafiar sua compreensão auditiva quanto com legenda para auxiliar na compreensão do conteúdo. Essa abordagem proporcionou uma oportunidade única para os alunos explorarem diferentes contextos culturais e linguísticos, enriquecendo sua compreensão do mundo ao seu redor.

			Posteriormente, organizados em grupos compostos por alunos brasileiros e imigrantes, os estudantes foram incentivados a comunicar-se nas línguas de sua escolha, criando um ambiente inclusivo e estimulante. Juntos, esses grupos identificaram e discutiram dois posicionamentos defendidos e dois posicionamentos refutados por cada um dos entrevistados nas entrevistas assistidas. Essa atividade não apenas aprimorou as habilidades de expressão oral e debate dos alunos, mas também promoveu um diálogo intercultural profundo e significativo, permitindo que compartilhassem perspectivas diversas e ampliassem sua compreensão mútua.
09/05	Pronomes Pessoais Reto – “Yo? Não, Nosotros!”	Refletir sobre a função dos pronomes na oralidade e na escrita.	Na atividade sobre os pronomes pessoais do caso reto, os alunos foram convidados a participar de um diálogo interativo para a construção do conceito de pronomes pessoais. Em seguida, eles se envolveram na leitura e interpretação de tirinhas tanto em língua portuguesa quanto em espanhol, nas quais o uso dos pronomes pessoais na oralidade era satirizado, estimulando uma reflexão sobre sua utilização correta. Um momento crucial da atividade foi a construção conjunta da Tabela de

			Pronomes Pessoais do Caso Reto no quadro. Para essa etapa, os alunos brasileiros foram sorteados para escrever a correspondência das pessoas do discurso em português, enquanto os alunos imigrantes foram chamados para escrever a correspondência das pessoas do discurso em espanhol. Essa abordagem proporcionou uma oportunidade prática para os alunos colaborarem, compartilharem conhecimentos linguísticos e fortalecerem sua compreensão dos pronomes pessoais em ambas as línguas.
10/05	Musicalização – Gaita Venezuelana “Volver a Casa”, de Mario Cáceres” e Chamamé Sul Matogrossense “Por Onde Andei”, de Délio e Delinha	Conhecer as diferentes nuances que compõem o ritmo musical (duração, intensidade e tonalidade); Interpretar corporalmente os diferentes ritmos brasileiros; Conhecer e reconhecer elementos culturais semelhantes e diferentes que perpassam a canção escolhida.	Na aula de musicalização, os alunos escutaram a gaita venezuelana “Volver a Casa”, de Mario Cáceres. Por meio de perguntas, os alunos venezuelanos foram convidados a falar sobre a história da gaita, o estilo musical e a canção em si, contando para os colegas brasileiro o que a música diz em português. Depois, os alunos escutaram o chamamé sul matogrossense “Por onde andei”, de Délio e Delinha, e também por meio de perguntas, os alunos brasileiros foram convidados a contar a história do chamamé, do estilo musical e da canção em si, contando para os colegas

			venezuelanos o que a música diz em espanhol. Em roda, com o incentivo das professoras, alguns alunos se sentiram à vontade para interpretar as músicas por meio da dança. As aulas foram imprescindíveis para que os alunos pudessem perceber semelhanças entre os ritmos musicais expostos nas aulas. Além disso, foi possível discutir as temáticas que são tratadas nas canções.
11/05	Pronomes Pessoais (Página 68)	Entender a função textual dos pronomes pessoais enquanto articuladores de textos verbais oralizados e escritos.	Nas aulas de pronomes pessoais, tendo o livro didático como material de apoio, os alunos leram e interpretaram, em duplas ou grupos, diálogos em língua portuguesa para compreender os participantes do discurso. Posteriormente, os alunos identificaram em pequenos textos escritos, em língua portuguesa e espanhola, a relação entre os substantivos e os pronomes pessoais. Para esta atividade, os alunos puderam consultar a tabela pronominal construída coletivamente nas aulas passadas. As aulas terminaram com a apresentação dos autores David Pintor e Carlos López. Os autores são espanhóis e vivem em Lisboa,

			Portugal, e publicam textos em espanhol e português. Este momento foi crucial para que os alunos relacionassem as vivências migratórias e linguísticas dos sujeitos da sala de aula com as dos autores apresentados. Depois, os alunos foram convidados a reconstruir coletivamente o conto “A Bruxa e o Lenhador”, dos autores supracitados, substituindo alguns substantivos por pronomes.
12/05	Leitura e Interpretação de Texto – “Cadê o nome que estava aqui?”	Ler e interpretar um texto narrativo; Reconhecer os pronomes pessoais como articuladores do texto; Identificar os referentes de pronomes pessoais.	O início das aulas deu-se com a formação de grupos de três ou quatro integrantes. Com um Jogo da Força desenhado no quadro, os alunos brincaram tentando adivinhar a pergunta e o nome: “<u>QUEM É ELA?</u> <u>MIREYA TABUAS</u>; Ao encontrarem os pronomes “quem” e “ela” juntamente com o nome da autora, os alunos foram instigados por meio de perguntas a descobrirem mais sobre a vida de Tabuas. Alguns alunos venezuelanos reconheceram o nome de Mireya Tabuas e a apresentaram para a turma como uma escritora venezuelana. Durante a aula, por meio de imagens, foi introduzido mais detalhes da vida da autora e da obra “Azul e Vermelho”, que versa sobre as diferenças no mundo.

			A leitura de um trecho da obra foi dividida em dois momentos: no primeiro, os alunos leram silenciosamente, em português; no segundo, três alunos voluntários leram em voz alta o mesmo trecho. Depois, todos foram levados a observarem os substantivos e os pronomes utilizados no texto para substituí-los, marcando-os com cores diferentes em suas respectivas atividades com o grupo; Ao final da aula, alunos venezuelanos fizeram, com alunos brasileiro, a equivalência do texto em espanhol, ajudando os colegas no processo de tradução e significação das palavras em diferentes línguas.
16/05	Pronomes Pessoais Oblíquos	Identificar em textos e substituir substantivos por pronomes pessoais do caso oblíquo.	Nas aulas de pronomes pessoais do caso oblíquos, os alunos leram e interpretaram tirinhas em língua portuguesa e espanhola em que se satiriza o uso dos pronomes pessoais retos e oblíquos na oralidade e na escrita. Um dos momentos importantes da aula, foi a construção conjunta de uma Tabela de Pronomes Pessoais Retos e Oblíquos no quadro. Neste momento, eles puderam utilizar a Tabela de Pronomes Pessoais do Caso Reto, feita em 09/05. Já para a

			construção da nova parte da Tabela, os alunos brasileiros foram sorteados para escreverem a correspondência das pessoas do discurso em português e os alunos imigrantes foram chamados para escreverem a correspondência das pessoas do discurso em espanhol. Em seguida, os alunos se envolveram na leitura e interpretação do poema “O amigo”, de Vilma Antônia Zaine e Rosemeire Helena da Silva, para reflexão de como as autoras construíram o poema linguisticamente e os sentidos que as escolhas estilísticas davam ao texto. Por último, os alunos fizeram uma atividade em que substituíam substantivos comuns e abstratos pelos pronomes oblíquos átonos.
17/05	Pronomes Pessoais Oblíquos	Identificar em textos os pronomes pessoais do caso oblíquo e sua função de retomar um termo.	Nas aulas de pronomes pessoais do caso oblíquos, os alunos se envolveram na leitura do Prólogo do livro “Meus dias com você”, da autora inglesa Clare Swatman. Depois da leitura, coletivamente os alunos traçaram reflexões sobre as características climáticas apresentadas no texto e as diferenças que podem vir a existir entre o clima que vivenciamos no hemisfério sul. Ainda com relação a leitura feita no

			início da aula, os alunos refletiram sobre as diferenças entre os aspectos culturais que perpassam os acontecimentos ligados à morte na vida dos seres humanos. Posteriormente, os alunos foram incentivados a repararem em como Swatman utilizava os pronomes pessoais oblíquos para construir uma narrativa mais coesa e menos redundante linguisticamente. E, em seguida, os alunos individualmente, em seus respectivos materiais impressos, identificaram os pronomes oblíquos e os referenciaram dentro do texto/discurso.
18/05	Pronomes Pessoais Retos e Oblíquos (Páginas 69 – 76)	Verificar e utilizar as relações anafóricas estabelecidas pelos pronomes pessoais e seus efeitos de sentido.	Nestas aulas, os alunos acompanharam o livro didático em seu próprio material e também na projeção do mesmo no quadro. Os alunos foram convidados a participarem da leitura conjunta dos textos presentes na apostila de língua portuguesa e discutirem os sentidos e significâncias dos textos e questões referentes a eles. Este momento foi crucial para que, coletivamente, entendêssemos os textos e os modelos de atividade pedagógica propostos pelo material. Posteriormente, os alunos realizaram os exercícios de modo guiado,

			fazendo as atividades em duplas, tirando dúvidas quando necessário e participando da correção coletiva ao final da aula.
23/05	Uso do “x” e do “ch” – “ <i>El Chavo del Ocho</i> em sua vila” (Aula 1)	Identificar sonoramente as semelhanças e diferenças entre as pronúncias do “x” e do “ch” em português e espanhol. Observar algumas ocorrências em ambas as línguas.	A primeira aula referente ao uso do “x” e do “ch” em palavras da língua portuguesa começou com os alunos assistindo a um trecho do seriado Chaves em espanhol, no Capítulo “El chavo del 8 viaje a Cancún”. Depois disso, os alunos foram instigados, em consonância com o contexto do episódio citado e por meio de imagens projetadas no quadro, a dialogarem sobre o episódio assistido e sobre as belezas naturais dos países culturalmente classificados como Latinos Americanos, com fotos do litoral mexicano, venezuelano (Los Roques) e brasileiro. Depois, a partir da diferença entre a maneira como os alunos brasileiros e venezuelanos pronunciam o do seriado, a classe foi convidada a perceber a diferença de som de diferentes letras a depender da língua falada. A partir daí, os alunos compreenderam a diferença da pronúncia do termo “Chavo”, em espanhol /tʃ/, e “Chaves”, em português /x/, para percepção dos diferentes aspectos fonológico

		relacionado à mesma combinação de letras (C+H) nas duas línguas. Posteriormente, os alunos foram convidados a participarem de uma disputa de trava língua com o CH /tʃ/ - <i>“Pancha plancha con ocho planchas. Si Pancha plancha con ocho planchas. ¿Con cuántas planchas plancha Pancha?”</i> e trava língua com o CH /x/ - <i>“Chargista Chaila chateada chacoalhou chique chapelão”</i>. Em seguida, para a introdução ao som de “x”, os alunos brincaram com as professoras do Jogo da Forca com as palavras <u>XÍCARA</u>, <u>EXAME</u>, <u>EXCELENTE</u>, <u>COMPLEXO</u> para percepção dos quatro possíveis fonemas (/ʃ/, /z/, /s/, /ks/) da letra X em língua portuguesa. E, com o auxílio dos alunos venezuelanos, a classe refletiu como em língua espanhola a letra “x” também pode representar diferentes som como o de “ss” /s/, caso esteja em início de palavra ou diante de consoantes, exemplos: <i>xerocopia</i> e <i>extraño</i>. E também apresenta som de “ks” /ks/ quando for seguida por vogal, exemplos: <i>examen</i> e <i>exhibición</i>.
--	--	--

24/05	Uso do “x” e do “ch” (Aula 02 – Páginas 77 e 78)	Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais; Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvidas sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.	A segunda aula referente ao uso do “x” e do “ch” em palavras da língua portuguesa, iniciou com os alunos construindo coletivamente a tabela, em português e espanhol, de som e fonemas de ambas as letras estudadas. Depois, os alunos se envolveram na reflexão acerca dos elementos semióticos que estavam dispostos nas imagens de chuva, viagem e xícara projetadas no data-show, partilhando vivências e experiências. E, guiados pelas professoras, pronunciaram estas mesmas palavras, tocando a garganta, prestando atenção à abertura dos lábios e ao posicionamento de língua e dentes, para perceberem que o fonema representado por “ch” e “x”, nas palavras chuva e xícara, são surdos, e aquele representado por “g” é sonoro; Para a conclusão da aula, os alunos leram e realizaram as atividades de maneira coletiva, com a projeção da imagem do material no quadro.
-------	--	---	---

25/05	“Vidas Interrompidas”, de Ariadne Cantú	Ler coletivamente o livro literário proposto para o semestre; Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico por meio da competência leitora; Reconhecer e analisar os elementos da narrativa; Reconhecer e interpretar o discurso direto e indireto.	A leitura do livro “Vidas Interrompidas”, de Ariadne Cantú, foi iniciada pelas professoras contextualizando a vida da autora, o tempo e espaço de criação da obra e os assuntos que seriam discutidos nela. Depois, as professoras iniciaram a leitura da obra em voz alta para que os alunos pudessem acompanhar em seus livros físicos e no digital projetado no quadro. Em seguida, os alunos, por indicação das professoras, deram continuidade à leitura em voz alta. Ao terminar o período de leitura da aula, os alunos foram convidados a discutirem e refletirem sobre os temas que perpassam o livro em língua portuguesa e língua espanhola; Durante as aulas relacionadas a leitura do livro, os alunos são impulsionados a desenvolverem e demonstrarem criatividade ao passo que se sentem seguros para ampliar seus repertórios durante momentos de comunicação e interação com seus pares. Por isso, destaca-se a interação entre os alunos ao tratarem de expressões idiomáticas em português e espanhol, como “<i>Allá ti!</i>” que significaria “<i>Problema teu!</i>” ou
-------	--	---	--

			<i>“Dar coba”</i> que significaria <i>“Puxar saco”</i> .
30/05	“Vidas Interrompidas”, de Ariadne Cantú	Ler coletivamente o livro literário proposto para o semestre; Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico por meio da competência leitora; Assimilação de linguagens, oportunidades a exposição à língua portuguesa por meio de discurso e não apenas como código a ser decifrado;	Os alunos, indicados pelas professoras, iniciaram a leitura do livro do capítulo em que havíamos parado nas aulas anteriores. Ao terminar o período de leitura da aula, os alunos foram convidados a discutirem e refletirem sobre os temas que perpassam o livro em língua portuguesa e língua espanhola. Destaca-se, nesta aula, as discussões acerca do trânsito. Os alunos compartilharam informações, vivências e opiniões sobre assuntos como a idade mínima para dirigir no Brasil e na Venezuela, situação de transportes públicos, poder aquisitivo e meios de financiamento para adquirir carros, leis de trânsito, lei seca e etc.

31/05	“Vidas Interrompidas”, de Ariadne Cantú	Ler coletivamente o livro literário proposto para o semestre; Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico por meio da competência leitora; Assimilação de linguagens, oportunidades a exposição à língua portuguesa por meio de discurso e não apenas como código a ser decifrado;	A aula iniciou com a leitura da Professora Teresa a partir do capítulo em que havíamos parado. Destaca-se o voluntariado dos alunos brasileiros e imigrantes para seguirem a leitura coletiva. Desse modo, organizamos a leitura por parágrafos e quem se sentisse à vontade para ler continuava a leitura, sem a necessidade de intervenção por parte das professoras. Ao terminar o período de leitura da aula, os alunos discutiram os temas que perpassam o livro em língua portuguesa e língua espanhola.
01/06	“Vidas Interrompidas”, de Ariadne Cantú	Ler coletivamente o livro literário proposto para o semestre; Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico por meio da competência leitora; Assimilação de linguagens, oportunidades a exposição à língua portuguesa por meio de discurso e não apenas como código a ser decifrado;	A aula iniciou com a leitura coletiva e voluntária dos alunos a partir do capítulo em que havíamos parado. Ao terminar o período de leitura da aula, os alunos discutiram os temas que perpassam o livro em língua portuguesa e língua espanhola.

06/06	Roda de discussão literária	Expressar sentimentos e opiniões mediante a leitura, entendendo o limite entre liberdade de expressão e discurso de ódio; Desenvolver práticas discursivas.	A aula de roda de discussão literária foi desenvolvida na área verde da escola, com os alunos sentados em roda para que pudessem expor oralmente os sentimentos e reflexões que a leitura de “Vidas Interrompidas” havia causado em cada um deles. Posteriormente, ainda em ambiente livre, os alunos foram convidados a registrarem por meio da escrita, em língua de suas preferências, pequenas reflexões sobre o novo significado que eles deram ao termo “Viver intensamente”.
07/06	Trabalho artístico-literário	Expressar sentimentos mediante a leitura por meio de desenho e pintura.	Nesta aula, os alunos desenvolveram trabalhos artístico-literários para expressarem, por meio da pintura, do desenho e da literatura, a reflexão escrita no caderno anteriormente. Os trabalhos produzidos foram expostos nos corredores e blocos da escola.
08/06	Gênero Textual Entrevista (Aula 1 – Página 54 até 57)	Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais, em especial com entrevistas.	Na aula de introdução ao gênero textual entrevistas, os alunos assistiram a entrevista de Sérgio Groisman com a estudante Manoela Sales no programa de televisão brasileira, Altas Horas, e discutiram a dinâmica de como aconteceu a entrevista, evidenciando as apresentações, as perguntas e as

			respostas. Depois, os alunos tiveram a oportunidade de ler, em língua portuguesa, a mesma entrevista em que assistiram, pois estava descrita no material didático. Também foi momento de refletirem e responderem, coletivamente, às perguntas propostas pela apostila. Posteriormente, os alunos assistiram a outra entrevista, em língua espanhola, de um brasileiro que mora no Chile e vivenciou pela primeira vez um terremoto. Foi uma oportunidade para os alunos venezuelanos partilharem as experiências com terremotos na Venezuela e as primeiras experiências como imigrantes no Brasil. Em seguida, os alunos se envolveram em discussões sobre os aspectos de semelhanças entre uma entrevista e outra para que percebessem que entrevistas, enquanto gênero textual, resguardam as mesmas características.
13/06	Gênero Textual Entrevista (Aula 2 – Página 58 – 61)	Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções	Na segunda aula sobre o gênero textual entrevista, os alunos assistiram a entrevista de Beatriz Casadei com Pedro Baggio sobre empreendedorismo no Brasil. Durante a entrevista foi pedido para os alunos fizessem anotações, em

		dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	qualquer língua, sobre: 1. <i>Quem é entrevistado e por que foi escolhido?</i> 2. <i>Quais são as principais informações fornecidas por ele?</i> As duas perguntas foram dispostas no quadro em língua portuguesa e língua espanhola. Posteriormente, os alunos leram coletivamente a entrevista descrita no livro didático, discutiram sobre as questões propostas e as reflexões levantadas pelas professoras e realizaram os exercícios propostos na apostila de língua portuguesa.
14/06	Gênero Textual Entrevista (Aula 03 – Produção)	Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.); Levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão; Preparar o roteiro de perguntas; Realizar entrevista oral com envolvidos, usando roteiro previamente elaborado; Transcrever e proceder a uma edição escrita do texto,	Na terceira aula sobre o gênero textual entrevista, os alunos se organizaram em duplas para montar o roteiro de uma entrevista, decidindo quem seria o entrevistador e o entrevistado, qual a finalidade da entrevista, etc. Para esta atividade pedagógica, os alunos se organizaram em duplas por afinidade, por esse motivo houve duplas de alunos imigrantes, alunos brasileiros e mistas. Para a produção da entrevista, os alunos contaram com a ajuda de suas duplas e das professoras. Os temas escolhidos pelos alunos eram diversificados e envolviam em sua maioria a realidade sociocultural na qual eles estavam inseridos. Neste

		adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	sentido, os alunos produziram entrevistas com vários cenários e enredos diferentes: em penitenciárias, na entrada de uma escola com muitos imigrantes matriculados, com uma atriz de novelas venezuelanas em programa televisivo brasileiro e etc.
15/06	Apresentação da Entrevista	Apresentar oralmente a entrevista produzida em sala de aula.	Na apresentação das entrevistas, os alunos apresentaram oralmente as entrevistas idealizadas, podendo criar e utilizar seus próprios cenários e também usar a língua que se sentissem mais seguros para falar na frente da sala toda.
20/06	“Leyenda de las Cinco Águilas Blancas” & “Lenda da Mandioca”	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências	Esta aula foi introduzida pelas professoras situando os alunos sobre as tradições orais relacionadas à contação de histórias, fazendo-os rememorar gêneros textuais já conhecidos e estudados na escola como os contos, as lendas e os mitos. Posteriormente, os alunos se envolveram na leitura, em língua espanhola, da lenda “Las Cinco Águilas Blanca” e também na leitura,

		textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	em língua portuguesa, da “Lenda da Mandioca”. A partir de reflexões sobre as tradições orais dos povos originários da Venezuela e do Brasil, os alunos compartilharam os aspectos culturais e geológicos envolvendo as lendas lidas, como o conhecimento acerca da Cordilheira dos Andes, para além do Chile e do Peru. E também sobre a mandioca, que é muito consumida na cidade de Dourados/MS.
21/06	Gênero Textual Relato Pessoal (Aula 1)	Ler e analisar textos de memórias e relatos pessoais para que possam perceber as características que os diferenciam de outros gêneros textuais; Planejar e organizar as ideias que serão escritas no relato pessoal, retomando a importância das memórias para a construção da sua história e da sua comunidade; Produzir um texto de memórias, incorporando os recursos aprendidos.	A primeira aula sobre o gênero textual relato pessoal começou com a leitura, por alunos voluntários, dos relatos pessoais e textos de memórias que foram escritos em português e espanhol. Depois disso, os alunos assistiram novamente a uma entrevista em que o entrevistado é convidado a fazer um relato pessoal oral, em língua portuguesa, sobre a experiência de morar em outro país e passar por situações que são incomuns no Brasil. Os alunos, então, refletiram sobre suas próprias experiências, contando oralmente aos colegas algumas vivências e acontecimentos. Em seguida, os alunos se dedicaram a responder, em espanhol ou portuguesa, a pergunta: “Qual

			<i>acontecimento em sua vida poderia ser escrito em forma de relato pessoal?” - essa mesma pergunta foi transcrita para o espanhol. E iniciaram a escrita, em língua de preferência do aluno, do relato pessoal a partir do acontecimento elencado na atividade mencionada.</i>
22/06	Gênero Textual Relato Pessoal (Aula 2)	Produzir um texto do gênero relato pessoal.	Nesta aula, os alunos, podendo estar em duplas ou não, escreveram a 2º versão do relato pessoal na língua em que desejassem. Ao final da aula, os textos foram entregues para as professoras para que pudessem ser corrigidos e entregues na aula do dia 27/06.
27/06	Gênero Textual Relato Pessoal (Aula 3)	Revisar e aprimorar um dos textos produzidos.	A última aula referente ao gênero textual relato pessoal, iniciou com a correção coletiva no quadro de alguns aspectos linguísticos dos textos entregues. Depois, os alunos reescreveram a última versão do relato pessoal em língua de identificação do aluno;
28/06	Revisão 1	Revisar as principais características dos gêneros textuais entrevista e relato pessoal por meio da leitura e interpretação de textos.	Esta aula foi dedicada a revisar os gêneros textuais estudados e produzidos durante o bimestre, em especial o gênero textual entrevista e relato pessoal. E, antes de começar as explicações, os alunos foram

		instruídos a tomarem nota no caderno, em língua de sua preferência, sobre as informações que achassem relevantes para seus estudos em casa. Para relembra-rem o gênero textual entrevista, os alunos assistiram ao vídeo da cantora Anitta sendo entrevistada em um PodCast brasileiro. A cantora relatava suas experiências discutindo assuntos como carreira nacional e internacional, família e sobre como o fato de falar várias línguas a projetou para lugares maiores em sua carreira, especialmente na América Latina; Já para relembra-rem o gênero textual relato pessoal, os alunos foram convidados a lerem e interpretar- em um relato pessoal, em espanhol, da cantora colombiana Shakira, feito em um post de instagram após ganhar um Grammy Latino. Em seu relato, a cantora discorre sobre sua experiência com indústria da música internacional que, por vezes, inviabiliza o trabalho de mulheres/mulheres latinas; Posteriormente, os alunos responderam às questões orais sobre a estruturação dos gêneros textuais lido/assistido.
--	--	---

29/06	Revisão 2	Revisão da função dos pronomes pessoais por meio da leitura e interpretação de textos; Revisão da grafia de palavras da língua portuguesa escritas com “x” e “ch”.	A segunda aula de revisão foi dedicada a relembrar os conteúdos referentes aos pronomes pessoais e de grafia de palavras em língua portuguesa com “x” e “ch”. Assim como na aula anterior, os alunos foram instruídos a anotar as informações que achassem relevantes, em língua de sua preferência. Para relembrar os assuntos sobre pronomes pessoais, os alunos leram e interpretaram de maneira conjunta o conto “Um mundo lindo”, de Marina Colasanti, que versa sobre a solidão e sobre a dificuldade de se encontrar só, sem seus semelhantes no mundo. À cada parágrafo, íamos parando e refletindo sobre como a autora construiu o texto para que não houvesse repetições de muitas palavras iguais e sobre o significado que isso trazia para a fluidez e profundidade da leitura. Depois disso, os alunos realizaram uma lista de exercícios com 3 atividades, sendo as duas primeiras sobre a interpretação do texto - podendo ser respondida em língua da preferência do aluno - e a última de referência pronominal, com pronomes retos e oblíquos. Para relembrar as palavras escritas com “x” e “ch” em língua portuguesa,
-------	-----------	--	---

			os alunos jogaram o Jogo da Força com as professoras para descobrirem as palavras <u>CEVICHE</u>, <u>CHUVA</u>, <u>ALEXANDRA</u>, <u>XÍCARA</u> e relembrar o som de “ch” e “x” em cada idioma, entendendo que a escrita de cada língua exige o uso de uma ou outra letra, mas que na oralidade a variação é compreensível e normal. Posteriormente, os alunos realizaram uma lista de exercícios com palavras escritas com “ch” e “x” em língua portuguesa.
04/07	Prova Escrita	-	Os conteúdos envolvendo as provas foram reduzidos, sendo contemplados apenas os pronomes pessoais do caso reto e oblíquos e a escrita de palavras com “x” e “ch” em português. A prova escrita foi desenvolvida em duplas, escolhidas pelos alunos e supervisionadas pelas professoras para que todos estivessem com colegas que pudessem ajudar. Além disso, a prova teve duração de duas aulas com a leitura conjunta da prova na íntegra. E todos os exercícios propostos pela avaliação já haviam sido desenvolvidos na sala durante as aulas. Ao final o bimestre, a média bimestral foi composta por: 1 ponto = visto em caderno/livro didático; 1 ponto = leitura do livro

			“Vidas Interrompidas” e trabalho artístico-literário; 1,5 = produção e apresentação do relato pessoal; 1,5 = produção e apresentação da entrevista; 5 pontos = prova escrita.
05/07	Correção Coletiva da Prova Escrita	Corrigir a prova escrita coletivamente em sala de aula.	Nesta aula, as professoras entregaram as provas corrigidas para as respectivas duplas. Depois, os alunos participaram da correção coletiva da prova. Com o arquivo da prova em branco projetado no quadro, os alunos discutiram as questões e possíveis respostas com as professoras.
11/07 e 12/07	Um objeto: um relato	Partilhar experiências e vivências pessoais por meio de relato oral.	Estas aulas foram desenvolvidas no espaço arborizado da escola em roda de conversa. Os alunos e professoras levaram um objeto que despertasse algum tipo de sentimento e relataram oralmente a lembrança, contextualizando seus próprios sentimentos.
13/07	Minha <i>lengua</i> , <i>mi</i> idioma	Fazer inferências e refletir sobre língua e linguagem; Expressar opiniões e sentimentos acerca do 2º bimestre;	Nesta aula, os alunos foram uma roda de conversa na sala para que fosse possível professoras e alunos partilharem suas impressões de como foi o 2º bimestre, trazendo a luz as possibilidades de ensino e aprendizagem que foram ampliadas com uso do português e também do espanhol, línguas que circulam na sala de aula.

Fonte: Autoria própria, 2023

O planejamento bimestral elaborado por mim e pela professora Teresa foi orientado pelo material didático disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação e pelos livros literários propostos pelo Plano Nacional de Leitura (PNL). No entanto, apesar de considerar o livro didático um referencial de como direcionar e aplicar os conteúdos curriculares, eu e a professora Teresa acreditamos que não é o único recurso capaz de incentivar, guiar e articular o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Por esse motivo, lançamos mão do uso de músicas, vídeos, vídeos relacionados aos gêneros textuais estudados, folhas impressas com textos de diferentes gêneros textuais - como contos, trechos de romances, lendas, etc -, livros literários físicos para os alunos acompanharem a leitura, livro digital com imagens para ser projetado ao passo que a leitura literária acontecia, listas de exercícios impressas com imagens, infográficos e resumos, recortes de filmes, seriados e podcasts. É importante frisar que todos os materiais para as aulas e estudos em casa contemplavam as duas línguas que conviviam em sala de aula, o português e o espanhol.

A divisão exposta acima (Quadro 02) foi pensada para que a professora Teresa pudesse inserir as atividades no planejamento anexado à plataforma da Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Para além disso, decidimos que minha presença em sala de aula para o desenvolvimento das propostas relacionadas a esta pesquisa-ação seria viável, semanalmente, um tempo de aula de 1 hora e 40 minutos em cada turma, restando carga horária de 2 horas e 30 minutos de aula por turma durante a semana. É importante destacar que, apesar de não estar presente na carga horária restante, a professora Teresa seguiu o planejamento proposto.

A receptividade dos alunos de ambas as turmas para com as atividades propostas e meu trabalho conjunto com a professora Teresa foi positiva. Surgiu, a partir de então, expectativas de inúmeras possibilidades.

CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

— **Arthur Schopenhauer.**

Neste capítulo discutiremos os pressupostos teóricos que embasaram o desenvolvimento desta pesquisa. Na seção 2.1, são abordados aspectos históricos acerca do termo translinguagem e suas implicações enquanto perspectiva teórico-metodológica. Na seção 2.2, discuto a transculturalidade enquanto campo de estudo que considera culturas como sistemas em constante transformação, podendo estar intrinsecamente ligadas a práticas translinguajeiras. E, por fim, na seção 2.3, discorro sobre a ideia de repertório linguístico.

2.1 Translinguagem

No País de Gales de 1994, o pesquisador Cen Williams observou, em algumas escolas bilíngues, um modelo de aula que estava se tornando comum. A prática consistia em expor os alunos a materiais em língua inglesa e incentivá-los a produzir algo em língua galesa com o objetivo de desenvolver o bilinguismo nessas salas de aulas. A partir dessa observação e considerando que em contexto de ensino e aprendizagem de línguas havia a possibilidade de unir a língua materna à língua foco da aprendizagem, Williams cunhou o termo *trawsieithu*.

Colin Baker (2001, p.288), em seu livro “Foundations of bilingual education and bilingualism”, traduziu o termo do galês para o inglês como *translanguaging*, e a definiu como “o processo de construir sentido, modular experiências, ganhar entendimento e conhecimento através do uso de duas línguas.” Desde então, os estudos sobre translinguagem e suas implicações para com o bilinguismo e o multilinguismo têm se destacado em vários campos da linguística.

Na década de 2010, a difusão das ideias que cercam a translinguagem se deu por meio dos estudos da pesquisadora Ofélia García (2009) que a definiu como diferentes práticas discursivas e interativas que sujeitos multilíngues usam para dar sentido a suas vivências entre línguas. Os estudos de García sobre translinguagem têm reflexões alicerçadas no conceito de *linguaging*, que considera a linguagem humana como heterogênea e produto de diferentes processos. García e Wei (2014) reconhecem a linguagem e a comunicação entre indivíduos como algo que não depende da

homogeneidade de uma língua, mas se organiza como a estruturação de múltiplos processos. Como Rocha e Tanzi Neto (2020, p. 1) citam:

a translanguagem mostra-se como uma ruptura paradigmática no campo dos Estudos da Linguagem, expandindo a noção de comunicação para além das palavras e línguas individuais ou nominadas, em favor de processos e práticas de construção de sentidos, ideológica e historicamente situados e ecologicamente constituídos (ROCHA, TANZI NETO, 2020, P. 1).

Nesse sentido, a translanguagem questiona o tradicional entendimento de língua e bilinguismo, pois reconhece que as línguas nomeadas são conceitos político-culturais que corroboram para a propagação de crenças monolingualizadoras e não compactua com as visões binárias e estáticas no que se refere às línguas, linguagens e diferentes formas de comunicação. Sendo assim, as línguas são entidades histórica, ideológica e politicamente definidas (Scholl, 2020, p.3) e o sujeito bi/multilíngue faz uso não de dois sistemas interdependentes e transitórios, mas de um sistema semiótico que integra vários recursos gramaticais às suas próprias práticas sociais de leitura e escrita (Vogel e García, 2017, p. 5).

Scholl (2020, p.3), citando o linguista Li Wei, discorre que a translanguagem é uma teoria que foi baseada na prática e que, por conseguinte, também serve à prática. Isso implica uma noção de que a linguagem pode ser, diante da perspectiva da translanguagem, considerada uma rede dinâmica de recursos linguísticos. Estes, por sua vez, poderão ser usados de diferentes maneiras para criar significados ricos e contextualmente relevantes ao misturar elementos de diferentes línguas, priorizando a mensagem sobre a forma estrutural linguística.

Enquanto conceito possível para explicar a heterogeneidade linguística, a translanguagem pode nos lembrar de outros conceitos tradicionalmente pensados e consagrados por ideologias monolingualizadoras, como contato linguístico, código linguístico ou alternância linguística (*code-switching*). Contudo, García e Wei (2014), em consonância com Canagarajah (2013), afirmam que translanguagem não é sinônimo para nenhum desses outros conceitos. Pelo contrário, o constructo não se relaciona meramente com a mudança de um idioma para outro a depender de um léxico específico, mas, toma forma à medida que constitui, em situação comunicativa, práticas discursivas complexas e interrelacionadas.

Essas práticas atravessam o cotidiano de alunos imigrantes e da comunidade escolar que os recebe, muitas vezes podem ser inibidas em sala de aula de língua portuguesa, devido à sensação de que o “falante nativo” é o falante ideal, excluindo o falante não nativo ainda em processo de aprendizagem da nova língua (Canagarajah, 2013), mas é fortemente observado nas interações entre os alunos-alunos na hora do intervalo. Em uma de minhas observações em campo, no horário do

intervalo, pude observar um aluno venezuelano se comunicando com um aluno brasileiro. Além das palavras em língua portuguesa, língua espanhola e algo que eles denominaram *portunhol*, os dois estavam munidos de caderno e lápis. Quando um não sabia o que algum vocábulo significava em sua língua, desenhava o objeto no caderno ou gesticulava a ação com as mãos, sempre conversando e buscando palavras cognatas em ambos idiomas.

O dado acima nos ajuda a compreender que essas práticas translinguajeiras são parte integrante da realidade desses estudantes, envolvendo aspectos linguísticos, mas não se limitando a eles. Ao relacionarem o sufixo *-trans* a palavra “linguagem”, associando conceitos identitários e ideológicos, Wei e Zhu Ha (2013 *apud* Rocha, 2019) afirmam que há três implicações para seu uso, sendo elas: a transdisciplinaridade na/para a construção de conhecimentos no que se refere às relações linguísticas, cognitivas, educacionais e sociais; o trânsito por entre e também para além do sistema linguístico, passando a considerar os diversos contextos, espaços, modos e linguagens; e suas manifestações como ato de natureza transformadora, uma vez que corresponde a todo o conjunto das práticas linguísticas dos multilíngues, abrangendo crenças, experiências, identidades, atitudes, capacidades e conhecimentos.

Portanto, se considerarmos que a translinguagem pressupõem aspectos transdisciplinares, a transitividade por/para além da língua e a transformação, as interpretações de perspectivas translíngues para com as práticas multilíngues e multiculturais se preocupariam com os sujeitos e seus repertórios linguísticos/semióticos, essencialmente formados por suas histórias, trajetórias, vivências entre línguas, variedades linguísticas e/ou dialetos.

Sendo assim, a adoção da perspectiva translíngue significa romper com a homogeneidade linguística que excluí, com o monolinguismo que segrega e com as visões tradicionais de bi/plurilinguismo e ensino de línguas que marginalizam sujeitos e suas práticas translinguajeiras. Tais significações imprimem na translinguagem, enquanto teoria metodológica e prática, uma identidade transgressora e crítica que se desenvolve em um processo contínuo de ativismo político.

Apesar disso, Canagarajah (2017 *apud* Vogel, 2018) é enfático ao explicar que as agências neoliberais se valerão de todas as concepções de linguagem, incluindo aquelas promovidas pela translinguagem, e que o fim disso não está próximo. Canagarajah, em suas discussões, teoriza sobre o que ele chama de “translinguismo redutivo”, o qual se utiliza de interesses neoliberais e do capital. Este tem orientação da glotodiversidade, o objetivo de instrumentalidade, foco na eficiência, modo como produto e disposição individual e de conformidade. Rocha (2019) ao discutir o translinguismo redutivo (Canagarajah, 2017) elucidou que os propósitos relacionados às práticas translinguajeiras mobilizadas neste cenário estariam ligadas à eficiência em aprender ou ensinar um idioma e,

principalmente, ao acúmulo de lucro, incitado pelo pensamento neoliberalista com a finalidade de limitar a natureza transformativa das práticas translíngues.

Em contrapartida, Canagarajah (2017 *apud* Vogel, 2018), sem ceder às noções dicotomizadas, argumenta que o “translinguismo expansivo” seria aquele que conta com práticas translanguajeiras que têm objetivos que priorizam interesses coletivos, com a orientação da semiodiversidade, o modo como prática, com uma disposição distribuída e com orientação estratégica. Assim, o translinguismo expansivo indica o poder subversivo e decolonial da translanguagem como prática cotidiana (Lazarato, 2019).

Neste estudo a translanguagem é um conceito teórico e prático fundamental, pois foi por meio dela que realizei a pesquisa-ação. Isto é, é pela perspectiva translíngue, levando em consideração a perspectiva transcultural, que elaborei com a professora Teresa as atividades pedagógicas propostas por esta pesquisa, apliquei-as e analisei, e interpretei os dados discutidos no Capítulo 3. García (2017) defende que a prática de translanguagem tem a potencialidade de oportunizar o agenciamento discente em sala de aula, instigando a criatividade de alunos multilíngues que tendem a superar as barreiras das línguas nomeadas e usar com mais fluidez suas habilidades (Wei, 2011).

Em diário de campo registrei outro dado que corrobora para o entendimento sobre a forma como os sujeitos multilíngues podem interferir na construção de sentidos que dão representação ao mundo, expressando sua criatividade para além de expressões verbais. Nas aulas de leitura do livro “Vidas Interrompidas”, de Ariadne Cantú, apesar da leitura ter sido feito em língua portuguesa, as reflexões acerca das temáticas que o livro aborda foram feitas em português e espanhol, o que proporcionou aos alunos diálogos profundos sobre a vida das personagens e também suas próprias vidas, gerando identificação uns com os outros.

Das gravações realizadas das interações em sala de aula, destaco um momento significativo de interação translíngue e transcultural. Durante uma (re)consideração sobre o que significa viver intensamente, uma aluna declarou: “Viver intensamente não significa viver do jeito que quer, gente!” e um aluno venezuelano completou: “¡Sí! Ni en las circunstancias que quieras. Queria vivir intensamente na Venezuela, pero faço isso aquí.” Essas interlocuções, buscando (ou não) consenso, culminaram em trabalhos artísticos-literários muito criativos, feitos em desenho de mão livre, tinta, utilizando massinha de modelar, folhas secas, entre outros materiais.

Como citado anteriormente, o movimento de pessoas infere no movimento de línguas e culturas. Considerando o ensino e aprendizagem de línguas em contextos multilíngues e multiculturais, a partir do movimento migratório, Ofélia García e Li Wei, em seu livro

“Translanguaging, Language, Bilingualism and Education” (2014, p.20), pretextam que, à luz da translanguagem, a língua passa a ser vista como uma concepção dinâmica que permite aos falantes utilizar diferentes recursos linguísticos/semióticos na construção de sentidos, podendo, inclusive, transformar seus próprios repertórios durante o processo (Lucena; Cardoso, 2018).

A translanguagem complexifica as questões educacionais e pedagógicas. Isto porque, em contexto multilíngue e multicultural, educadores, movidos por um certo negacionismo linguístico e outras inseguranças, não reconhecem as práticas translíngues como fenômenos inerentes à sala aula superdiversificada linguisticamente. É o que Suresh Canagarajah reflete ao discutir questões emergentes acerca do uso pedagógico da translanguagem em sala de aula multilíngue no artigo “Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy” (2011, p.8):

Os estudos que temos sobre contextos escolares mostram que a translanguagem é um fenômeno que ocorre naturalmente. Na maioria desses estudos, os atos de translanguagens não são provocados pelos professores por meio de estratégias pedagógicas conscientes. Eles são produzidos espontaneamente. Na verdade, em muitos desses casos, a translanguagem ocorre secretamente às costas dos professores em salas de aula que proíbem a mistura de idiomas (consulte os estudos de diversas comunidades em Lin e Martin 2005; Heller e Martin-Jones 2001).

Em sala de aula multilíngue do ensino regular, nas aulas de língua portuguesa, a prática translíngue deve sempre ter prioridade (Canagarajah, 2017). Isso significa que todos os agentes do contexto de ensino e aprendizagem devem prezar pelo uso dos repertórios linguísticos/semióticos, não como problema, mas como recursos, interpretando as práticas translanguajeiras como “uma forma de prática estratégica” no decorrer do processo.

Nesse sentido, Rocha (2019, p.24) argumenta que a translanguagem, para além de considerar e utilizar os repertórios completos dos sujeitos, incentiva a criação de novas proposições, tendo enfoque crítico e criativo, suscitando um espaço de troca translíngue em que é permitido hibridizar (Canagarajah, 2017) histórias e experiências, crenças e ideologias, capacidades físicas e cognitivas, em performances linguísticas translanguajeiras que são coordenadas, significativas e transformativas (García e Li Wei, 2014).

A sala de aula de língua portuguesa enquanto espaço translíngue possibilita, então, práticas transformativas de/para uma realidade, que é linguística, mas não é apenas isso. Rocha (2019), ainda na página 24, esclarece que:

(...) os espaços translíngues são capazes de articular e gerar novas identidades, valores e práticas, em meio a movimentos *criativos* - que acatam e também refutam as normas linguísticas impostas, e *críticos* - que analisam e problematizam, de modo fundamentado e transformativo, as ideologias (ROCHA, 2019, P.24).

Assim sendo, em contextos multilíngues e multiculturais, o espaço translíngue em aula aulas de português no ensino básico regular ocasionaria para todos os indivíduos um ambiente de ensino e aprendizagem mais acolhedor, positivo e interativo.

2.2. Transculturalidade

Durante muito tempo, o conceito de Cultura – escrito com letra maiúscula – era relacionado a práticas e costumes elitistas, reforçando concepções ligadas estritamente ao que, do ponto de vista eurocêntrico, se relacionava com o que era considerado cânones literários e artísticos. Este conceito estava muito associado ao ensino de línguas, na época guiado pelo Método de Gramática e Tradução. A partir do século XX, houve uma significativa mudança no entendimento acerca do conceito de cultura em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Isso porque, por meio do Método Comunicativo, percebeu-se que outros elementos, como gestos, expressões faciais e o contexto, estão envolvidos na comunicação, não estando esta limitada apenas à linguagem formal.

Cox e Assis-Peterson (2007, p. 29) discorrem que “a noção de cultura, assim como a noção de língua no campo da Linguística, é hoje matéria de muita controvérsia entre cientistas sociais”. Nesse sentido, a cultura e sua relação com as práticas humanas passaram a ser estudadas por diferentes áreas do conhecimento, tornando o termo difícil de ser definido devido às suas múltiplas acepções. Isso, por sua vez, mobiliza críticas acerca do possível caráter redutor ao tratar o estudo da cultura sem rigor teórico, pois restringe as complexidades sócio-históricas a simples ou inexistentes (Duranti, 1997, p. 23 *apud* Cox; Assis-Peterson, 2007, p. 29).

Sendo assim, a noção de cultura perpassa diversas esferas sociais e individuais, o que corrobora para que a significação do termo esteja sempre em constante transformação. Alves (2010, p. 15) afirma que:

“Cultura” é uma expressão utilizada para representar desde um conjunto de valores, tradições e capacidades inerentes à condição humana até a afirmação de identidades nacionais, de grupos e subgrupos. Refere-se ao enriquecimento do espírito, aos valores e normas existentes em determinados contextos históricos e sociais. (ALVES, 2010, p. 15)

Alves (2010) ainda discute o fato de que cada área do conhecimento se apropria de um (ou mais) conceito(s) de cultura. É por esse motivo que, no percurso de desenvolvimento da pesquisa relatada nesta dissertação, buscamos não interpretar a cultura em uma instância particular ou específica. Não houve também a redução da infinidade de definições atribuídas a esse conceito, evitando perpetuar simplificações. Em consonância com isso, entendemos que a cultura não é apenas a maneira como percebemos o mundo, mas também é por meio dela que podemos agir no mundo,

transformando-o positivamente. Logo, a cultura é entendida aqui como, “(...) aquilo que amplia nossos horizontes.” (Soler-Espiauba, 2006, p. 18).

Essa percepção é ratificada pelas interações dos alunos brasileiros com os alunos imigrantes em momentos informais. Quando um colega imigrante chega à sala pela primeira vez e a timidez é superada, geralmente por intermédio de outro aluno imigrante, os questionamentos que surgem dizem respeito às coisas cotidianas, como gosto musical ou gastronômico. Interações como “Gosto muito daquela música ‘gusta la gasolina’, você gosta?” e “Professora, Miguel trouxe arepas para eu experimentar! Parece tapioca de milho.” configuram o reconhecimento do “Outro” e do “Eu”, em sincronia com o que se pode experimentar a partir dessas relações.

Uma vez explicitada a concepção de cultura adotada neste estudo, é imprescindível, antes de traçarmos o percurso histórico da formação do termo transculturalidade e discutirmos as implicações desta em contexto de ensino e aprendizagem de línguas, refletirmos sobre alguns termos que permeiam os estudos da cultura, como multiculturalidade, pluriculturalidade e interculturalidade. Ao discutir os três termos, Catherine Walsh (2005) explicita a sutil diferença entre eles.

Segundo a autora, a multiculturalidade diz respeito à multiplicidade de culturas em determinados espaços, sem que essas culturas tenham necessariamente alguma relação entre si. Por isso, a multiculturalidade pode ser entendida como a justaposição (Touraine, 1998 *apud* Walsh, 2005) de várias culturas em um mesmo espaço geográfico ou social. Já sobre a pluriculturalidade, a autora afirma que se refere à coexistência de diferentes culturas, que apesar de relacionarem-se no mesmo espaço e poder haver trocas culturais, não têm interação equitativa e profunda entre si. Sobre o terceiro termo, Walsh (2005) propõe intensas discussões que nos ajudam a compreender a interculturalidade como um processo que não se esgota em possibilitar proposições para observação do contexto cultural no ensino de línguas. Sobre a interculturalidade, a autora afirma:

(...) se refere a relações complexas, negociações e trocas culturais, buscando desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes; uma interação que reconhece e parte das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder, bem como das condições institucionais que limitam a possibilidade de o "outro" ser considerado um sujeito com identidade, diferença e agência, a capacidade de agir. Não se trata simplesmente de reconhecer, descobrir ou tolerar o outro, ou a diferença em si, como algumas perspectivas baseadas no quadro do liberalismo democrático e multicultural sugerem. Tampouco se trata de essencializar identidades ou entendê-las como atribuições étnicas imutáveis. (WALSH, 2005, p. 6 - 7)

Compreendemos a interculturalidade como a perspectiva que nos sensibiliza para a necessidade de estabelecer uma inter-relação entre culturas distintas sem ser preciso impor-se. Por meio desta acepção, o entendimento das relações culturais em contexto de ensino de línguas se amplia. Isto é, reconhecemos que somos diferentes, múltiplos e que estabelecemos inter-relações uns com os outros. E, principalmente, construímos conhecimentos mútuos a partir dessas relações. Guiados por essa reflexão, neste trabalho, assumimos a transculturalidade como perspectiva teórica porque entendemos a importância de reconhecer o direito à diferença, sem limitar as práticas pedagógicas a ela, e argumentamos que a maneira como lidamos com outras culturas atravessa o modo como performamos nossa própria realidade.

Na década de 1940, Fernando Ortiz, antropólogo cubano, estudava como se deu a formação social, econômica, política e cultural de Cuba. Segundo Reis (2010), Ortiz sentiu a necessidade de encontrar uma palavra na área da antropologia que conseguisse definir o processo dinâmico que envolve o encontro de povos e suas culturas e, nesse contexto, cunhou o neologismo “transculturização”. O termo se disseminou na América Latina e, entre as décadas de 1970 e 1980, foi reformulado por Ángel Rama, escritor uruguaio, em estudos de análises de narrativas latino-americanas.

O termo criado por Ortiz continua, ainda hoje, sendo utilizado e adaptado em inúmeros estudos de antropologia e ciências sociais. Contudo, apesar de ter impulsionado teoricamente a ideia que envolve a transculturalidade, a transculturização se difere dela. Isso ocorre, conforme explicam Cox e Assis-Peterson (2007), porque o conceito criado por Fernando Ortiz pressupõe a desculturação, que é a perda de uma cultura anterior. Já a transculturalidade não, uma vez que propõe não somente a inter-relação entre diferentes culturas, mas também o desenvolvimento de novos saberes e experiências a partir do encontro de culturas.

Segundo Rocha (2014, p. 801), “o conceito de transculturalidade também envolve a ideia de emaranhamento de culturas canônicas, de massa e populares, destacando a relação entre mistura e interdependência entre eles.” Diante disso, entendemos que educação transcultural em sala de aula multilíngue propicia reflexões linguísticas que perpassam a decodificação da língua enquanto código, incorporando ao aprendizado da língua portuguesa significados culturais que possibilitam a compreensão positiva sobre as diversidades em torno do “Eu” e do “Outro”.

É o que ocorre quando os alunos brasileiros, durante os intervalos das aulas, aprendem espanhol com algum colega venezuelano. Ao serem questionados sobre a motivação, registrei em diário de campo que as respostas não giram em torno de aspectos linguísticos, mas estão ligadas às identificações com os aspectos culturais do espanhol falado pelos colegas de turma. Isto é, os alunos

brasileiros não argumentam que querem aprender espanhol porque é um recurso importante em um mundo globalizado, nem mencionam o mercado de trabalho. Eles alegam querer aprender porque gostam de *reggaeton* ou querem viajar para conhecer Machu Picchu.

Outro enfoque dado ao termo transculturalidade é o sufixo “trans”, que propõe uma noção relacionada a trânsito, fluidez, atravessamento e movimento, dialogando com conceitos de heterogeneidade e superdiversidade (Vertovec, 2007). Nesse sentido, a transculturalidade mobilizada nesta pesquisa representa a ideia de ultrapassar limites, sugerindo que no encontro de duas ou mais culturas não há predominância de uma sobre a outra, mas sim a criação de novas expressões culturais que corroboram para o ensino de línguas em salas multiculturais.

Em concordância a isso, acreditamos que o conceito de transculturalidade está intimamente ligado à potencialidade de seu caráter transformativo em sala de aula multilíngue e multicultural. Bandeira (2018, p. 29 e 30) afirma que “na transculturalidade as diferenças tornam-se reversíveis e que nela nada se fixa, nada se define. Na transculturalidade, a única coisa que se afirma é a própria transformação.” É por isso que, ao ensinar língua portuguesa em sala de aula com alunos imigrantes, falantes de várias línguas e com diferentes culturas se conectando, a transculturalidade se mostra uma perspectiva eficaz para nortear a construção coletiva de saberes linguísticos, sociais e culturais.

Nesse sentido, no que tange ao processo de ensino e aprendizado de línguas em sala de aula multilíngue e multicultural, é indispensável a construção de ambientes educacionais transculturais (Morin, 2005). Para isso, é preciso afastar-se de ideias estereotipadas, tradicionalistas e que utilizam a educação multicultural como artefato de caridade em discursos neoliberalistas e positivistas.

Acreditamos, assim, que a transculturalidade refere-se ao fenômeno de interação e intercâmbio cultural que ocorre quando diferentes culturas se encontram e se influenciam mutuamente, destacando a fluidez e a permeabilidade das fronteiras culturais e reconhecendo que as identidades e práticas culturais estão em constante transformação devido às interações entre grupos e indivíduos de diferentes origens culturais.

A transculturalidade valoriza a diversidade cultural, reconhece as diferenças e promove a compreensão e o respeito mútuo entre as culturas, enfatizando a criação de novas formas culturais. Desse modo, tendo em vista as discussões propostas nesta seção, o conceito de transculturalidade foi incorporado a esta pesquisa-ação como um mecanismo que guia as práticas pedagógicas translíngues, com o objetivo de construir, em conjunto com os estudantes, uma visão emancipada e transcultural sobre o processo de aprendizado da língua portuguesa em sala de aula multilíngue e multicultural.

2.3 Repertório Linguístico

O conceito de Repertório Linguístico tem sua origem na sociolinguística, a partir de estudos desenvolvidos pelo pesquisador John J. Gumperz (1964) em duas cidades rurais, nas quais analisou conjuntos de signos verbais que ora eram compartilhados e ora eram distintos entre as “comunidades de fala”. Nesse mesmo estudo, Gumperz (1964, p. 137 e 138) cunhou o termo “repertório verbal” afirmando que seria a “a totalidade de recursos linguísticos de que cada falante pode lançar mão em interações sociais relevantes.” Nesse sentido, para o autor, o repertório verbal contemplaria todas as possibilidades de formular mensagens para fim de comunicação rotineira.

A ideia de que o conceito de repertório está relacionado aos recursos linguísticos, conhecimento sobre a estrutura da língua e comunidade de fala estável foi se transformando ao longo do tempo com fortes influências teóricas e práticas no campo da Linguística Aplicada e da Educação Linguística. Blommaert e Backus (2012) corroboram para ressignificação dos termos sustentando que o sociolinguista Gumperz estava alicerçado na etnografia tradicional, levando a crer que um grupo de pessoas poderia ser estudado isoladamente do restante da sociedade. Busch (2012; 2015) argumenta ainda que a redefinição dos termos seria inevitável em contexto atual globalizado visto que os repertórios se ampliam e superdiversificam (Vertovec, 2007), tal qual as comunidades.

Megale, ao explicar como a superdiversidade (Vertovec, 2007) implica na mudança de repertórios e comunidades, em “O retrato linguístico de uma professora entre-línguas” (2018, p. 1 e 2), afirma que:

O autor, ao invocar a superdiversidade, tem como objetivo enfatizar o fato de que houve um crescimento enorme nas categorias de imigração. Isso ocorreu não apenas em termos de nacionalidade, etnicidade, língua e religião, mas deu-se, também, em decorrência das diferentes razões para a imigração e dos diferentes padrões e itinerários dos contingentes migratórios.

A relação estabelecida entre mobilidade humana, sociedade e linguagem nos faz pensar que, à proporção em que os sujeitos passam por entrecruzamentos de comunidades e relações, construindo sentidos reais nos diferentes modos semióticos, a ideia de repertório se afasta da relação de conhecimento sobre a estrutura da língua e comunidade de fala permanente, para ser compreendida como resultado das subjetividades e das trajetórias de vida dos sujeitos.

Desse modo, as formações sociais são múltiplas e vão além das vinculadas tradicionalmente no imaginário comum. Busch (2015, p.3) ao citar que para Blommaert and Backus (2013) o repertório é como “um patchwork de recursos, habilidades e competências”, descreve que na expansão da nova compreensão acerca de repertório linguístico, os repertórios são entendidos como decorrentes de experiências de aprendizagens nas quais diferentes sujeitos utilizam seus

recursos linguísticos de acordo com os percursos e os métodos pelos quais eles perpassam desde o ensino regular, designado pelos autores como uma forma de experiência formal, até algum processo comunicativo mais simples, utilização da mistura de dois idiomas para pedir alguma informação em um país estrangeiro, designado pelos autores como uma forma de experiência informal.

O entendimento de repertório se amplifica com a contribuição de Pennycook e Otsuji (2014, p.166) ao refletirem sobre “repertório espacial” os definindo como “vinculações dos repertórios formados ao longo da trajetória de vida dos sujeitos aos recursos linguísticos disponíveis em um determinado lugar.” Pennycook e Otsuji (2014) advogam que o foco deve estar na associação dos repertórios previamente formados pelos sujeitos aos contextos nos quais esses recursos linguísticos são úteis.

Ainda buscando dar continuidade à expansão do termo, Busch (2015) afirma que deseja ampliar o conceito de repertório linguístico, desenvolvendo a ideia de que a experiência vivida da linguagem, com destaque para a dimensão corporal e emocional, são fundamentais na construção do repertório dos sujeitos.

Esta pesquisa-ação alinha-se com a ressignificação e a evolução dos termos previamente apresentados, entendendo repertório como uma biografia indexada. Isso implica dizer que este refuta a homogeneidade da língua e a concepção de saber linguístico tradicional, legitimando usos linguísticos dinâmicos e espontâneos de repertórios concebidos em diversos modos de aprender e que apontam as trajetórias sociais e culturais das pessoas (Blommaert; Backus, 2012).

Este conceito de repertório, ancorado nos autores supracitados, permite compreender os diferentes e variados percursos percorridos pelos indivíduos na consolidação de seus próprios repertórios. Por sua vez, a compreensão dos percursos e das semioses que os compõem possibilita a utilização dos mesmos como recursos a serem utilizados em situações de ensino e aprendizagem de línguas.

Em contextos multilíngues e multiculturais de ensino de línguas em instituições escolares públicas, como a escola em que esta pesquisa foi desenvolvida, é comum termos contatos com alunos que mantêm vivência com diversas línguas em situações mais formais, como em aulas e palestras, ou informais, por meio de músicas, séries e jogos. A maneira formal e informal de vivenciar as línguas se imbricam quando músicas, por exemplo, são utilizadas em aulas de idiomas. Havendo experiências migratórias com sujeitos que transitam por línguas e culturas, essas vivências se tornam intrínsecas à sala de aula e se justapõem uma à outra, em um jogo constante de desejo e poder (Busch, 2015; Blommaert e Horner, 2017).

A aula de musicalização foi um momento importante para compreendermos como as experiências dos sujeitos que vivem entre línguas podem pôr-se juntas no mesmo espaço e tempo (cf. quadro 2). Ao mobilizar um dos elementos - a gaita venezuelana - que fortalece os repertórios semióticos dos alunos imigrantes da Venezuela e um dos elementos - o chamamé sul mato grossense - que fortalece os repertórios semióticos dos alunos brasileiros, houve na sala de aula a chance de ampliar as relações e compor novos repertórios.

Emergem em uma sala de aula multilíngue repertórios que são constituídos pelos recursos individuais adquiridos na trajetória percorrida por cada aluno e pelos elementos que se configuram na relação e na interação com os colegas de classe, professores e toda a comunidade escolar. Portanto, os repertórios são registros de experiências positivas, “(...)”, mas também das restrições e desigualdades enfrentadas nos diferentes contextos e situações de aprendizagem a que tiveram acesso, (...)” (Nascimento, 2019, p.7), principalmente em situações em que a diferenciação é supervalorizada em detrimento da riqueza de diversidade de repertórios.

Movida pela convicção de que a educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013) é uma realidade possível ao ensino público brasileiro, essa pesquisa de ação buscou compreender repertório linguístico como biograficamente complexo, constituído por recursos linguísticos e letrados que acompanham o ritmo da vida humana e que se materializa em interação e discurso. Ademais, esta pesquisa mostra a agentividade dos sujeitos diante de seus repertórios linguísticos, nos permitindo enxergar os alunos brasileiros como indivíduos vivendo entre línguas – mesmo sem terem atravessado barreiras geográficas – e enxergar alunos imigrantes sob o prisma da possibilidade em detrimento de um imaginário vicioso no entorno da figura do migrante.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Things that last for seconds can have effects that last for years.*⁹

— Asif Agha.

Na introdução desta dissertação, foi apresentado o contexto migratório que caracteriza Dourados, no Mato Grosso do Sul, como um destino de diversas rotas de imigração na América Latina e América do Sul. Além disso, foi exposto o ambiente multilíngue e multicultural no qual as escolas de Dourados estão inseridas. Detalhei os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa-ação e a coleta de dados, e debati os pressupostos teóricos subjacentes a este estudo. Neste capítulo, abordo a análise de dados gerados durante as aulas de língua portuguesa no ensino básico.

Os eventos aqui analisados e discutidos são frutos de atividades pedagógicas que estavam previstas no planejamento regular da professora titular de língua portuguesa, Teresa, para o segundo bimestre para turmas de 7º ano (cf. quadro 2). É importante destacar que tal planejamento foi desenvolvido por mim e pela professora Teresa em regime de colaboração, de maneira que as perspectivas teóricas e metodológicas da translanguagem fossem utilizadas como “uma prática estratégica” (Canagarajah, 2017), valorizando a transculturalidade (Cox; Assis-Peterson, 2007; Cavalcanti; Bortoni-Ricardo, 2010) e a superdiversidade (Vertovec, 2007) reunidas nas salas de aulas. O planejamento se orientou também pela a compreensão de repertório enquanto fenômeno vivido, dinâmico e materializado em interação, e discursivo (Blommaert, 2010; Busch, 2017) e pela perspectiva do (pluri)multilinguismo pelas lentes decolonial, biográficas e etnográfica (Mignolo, 2003).

Gostaria de esclarecer que a pesquisa de campo gerou grande quantidade de registros. Por esse motivo, para esta dissertação, optei por selecionar as práticas translíngues e transculturais mais relevantes, que melhor respondem à questão de pesquisa: "Como (De que modos) a translanguagem e a transculturalidade podem corroborar para a promoção da diversidade linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II?". Desse modo, este capítulo está dividido em quatro seções, a primeira seção analisa momentos das aulas de Língua Portuguesa que antecedem a aplicação

⁹ “Coisas que duram segundos podem ter efeitos que duram por anos.”

dos planos de ensino e as demais, organizadas em assertivas, analisam cenas da execução dos planos de ensino.

3.1 - A Língua Portuguesa em sala de aula: um olhar observacional do primeiro

bimestre: Nesta seção, examino alguns momentos anteriores à execução dos planos de ensino (06/02/2023 a 28/04/2023), os quais foram concebidos com base na minha observação participante durante o primeiro bimestre. Também registro a tentativa dialógica de redirecionar o olhar da professora Teresa para as turmas. Os dados dessa seção foram retirados do meu caderno de campo, das gravações de áudio em *smartphone*, contendo anotações das observações realizadas nesse período, além das gravações realizadas e entrevistas com a professora.

3.2 - Translíngua e a Transculturalidade na valorização de repertórios

invisibilizados: Nesta seção, apresento o Retrato Linguístico como uma proposta pedagógica para o início do 2º bimestre de 2023 (02/05/2023 a 14/07/2023) e exploro como essa atividade foi importante para a reflexão metalinguística com relação aos repertórios linguísticos invisibilizados. Os dados dessa seção foram retirados de meu caderno de campo, dos registros gravados em áudio e das atividades desenvolvidas pelos alunos.

3.3 - Práticas translíngues e transculturais na promoção da reflexão metalinguística

entre línguas: Nesta seção, descrevo as aulas sobre o uso do “x” e do “ch” relacionando com outros momentos em sala para demonstrar a possibilidade de abertura às diferenças fonológicas entre a língua portuguesa e a língua espanhola a partir de atividades translíngues e transculturais que levem em consideração aspectos linguísticos, culturais e sociais dessas línguas. Os dados dessa seção foram retirados do meu caderno de campo, dos registros gravados em áudio e das atividades desenvolvidas pelos alunos.

3.4 - Práticas translíngues e transculturais na construção de ambientes

linguisticamente e culturalmente seguros para o desenvolvimento da escrita: Na última seção, discorro sobre a sequência didática desenvolvida para o gênero textual relato pessoal e realizo a análise de alguns relatos escritos pelos alunos, refletindo sobre como a translíngua e a transculturalidade promovem ambientes de aprendizagem seguros para o desenvolvimento da modalidade escrita das línguas presentes em sala de aula. Os dados dessa seção foram retirados do diário de campo, das gravações de áudio em *smartphone* das aulas e dos próprios textos produzidos pelos alunos.

Portanto, este é um capítulo dedicado a correlacionar todo o aporte teórico-metodológico às práticas de translinguagem e de transculturalidade ocorridas no espaço-tempo das aulas de língua portuguesa do 7º ano de uma escola de ensino básico da rede pública em Dourados/MS.

3.1 A Língua Portuguesa em sala de aula: um olhar observacional do primeiro bimestre

Nesta seção, relatarei três momentos que ocorreram nas aulas de língua portuguesa durante o 1º bimestre de 2023, que ocorreu entre os dias 06 de fevereiro de 2023 a 28 de abril de 2023. Esses momentos compõem um recorte de meu diário de campo da fase observacional desta pesquisa-ação e foram, junto com outras questões observadas, decisivos no processo de elaboração do plano de ação relacionado às atividades pedagógicas translíngues e transculturais previstas no planejamento do 2º bimestre de 2023 (cf. quadro 02).

No dia 07 de fevereiro de 2023, registrei um momento significativo em meu diário de campo, pois proporcionou a oportunidade de revisitar e refletir sobre documentos oficiais que norteiam as práticas de ensino e a abordagem da língua portuguesa nas salas de aulas brasileiras. Além disso, permitiu reconhecer a importância de fundamentar as práticas de língua e linguagem para o 2º bimestre em estudos que buscam se afastar de processos pedagógicos mecanicistas ao tratar a aquisição da língua portuguesa, suas formas gramaticais e estruturais (Geraldi, 1991, 1997, 2006, 2015; Antunes, 2003, 2009, 2016; entre outros).

Nesse dia, observei o número de alunos matriculados, conforme a lista oferecida pela coordenação escolar à professora Teresa, que indicava o total de 35 matrículas em cada sala. No 7ºA, registrei a presença de 33 alunos. Nessa turma, havia três alunos venezuelanos, que estavam cursando o 7º ano pela primeira vez, trinta alunos brasileiros que estavam iniciando suas jornadas em um novo ano escolar, e dois alunos brasileiros repetentes do ano anterior.

A professora de língua portuguesa entrou em sala de aula e se apresentou, dizendo o seu nome e a disciplina que iria lecionar. Destaco uma de suas falas iniciais em minhas anotações: “Sei que estão acostumados com um ritmo de ensino diferente, mas no 7º ano as coisas funcionam de outra maneira. Vocês verão. E vocês já viram, mas vão ter que ver de novo!” A última fala da professora foi direcionada aos dois alunos que estavam repetindo o ano naquela turma.

Assim como a professora, eu também me apresentei e expliquei de maneira simples meu papel de observação e participação na sala de aula naquele momento. A maioria dos alunos se lembrou de mim do ano anterior, disseram sentir minha falta e os que não me tinham na memória foram lembrados pelos outros colegas.

A professora seguiu a aula fazendo a chamada. E a cada nome, eu procurava me lembrar do ano anterior, buscando pelos rostos conhecidos. Durante a chamada, a professora identificou os alunos imigrantes pelos nomes e sobrenomes, e perguntava em voz alta “Você é da Venezuela?” ou “Veio da Venezuela?”. As respostas eram dadas com gestos afirmativos com a cabeça, não verbalmente. Ao final, a professora perguntou: “Tem mais alguém aqui de fora que eu não identifiquei na chamada?” Alguns alunos da turma apontaram para um garoto venezuelano que sorri e diz seu nome e sobrenome, que tinha sido pronunciado, durante a chamada, com sotaque brasileiro.

A aula continua com os alunos apáticos, observando a professora expor oralmente os conteúdos que seriam trabalhados no 1º bimestre. Entre outros, ela mencionou o gênero textual notícia, a *Fake News*, a leitura e a interpretação de textos, a intencionalidade do discurso, a significação das palavras, o sentido conotativo e sentido denotativo, os sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos, o uso do “j” e do “g”, o gênero textual conto fantástico e o uso de “o”, do “lhe”.

Em meu diário de campo do dia 07 de fevereiro de 2023, registrei um diálogo entre a professora e um aluno brasileiro sobre os conteúdos. Naquele dia, após apresentar os conteúdos, Marcio, um aluno brasileiro, diz “pouca coisa mudou do 6º ano para o 7º ano”. Em sua fala ele deixa transparecer uma certa frustração atrelada com a sensação de previsibilidade: “Igual o 6º ano, professora. Gramática, produção e texto (2x). Pensei que a gente ia fazer alguma coisa diferente disso.”

A observação dessa situação me fez refletir sobre o foco do ensino de português na Educação Básica brasileira. As aulas de português, no contexto desta pesquisa-ação, ofereceram oportunidades para revisitar alguns documentos que fornecem orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa em todo o território nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos, não estabelecem um currículo escolar específico, mas direcionam os princípios, as abordagens e os objetivos das aulas, com propósito de orientar a prática docente para com a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) assumem a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem para qual a linguagem é “(...) um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Dessa maneira, os currículos e os conteúdos não devem ser trabalhados em sala de aula apenas como transmissão de conhecimentos. Ao contrário disso, a prática docente precisa guiar os alunos no processo de aprendizagem. No que concerne a língua portuguesa, o documento é

claro ao citar que aquisição da língua não deve estar atrelada a exercícios mecânicos de identificação escrita ou gramatical:

A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem (BRASIL, 1998, p. 22).

Compreende-se, então, que a gramática não deve encerrar-se em si mesma. A aquisição de linguagem é fundamentada no entendimento de que a competência linguística não está relacionada exclusivamente a decodificação da língua enquanto código e suas normas estruturais, mas, sim, a capacidade do sujeito de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), no que concerne o componente da língua portuguesa, destaca que deve haver o respeito às particularidades e ao uso de diferentes línguas nos ambientes escolares, versando a diversidade cultural do país e a diversidade linguística representada pelas diferentes línguas faladas no Brasil, sendo estas as línguas indígenas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), as línguas dos imigrantes, as línguas crioulas e afro-brasileiras, assim como o português e suas variedades.

Concluí meus registros de campo referente ao dia 07 de fevereiro de 2023, anotando que a professora de português compartilhou comigo que no primeiro dia de aula houve uma calorosa recepção a todos os alunos na escola, com atividades recreativas pensadas pela coordenação, músicas e alguns doces. Esta conversa surgiu a fim de justificar sua escolha por não fazer a introdução proposta no livro didático, que trazia a canção “Até amanhecer”, da *rapper* paranaense Karol Conka com a participação de Luiz Melodia. Um de seus trechos da música diz: “Vou de encontro com gente da mesma sintonia, que sendo noite ou dia cultivam a alegria. Permito-me voar sem medo de arriscar. Pode me acompanhar caso queira se elevar.” A música veicula uma mensagem de prazer por viver a vida e as boas companhias que essa jornada pode trazer.

Essa atividade teria sido uma oportunidade para colocar em contato os estudantes imigrantes e brasileiros com uma jovem artista do cancioneiro brasileiro contemporâneo. Mesmo que a música não fizesse parte do repertório musical deles, poderia ter contribuído para fortalecer a autoconfiança e o autocuidado. É importante que a escola multilíngue se preocupe com a saúde emocional da comunidade discente, o que pode ser feito, entre outras ações, com o estímulo para lidar com as emoções e explorar novos e bons sentimentos com relação ao ambiente escolar.

Compartilho também o relato que fiz em meu caderno de campo no dia 05 de março de 2023. Naquela data, na turma do 7ºB, a aula estava centrada no tema das *Fake News*. A professora iniciou a aula pedindo aos alunos que abrissem o livro didático de português na página 28 e 29 para que lessem o que estava ali presente. A leitura foi realizada individualmente, sem o direcionamento da professora. Nesse momento, observei que muitos alunos não faziam a leitura solicitada. Após alguns minutos, a professora se posicionou diante dos alunos e começou a discorrer sobre o assunto da aula. Em sua fala, em conformidade com as informações fornecidas no livro didático, ela relata que o fenômeno das notícias falsas ou verossímeis não é recente. Durante a aula, a professora compartilha uma experiência pessoal com os alunos. Ela relata que quando era mais jovem e costumava ler revistas, tanto as de fofoca como as de notícias - mencionando especificamente a *Caras Brasil* e a *Revista Veja* - sempre percebia que os títulos das matérias e notícias eram altamente sensacionalistas e exagerados, destinados a chamar a atenção do leitor. Após essa contextualização, a professora indaga se algum dos alunos se recorda de alguma *Fake News* que tenha sido disseminada em nosso país.

A turma apresentou uma variedade de respostas ao questionamento da professora, abordando desde notícias falsas relacionadas ao mundo das celebridades até algumas relacionadas ao cenário político do Brasil. Um aluno venezuelano, a quem chamaremos ficticiamente de Samuel, fez a seguinte contribuição: “Como *cuando dicen* que comemos *perros en mí país*.” Após um breve silêncio da turma, uma aluna brasileira disse: “Professora, eu não falo espanhol como o Samuel, mas já sei que é aquela história de comerem cachorros na Venezuela.” Ela fala direcionando o olhar para Samuel, confirmando se a palavra *perros* significa cachorros em português.

A professora Teresa acolhe a fala de Samuel e explica que em países latino-americanos, como a Venezuela e Argentina, que enfrentam grandes crises sociais e econômicas, a mídia capitalista, muitas vezes guiada pelo sistema vigente, veicula esse tipo de notícias para desmoralizar os governos, que geralmente são progressistas. A professora parece não ter interesse em focalizar o momento no relato trazido por Samuel.

Uma das anotações do meu caderno de campo é que ao final da aula a professora me relatou que adaptou estrategicamente a palavra “progressistas” como um antônimo de capitalismo, para que não surgissem na sala discursos que ferissem a cultura e a história do país onde Samuel cresceu até seus 12 anos.

Era comum que a professora preferisse não travar discussões mais profundas acerca de questões políticas e econômicas envolvendo países vizinhos com a justificativa da preocupação em não ofender quem migrou desses países. Reflito sobre o ato de ofender a partir dessa postura e das

justificativas. Isto é, a quem ofenderia falar abertamente sobre as mentiras propagadas pelas grandes mídias e os partidos opositores do governo da Venezuela? A quem ofenderia adotar uma postura combativa a estereotipização pejorativa do povo venezuelano? A preocupação em não ofender não estava vinculada ao respeito aos sujeitos imigrantes e suas trajetórias, mas, sim, com os alunos brasileiros com os quais a professora não gostaria de se indispor.

Crendo que "Viver é tomar partido" (Christian Friedrich Hebbel *apud* Gramsci, 1917), esta pesquisa de ação buscou também afastar-se da indiferença e da comodidade em manter a marginalização dos alunos imigrantes e suas trajetórias linguísticas e culturais entre fronteiras, físicas ou não. No mesmo artigo, de 1917, nomeado “Os indiferentes”, Antonio Gramsci explica que a aceitabilidade da neutralidade e da indiferença é uma das molas propulsoras da hegemonia, o que repercute em toda a história:

A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; e aquilo com que não se pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos mesmo os mais bem construídos; é a matéria bruta que se revolta contra a inteligência e a sufoca (Gramsci, 1917).

Tendo observado a neutralidade permitindo alguns discursos em sala de aula, anoto em meu caderno de campo que no 2º bimestre não poderia se repetir tais situações. A aula continuou com um colega brasileiro, depois da fala da professora, dizendo jocosamente que em países socialistas só há miséria e frango. Samuel, com expressão de surpresa, diz em espanhol: “*No, no, no. No diga esso!*”. Uma estudante venezuelana, que está no Brasil há mais tempo, a quem chamarei de Samara, interveio imediatamente para explicar que aquilo não passava de inverdade, uma *Fake News*. Samara diz:

“Na Venezuela temos trabalho, temos dinheiro, temos casas e temos parentes e amigos. Mas fica difícil de viver lá por causa das proibições com nosso país. Não conseguimos comprar, porque tudo é em dólar e nosso dinheiro é desvalorizado. Quem causa essa miséria não somos nós, nem nossos pais e nem nossos amigos. A culpa disso é dos donos dos dólares, que são os maus políticos e os Estados Unidos. No Brasil também têm maus políticos, mas eles são amigos dos Estados Unidos.” (Gravação de Áudio, aula de 05/03/2023).

Com tom enfático, Samara, com o apoio de Samuel, se opôs à fala do colega brasileiro, expôs sua perspectiva acerca da realidade de seu país e contestou a forma como essa realidade é retratada nos meios de comunicação brasileiros. O que, segundo ela, não corresponde à experiência vivida pelo povo venezuelano. Uma garota imigrante de 12 anos conseguiu traduzir o que na prática significa o embargo econômico imposto à Venezuela pelos Estados Unidos da América e as consequências do processo de dolarização forçado da economia venezuelana para o povo. Ao compartilhar suas opiniões e discutir o tema proposto na aula de língua portuguesa, Samuel e Samara mobilizam não apenas seus repertórios linguísticos, revelam também suas experiências transculturais.

Para concluir esse momento, compartilho as experiências vividas nas aulas do dia 19 de abril de 2023, nas turmas do 7ºA e 7ºB, as quais foram marcadas por uma conversa entre a professora Teresa e os alunos, após a realização de uma prova bimestral. É importante ressaltar que a avaliação escrita, aqui chamada de prova bimestral, não era a única atividade avaliativa proposta pela professora, mas era a que tinha mais peso quantitativo relacionada à nota bimestral. Durante todo o bimestre, os alunos também desenvolveram atividades avaliativas referentes à leitura do livro literário "O Menino do Dedo Verde", de Maurice Druon, a produção textual de uma notícia e de um conto fantástico. Contudo, em todas as avaliações, a modalidade escrita da língua portuguesa era o principal recurso a ser utilizado e, por isso, era indispensável.

Registro a fala da professora na turma do 7ºA:

“Digo sempre que vocês são os mais espertos, mas agora não sei até onde isso é verdade. Vocês não foram bem na prova do 1º bimestre e ainda estamos no início do ano! Nota baixa, aqui, é culpa de vocês. Não é culpa do professor, eu falo isso com propriedade. Meu conselho é que vocês revejam seus objetivos pensando no que você quer da sua vida, o que quer ser, quanto quer ganhar, qual sonho quer alcançar. O seu futuro está nas suas mãos. Vamos acordar para a vida, fazer um novo sistema de estudos porque as notas de vocês não foram bonitas não. Outro dia, eu falei: ‘Tenho orgulho do 7ºA’, então, não me decepcionem.” (Gravação de Áudio, aula do dia 19/04/2023).

Quando a professora terminou de falar, um aluno cujo desempenho escolar é considerado bom fez o seguinte comentário: “Mas ainda continuamos melhores do que o 7ºB”. A professora prontamente respondeu, enfatizando que não estava comparando as turmas entre si. A turma pareceu receber o discurso da professora com tranquilidade, com alguns alunos demonstrando insegurança e medo apenas quando surgiu o assunto da entrega de notas para os pais e/ou responsáveis. Após esse momento, a professora solicitou a leitura de um texto que estava no livro didático e a resolução das questões relacionadas a ele. A pedido da professora, auxiliei na correção dos exercícios, incentivando os alunos a debaterem as respostas um dos outros para dinamizar o momento. Registrei as respostas dos alunos no quadro para que os alunos imigrantes pudessem visualizar a escrita em língua portuguesa a partir das discussões feitas em sala.

O registro da fala da professora na turma do 7ºB foi mais incisivo e enfático:

“Primeiramente, vamos conversar sobre a prova. As notas de vocês não foram boas. Sinceramente, não sei o que vocês querem da vida. Imagino que muitos tenham planos, queiram um futuro melhor, mas não é isso que demonstra o resultado da prova de vocês e o resultado é fruto do que vocês não fizeram durante todo o bimestre. Estamos no início do ano e vocês já parecem estar preguiçosos. Tirem o pé do chão! Estudem mais e se dediquem mais, porque digo com propriedade que nota baixa não é culpa do professor.” (Gravação de Áudio, aula do dia 19/04/2023).

Os alunos dessa turma receberam a fala da professora em silêncio, com expressões sérias. Houve preocupação com relação ao número de alunos que teriam tido desempenho ruim nas

avaliações e com a entrega de notas. Mas diferentemente da outra turma, as respostas dos alunos não envolviam comparações, apenas inquietação com os próprios resultados. Dados os esclarecimentos entre a professora e os alunos, a aula seguiu sem muita participação da turma. A professora solicitou as mesmas leituras e atividades para os alunos. E fazendo ela a correção oralmente, os alunos foram resistentes em participar.

Os episódios do dia 19 de abril de 2023 foram discutidos em um momento oportuno com a professora Teresa, que é relatado na subseção 3.1.1, mas me fizeram refletir sobre a importância da relação entre professor-aluno e a quebra de heranças coloniais que supervalorizam um tipo de saber e um tipo de cultura. Não haverá efetividade de ensino e aprendizagem em sala de aula multilíngue se não nos propomos trazer ao centro o que está à margem num esforço contra-hegemônico que propiciará um espaço no qual a língua do poder e a do subalterno estarão em convivência bem como diferentes saberes e sujeitos culturais.

Ao teorizar sobre sujeitos e suas diferentes línguas e culturas, Walter Mignolo, em “Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento laminar”, propõem, por meio da afetividade, o bilinguajamento como fenômeno possível para romper as relações de dominação e subordinação. Nas palavras de Mignolo (2003, p. 371):

O amor é o corretivo necessário à violência dos sistemas de controle e opressão. Bilinguajar o amor é o horizonte utópico final para a libertação de seres humanos envolvidos em estruturas de dominação e subordinação além de seu controle. Enquanto o estado-nação promove o amor para com as línguas nacionais, o amor do bilinguajamento nasce das e nas periferias das línguas nacionais e nas experiências transnacionais. Tal é o tipo de amor que venho tentando articular com a noção de amor inscrito no bilinguajamento: o amor pelo lugar entre línguas, o amor pela desarticulação da língua e pelas línguas subalternas, amor pela impureza das línguas nacionais, e o amor como corretivo necessário à “generosidade” do poder hegemônico que institucionaliza a violência. É o amor por tudo que é repudiado pelas culturas do conhecimento acadêmico, cúmplices com as heranças coloniais e com as hegemonias nacionais. (MIGNOLO, 2003, P.317).

Fatos aqui relatados orientaram o percurso das práticas translíngues e transculturais propostas por esta pesquisa-ação. O perfil das turmas e o entendimento da professora com relação a elas também foram fundamentais nas proposições a serem feitas à professora sobre os tópicos e metodologias de trabalho. Na subseção a seguir, apresento a visão inicial da professora sobre essas turmas e a tentativa dialógica de redirecionar o olhar da professora Teresa.

3.1.1 O “extinto de sobrevivência” do 7ºA e a “apatia” do 7ºB: um olhar da professora

Na semana do conselho de classe do 1º bimestre, no dia 27 de abril de 2023, eu e Teresa tivemos uma reunião com o objetivo de alinharmos alguns pontos para planejarmos o 2º bimestre. Esta reunião foi registrada com um gravador de voz de *smartphone* e os dados aqui relatados foram

transcritos na intencionalidade de reproduzir o mais próximo possível da realidade as minhas falas e da professora.

Organizei várias pautas para serem discutidas na reunião, dentre elas o perfil das turmas atrelado a maneira como a professora lidava com isso. Parecia-me urgente a necessidade de esclarecer a perspectiva da professora com relação às turmas, alinhando a realidade com o que seria possível e imprescindível desenvolver durante o plano de ação.

Decidi conduzir esta pauta com o auxílio de três perguntas que foram rascunhadas por mim em meu caderno de campo na intenção de serem um guia para melhor compreender o ponto de vista da professora Teresa com relação a seus alunos e suas turmas. É importante destacar que essas perguntas não foram feitas diretamente à professora em formato de entrevista, mas foram feitas dialogicamente. São elas:

- O que acha do 7ºA?
- O que acha do 7ºB?
- Quais as principais diferenças e semelhanças entre as duas turmas?

Ao discorrer sobre o 7ºA, a professora pontuou que apesar de ser uma turma numerosa e estarem em uma sala de aula menor – se referindo ao tamanho do espaço físico – ela os percebe mais participativos em suas aulas. Segundo ela, o fato de os alunos imigrantes estarem sentados na frente, de acordo com o mapa da sala – organizado pela professora de matemática, com o absoluto apoio e incentivo dos outros professores –, ajuda-os a manterem o foco. Além disso, a professora também pontua o fato dos alunos do 7ºA terem tido um desempenho escolar melhor do que os alunos do 7ºB, o que a faz pensar que eles são mais dedicados. A seguir, apresento alguns excertos dessa interação que ajudam a compreender a forma como a professora argumenta acerca de suas opiniões com relação às turmas.

Excerto 1 - Reunião 27/04/2023

01	Julia:	<<O 7ºA é uma turma um pouco mais ... >enérgica.<
02	Prof. ^a Teresa:	<<Sem sombra de dúvidas eles são MA:IS participativos e envolvidos em tudo o que é proposto.<< SEMPRE visto vários cadernos ali.<<Você reparou que eles estão em >>35>> numa sala mu:ito mais apertada e ainda sim conseguem<< (1.5) <<Bom ... conseguem ser mais ativos e proativos.<< >>As notas foram melhores, você viu, né?!>>
03		
04		
05		

06		
07	Julia:	<<É, eu observei as planilhas. Mas a senhora ACHA eles PROATIVOS?<<
08	Prof. ^a Teresa:	SIM! <<O mapeamento que a professora de matemática fez ajuda mu:ito,
09		mesmo não surtindo efeito em um espaço tão pequeno.<<
10		<<Mas ajuda porque<< ... >separa< ... <<separa os que conversam MUITO
11		e TRAZ PRA FRENTE os que têm mais dificuldades, os venezuelanos.<<
12		(1.5) <<Isso ajuda na concentração deles, porque me observam falando,
13		escutam melhor e enxergam melhor.<<
14	Julia:	<<Eles são mais participativos mesmo, MAS às vez:es os acho meio
15		dispersos, conversando sobre assuntos paralelos à aula e de pirraças uns com
16		os outros.<<
17	Prof. ^a Teresa:	<<É .. isso acontece mesmo.<< >Tem uns ali< (1.5) <<Bom ... precisamos
18		trabalhar isso neles.<<

A professora relata uma visão positiva do 7ºA apoiada em justificativas relacionadas às notas, às quantidades de vistos colocados em cadernos e ao fato de que a turma segue o mapeamento dos lugares¹⁰. As razões que fundamentam o ponto de vista positivo de Teresa outrora já embasaram a visão tradicionalista do que seria sucesso escolar.

Ao discorrer sobre o 7ºB a professora pontuou que não percebe engajamento por parte dos alunos em suas aulas. Ademais, ela lembra que sempre ao entrar na turma são necessários alguns minutos para solicitar aos alunos para que sentem em seus respectivos lugares e alega que a maioria dos alunos não fazem o que é proposto. Ainda na reunião, conversamos sobre essas afirmações.

¹⁰ Nesse contexto, entende-se mapeamento de lugares como a atividade em que um professor, geralmente o de matemática ou língua portuguesa, que ficam mais tempo com a turma, determina os lugares nos quais os alunos sentam em sala de aula para evitar conversas desnecessárias, sobre assuntos não relacionados aos conteúdos didáticos das aulas, entre os alunos. No caso das turmas de 7ºA e 7ºB, Portanto, o mapeamento foi feito pela professora de matemática em concordância com todos os outros professores que lecionam nessas salas.

Excerto 2 - Reunião 27/04/2023

19	Julia:	<<Eu acho o 7ºB MAIS sensí:vel e compa:ssivo. Gosto MUITO deles e de
20		como eles conduzem as aulas expositivas-dialogadas.<<
21	Prof. ^a Teresa:	>É< (1.5) <<Eles são mais imaturos com as próprias responsabilidades.<<
22		>>Chego e perco CINCO MINUTOS>> <<da minha aula só pedindo para
23		aqueles meninos sentarem, não entregam trabalhos, não fazem as atividades
24		solicitadas em sala e por isso não buscam os vistos.<< ... <<E ainda ... vão
25		mal nas provas.<<
26	Julia:	<<Eu os percebo de maneira diferente, acredita?!<< ((em tom amigável))
27		<<Os observo mais sérios com os assuntos tratados em aula e os vejo com
28		mais dificuldade em realizar as tarefas.<<
29	Prof. ^a Teresa:	>Realmente< (1.5) <<não são brincalhões e pode ser que tenham mais
30		dificuldade, mas eles não se esforçam. As NOTAS foram horríveis e teve
31		muitos alunos que não ganharam um ponto positivo pelos vistos no
32		caderno.<<
33		<<Os números não costumam mentir.<<
34		<<O 7ºA tem lá seus desvios de comportamentos (1.5) mas eles têm instinto
35		de sobrevivência<< ... <<Quando a água bate na bunda, eles fazem tudo o
36		que é necessário fazer.<< / <<Já o 7ºB é apático.<< ... >Não fazem nada,
37		nunca.< ... -Nem para o bem e nem para o mal.- <<Isso é preocupante! Não
38		sei se acordarão para a vida!<<

A visão acerca do 7ºB é muito mais negativa e as razões são inversamente proporcionais aos argumentos que justificam a visão positiva da turma do 7ºano A. O que significaria dizer que, da perspectiva tradicionalista, o 7ºB cumpre todos os pré-requisitos necessários para confirmar seu fracasso escolar.

A partir desse ponto, em diálogo com a professora, busquei expor alguns aspectos que poderiam contribuir para que, aos olhos dela, as turmas parecessem estar muito distantes uma da outra pedagogicamente. Mas sempre reforçando o argumento de que cada um tem suas peculiaridades e isso não as fazendo pior ou melhor, nem mais ou menos sobreviventes.

Primeiramente, relembrei o fato de que a função social desempenhada pelas escolas atualmente se modificou. Isso implica entender que a escola viabiliza o cumprimento do direito humano de instruir-se, oportunizando aos alunos situações de socialização e o contato com formação moral e cidadã ao passo que estes são educados também por uma formação intelectual. Portanto, o processo de aprendizagem não pode ser medido apenas pela competência em nível cognitivo.

Fez-se também indispensável refletir sobre os sujeitos que compunham as duas turmas. No 7ºA tínhamos alunos mais velhos, o que colaborava para que a turma parecesse mais madura. Além disso, os alunos imigrantes desta turma já estavam no Brasil há, pelo menos, um ano e meio, o que explica o fato deles aparentarem ter mais facilidade nas aulas de língua portuguesa. E aquela turma tinha apenas dois alunos com deficiência que contavam com Professor Apoio. Já o contexto da turma do 7ºB é diferente: os alunos matriculados naquela turma cumprem a idade de 12 anos. Dos cinco alunos venezuelanos, apenas dois estão no Brasil há mais de um ano. Os outros três alunos venezuelanos estão no Brasil há menos de 6 meses, o que explica a dificuldade apresentada no processo de aquisição da língua portuguesa. E a turma tinha cinco alunos com deficiência que eram atendidos pela Professora Apoio.

Argumento com a professora que o resultado matemático final pode não mentir, fazendo alusão a sua fala na linha 33 (“Os números não costumam mentir”), mas existe uma infinidade de variáveis escondidas na equação, e apenas uma análise quantitativa não levaria em conta. Uma vez que trabalhamos com línguas, linguagens e humanidades, é preciso tecer análises mais profundas sobre os contextos escolares nos quais nossos planos de aula tomarão forma. Dessa maneira, entenderemos que o fracasso ou o sucesso escolar não são fatos isolados de falta de vontade, mas “(...) situações construídas ao longo da história institucional, cultural, social, relacional e pessoal dos alunos, cujos sentidos precisam ser explicados” (Ireland *et al*, 2008, p. 45).

A professora não argumentou mais nada para justificar seus pensamentos com relação às turmas e concordou, mesmo demonstrando hesitação em sua postura corporal e expressões faciais, que o contexto do 7ºB corrobora para que a turma tenha mais dificuldades, em suas palavras ela diz “Realmente. Lá no 7ºB o contexto é bem mais complicado e parece que isso interfere demais!” Deslindado os pontos referentes às turmas, a reunião continuou com a discussão dos conceitos de translinguagens e as suas implicações pedagógicas. E a partir da reunião relatada nesta subseção e

das perspectivas alinhadas entre mim e a professora de língua portuguesa, organizamos o planejamento bimestral, que versava sobre os conteúdos programáticos que seriam aplicados pela perspectiva translíngue e transcultural no 2º bimestre, apresentado no Quadro 02, da seção 2.4, do capítulo 2, desta dissertação.

A seguir, analiso dados gerados na execução dos planos de ensino.

3.2 Translanguagem e a Transculturalidade na valorização de repertórios invisibilizados

Nesta seção, analisaremos a atividade com Retratos Linguísticos (Busch, 2012; 2014; 2017; 2018), que inaugurou as aulas de língua portuguesa no 2º bimestre letivo, e que ocorreu no dia 03 de maio de 2023 nas turmas de 7º ano A e 7º ano B. O propósito desta atividade foi proporcionar aos estudantes um momento pedagógico em que suas práticas orais fossem exploradas e novos sentidos fossem atribuídos às suas formas de sentir, pensar, agir e se comunicar em “eventos culturais, linguísticos e de letramento da vida nas salas de aula assim como em outros contextos sociais” (Bloome; Green, 2015, p. 23).

O objetivo da atividade era entender como os repertórios se configuravam nas complexas trajetórias multilíngues dos alunos e como essas trajetórias eram percebidas e representadas por esses estudantes, em contextos de educação linguística. Os dados foram gerados por análise multimodal (Van Leeuwen, 2005), envolvendo estudos dos registros escritos, desenhados e relatados, também houve registros por gravações de voz em *smartphone*. Os áudios foram ouvidos exaustivamente e, depois, transcritos. O critério de seleção dos excertos que serão analisados foi a possibilidade de discutirmos os repertórios semióticos dos alunos nas interações com colegas e professoras e investigarmos a biografia linguística e visual daqueles sujeitos.

A escolha dessa atividade pedagógica para abertura do 2º bimestre, que foi marcado por atividades translíngues e transculturais nas aulas de português, baseou-se na compreensão de que os Retratos Linguísticos são uma oportunidade de introduzir uma abordagem biográfica no ambiente escolar. Tal atividade permite que “os/as falantes tragam para o diálogo seus repertórios individuais, que se engajem na reflexão metalinguística e na negociação e assim transformem o regime linguístico na sala de aula” (Busch, 2014, p. 37). Isso é alcançado, como a própria autora orienta, por meio da criação de representações multimodais dos repertórios linguísticos feitas pelos estudantes, usando um esboço de silhueta corporal.

As biografias linguísticas, textuais e visuais, têm ganhado espaço nos últimos anos no campo de estudos da Linguística Aplicada, refletindo um “crescente interesse em abordagens

multimodais na Linguística Aplicada e em pesquisas de orientação Biográfica”, como sugere Busch (2017, p. 49). Estas biografias são recursos utilizados como metodologias para geração de dados no que se refere à relação dos sujeitos com as línguas e suas consciências linguísticas, ao cenário multilíngue e a sensibilização para a diversidade linguística e cultural.

Nesse sentido, a atividade do retrato linguístico configura uma biografia linguística visual. Este tipo de biografia é caracterizada pelo o que Melo-Pfeifer e Chik (2020) chamam de “*multimodal translanguaging*”, onde em sua composição visual as descrições relatadas pelos sujeitos são feitas por meio de elementos semióticos, podendo ser diferentes cores, traços e linhas, tamanhos variados, diversos símbolos, possíveis mapas e diferentes línguas que Blommaert (2010) indicou como “*bits of languages*”.

A implementação da atividade nas turmas mencionadas ocorreu em um tempo de 50 minutos em ambas as turmas. Nessa atividade, tive o apoio de Clara, graduanda em psicologia que desenvolve trabalho de Iniciação Científica junto ao Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT/UFGD). Uma vez que Clara estava presente na sala de aula, a professora Teresa não interferiu na condução da atividade para com as turmas, mas fez algumas sugestões com relação ao tempo e a apresentação oral dos retratos linguísticos. A aula aconteceu majoritariamente em língua portuguesa, contudo, houve muitos momentos em que a língua espanhola foi mobilizada de alguma maneira.

A atividade proposta foi dividida em três momentos. No primeiro momento, Clara e eu estávamos encarregadas de fazer os alunos refletirem sobre questões relacionadas à língua, linguagem, fluência em idiomas, língua materna e língua estrangeira, entre outras, por meio de perguntas que deveriam ser respondidas oralmente pela turma. As respostas nos conduziram na construção conjunta de definições que fariam sentido naquele contexto, desde que estivessem alinhadas com as disposições teóricas dos conceitos. Algumas perguntas previamente pensadas foram:

- O que é língua?
- O que é linguagem?
- Como as palavras ou os gestos/expressões “se encaixam” na língua e na linguagem?
- As línguas são ensinadas/aprendidas na escola? Se sim, quais? Como?
- O que significa língua materna?
- Se a língua materna é aquela que... (definição construída com a turma) ..., como chamaríamos alguma outra língua que aprendêssemos ou soubéssemos falar?
- O que significa dominar/ser fluente em uma língua?

No segundo momento, uma vez feita a construção das definições dos conceitos, expliquei que iríamos fazer nossos retratos linguísticos e especifiquei o seguinte comando: “Quais línguas atravessam sua trajetória de vida?”. Em seguida, expliquei para os alunos que eles receberiam um papel onde estava desenhado uma silhueta em branco. Havia também espaço para uma possível legenda e o espaço para grafia do nome, este estava delimitado pelo termo em espanhol “*Estudiante*”. A escolha pelo léxico em espanhol visava despertar o interesse genuíno dos alunos venezuelanos no desenvolvimento da atividade. Além disso, buscou-se fazer com que os alunos brasileiros, ao se depararem com a atividade em língua espanhola, mesmo que de maneira muito simples, buscassem fazer inferência de como preenchê-la e desenvolvê-la, prática que alunos imigrantes e brasileiros falantes de outras línguas maternas fazem diariamente em contexto escolar.

Ao darmos o comando, perguntas como “Tenho que representar apenas a língua que eu acho que falo?” ou “Pode colocar qualquer língua que faz parte da minha vida?” começaram a surgir na sala de aula e houve a necessidade de expandir o comando para os alunos. Desse modo, o comando além do que já exposto acima também foi “Vocês representarão as línguas que percebem que fazem parte da vida de vocês. Por meio da comunicação com outras pessoas, de estudos, de músicas, filmes ou séries e qualquer outra situação que vocês tenham contato com essas línguas.”

Na sequência, eu e Clara indicamos o que seria o retrato linguístico e como era para ser feito. Clara explicou para os alunos que eles iriam “tirar uma selfie” das línguas que estavam junto com eles. Esclareceu ainda que a silhueta representava os alunos e que dentro dela os alunos iriam representar as línguas que falavam ou que atravessavam suas experiências de vida. Expliquei que na legenda ao lado eles poderiam pintar a cor da língua representada no corpo e escrever como eles conheciam ou costumavam chamar aquela língua. Foi oferecido aos alunos a caixa de recursos para uso coletivo e estipulamos um tempo de 10 minutos para que eles fizessem o retrato.

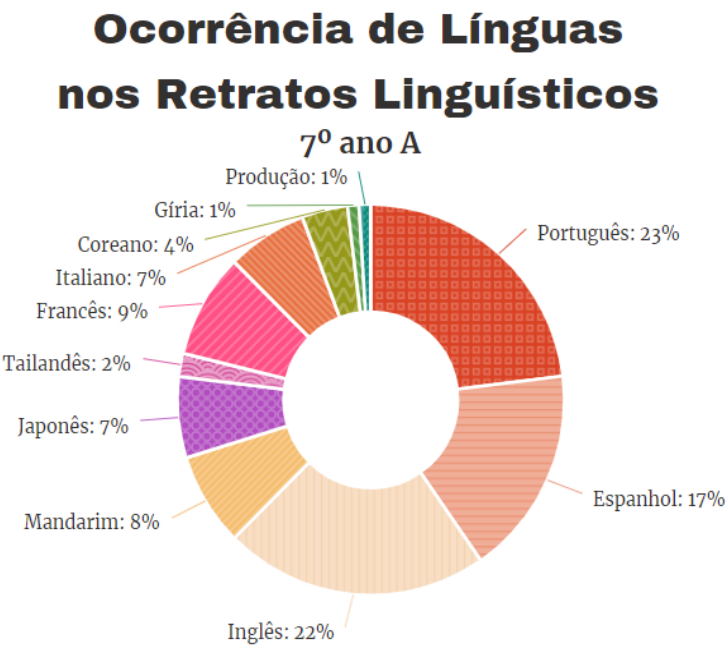
Para preencher os retratos linguístico, foi disponibilizado uma caixa com diversos materiais, entre eles lápis de escrever, borrachas, apontadores, lápis de cores, giz de cera, canetinhas, papéis coloridos, colas, tesouras, régua, massinhas coloridas, colas coloridas e com glitter, tinta guache, pincéis, entre outras coisas. Nem todos os alunos sentiram a necessidade de utilizar os materiais, e os alunos que o fizeram em sua maioria optaram pelos lápis de cores e canetinhas.

O terceiro momento da atividade consistiu na apresentação oral dos retratos linguísticos pelos alunos. O objetivo era que eles compartilhassem quais línguas foram retratadas e o motivo.

As línguas que apareceram nos retratos linguísticos produzidos pelos alunos das turmas do 7ºA e 7ºB, enquanto biografias *multimodal translanguaging* (Melo-Pfeifer; Chik, 2020), são descritas

no gráfico a seguir. No total, foram realizados 50 retratos linguísticos, sendo 24 do 7ºA e 26 do 7ºB. Foram mencionadas doze línguas diferentes, um tipo de linguagem e um registro nomeado de “produção”. Infere-se, no caso do registro “produção”, que o aluno fez alusão a modalidade escrita da língua portuguesa, que para muitos estudantes pode-se configurar com outra língua. O gráfico a seguir, relacionado apenas a turma do sétimo ano A, apresenta a indicação das seguintes línguas mencionadas pelo grupo: português (24), inglês (23), espanhol (18), francês (9), mandarim (8), italiano (7), japonês (7), coreano (4), tailandês (2), gíria (1) e produção (1). A porcentagem é demonstrada no gráfico a seguir:

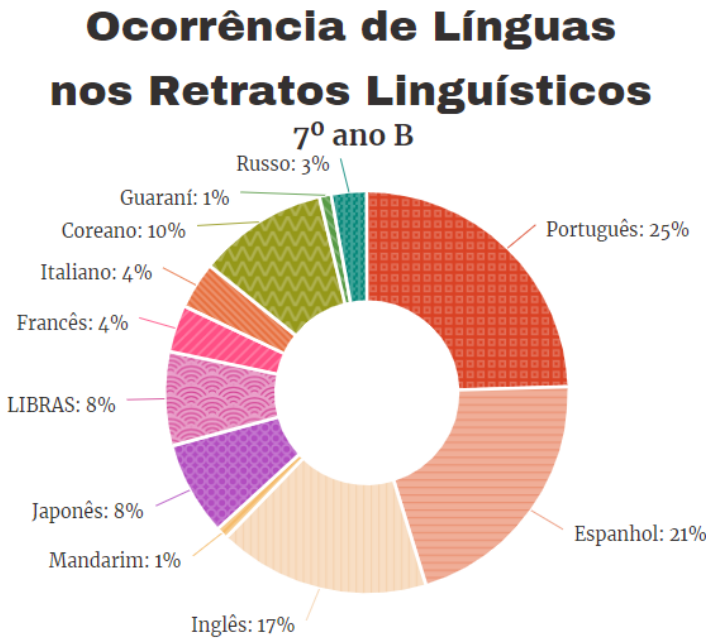
Gráfico 1 - Gráfico referente a porcentagem das línguas citadas no 7ºA



Fonte: autoria própria.

No 7ºB foram citadas português (26), espanhol (22), inglês (18), coreano (11), japonês (8), Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (8), francês (4), italiano (4) Russo (3), mandarim (1), guarani (1). A porcentagem é demonstrada no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Gráfico referente a porcentagem das línguas citadas no 7ºB



Fonte: autoria própria.

Os dados apresentados demonstram que o português brasileiro, língua oficial no contexto em que a atividade acontece, foi a mais citada, sendo seguida por duas línguas: o espanhol e o inglês. O espanhol aparece devido à presença dos alunos imigrantes venezuelanos, mas é importante destacar que não foi mencionado em todos os retratos linguísticos, o que pode configurar uma desconsideração com os sujeitos que ocupam os espaços escolares com estudantes brasileiros. O inglês aparece em decorrência da forte presença curricular na escola.

A aparição do mandarim, coreano, japonês e tailandês foi justificada pelo consumo de produções artísticas audiovisuais e musicais do continente asiático, o que indica indivíduos conectados com a cultura asiática. A língua brasileira de sinais (LIBRAS) aparece como uma das línguas multimodais de comunidades minoritárias em que, nos relatos feitos pelos alunos, é valorizada como uma forma de pessoas surdas existirem no mundo. O guarani é relatado por uma aluna brasileira como uma língua de herança que familiares usam para se comunicarem entre si, ela relata ouvir a avó e a mãe conversarem, mas não entende. Línguas românicas como o francês, o italiano e o português de Portugal foram mencionados lembrando histórias de descendentes, sendo citadas pelos alunos as migrações de seus bisavôs. A ocorrência da gíria, explorada na fala do aluno Lucas, na subseção 3.2.1, demonstra o reconhecimento da existência de diferentes tipos de linguagem. O aparecimento do termo “produção” para designar o português brasileiro demonstra o estigma tradicional, homogêneo e hegemônico que o ensino de português na educação básica tende a reproduzir.

Percebe-se ainda que as línguas mencionadas pelos alunos de ambas as turmas não têm relação com o nível de proficiência, mas sim com a socialização em meio às línguas. Além disso, em seus relatos, os alunos relacionam as línguas representadas a contextos de aprendizagem não tradicionais, colocando em evidência o que estão aprendendo em casa, com familiares, ou com amigos, em detrimento de situações formais, como aulas na escola ou cursos extracurriculares.

Nota-se, então, que viver entre línguas, guardadas as diferentes proporções desafiadoras, não é uma realidade apenas para os alunos imigrantes. Essas vivências também fazem parte da realidade de alunos brasileiros que convivem com outras línguas em diferentes contextos e que tiveram essa realidade ampliada com a chegada de novos colegas de classe, advindos de outros países. A sala de aula é multilíngue e multicultural porque os sujeitos que a compõem os são, e a atividade do retrato linguístico demonstrou para todos essa realidade, trazendo consigo a expectativa - como Maria, da turma do 7ºB, demonstrou ao exclamar: "Acho que teremos um bimestre promissor!" - de um bimestre que buscaria utilizar todos esses repertórios como recursos.

As atividades tiveram desdobramentos diferentes em cada uma das salas. Para preservar às peculiaridades comportamentais, pedagógicas, linguísticas e culturais de cada turma nas análises deste trabalho, dividirei esta seção em duas subseções, a subseção 3.2.1 tratará dos desdobramentos da atividade na sala do 7º ano A, enquanto a subseção 3.2.2 tratará dos eventos ocorridos durante a atividade na sala do 7º ano B.

3.2.1 Retratos Linguísticos no 7ºA

Na turma do 7º ano A, a atividade estava agendada para o dia 03 de maio de 2023. Antes de começar, a professora fez uma breve advertência aos alunos devido às notas baixas na última avaliação. Parece que essa abordagem deixou os alunos insatisfeitos, não apenas com a advertência em si, mas também com o tom utilizado para comunicá-la. Isso parece ter gerado um desconforto inicial para a atividade de retrato linguístico que precisei, com minha colega Clara, contornar.

Para iniciar a conversa e introduzir o primeiro momento da aula, trouxe à luz o fato de que naquela escola há muitos colegas de outros países e que observar isso pode ser uma oportunidade para pensarmos como é estar em um novo lugar, ser de outro país e como esses sujeitos vivem entre línguas, mesmo que às vezes tenham dificuldades de entender a língua desses novos lugares. É significativo apontar que, nesse momento, eu e Clara esperávamos que alguém da turma citasse algum colega imigrante ou que algum aluno imigrante se manifestasse. Contudo, isso não ocorreu; a sala permaneceu em silêncio. A hipótese acerca da postura da turma em relação à atividade poderia ser de que os alunos não estavam acostumados com atividades pedagógicas que fossem apresentadas de

maneira expositiva-dialogada, valorizando a oralidade e a partilha de ideias e impressões sobre a temática das aulas.

Sentimos, então, que seria necessário iniciar o momento dialógico por meio de uma pergunta. Sendo assim, eu os indaguei: “Gostaríamos de escutar de vocês. O que vocês consideram como língua? O que é língua para vocês?” Uma das respostas dada por uma aluna brasileira foi: “Falar!”. A partir desse ponto, chegamos ao conceito coletivo de que língua seria o que usamos para falar, para nos comunicarmos, discutirmos assuntos e descobrirmos coisas novas.

O conceito de língua construído pelo 7º A foi importante para que os alunos pudessem enxergar a possibilidade de não mais perceber língua e linguagem sob o prisma gramaticista e estrutural. Abriu-se caminho para uma interpretação social da língua e da linguagem, entendendo-se que estas poderiam ser meios de comunicação e reorganização do processo de constituição da consciência, através do pensamento, da memória e percepção. A adequação do conceito de língua à realidade dos educandos, levando em conta suas práticas translinguajeiras, possibilitou que os próprios conseguissem cruzar a fronteira do pensamento de que a língua é uma estrutura de sons e palavras que se alinham em uma complexa sintaxe e está vinculada a um grupo fechado de falantes. Foi o que Emanuel transpareceu ao exclamar: “Língua também é tudo isso, além de ser verbo e substantivo, né?!” Naquela aula, não estava adotando-se uma consideração em detrimento de outra. Reconhecemos a existência dos idiomas nomeados, mas estávamos nos propondo a pensar para além dos limites das fronteiras linguísticas.

Dando continuidade ao processo dialógico, incentivado nesta sala por meio de perguntas (Freire e Faundez, 1998), os questionei sobre as línguas que conheciam. Destaco três eventos que chamaram minha atenção durante as respostas a essa questão. Primeiramente, apenas um dos alunos brasileiros mencionou explicitamente o nome da língua portuguesa entre as línguas que conheciam. Em segundo lugar, notei que muitos alunos brasileiros omitiram o espanhol em suas respostas, enquanto todos os alunos imigrantes mencionaram o português. Por fim, alguns alunos desta turma não se limitaram a listar línguas específicas, mas também incluíram gírias, dialetos e o portunhol.

A seguir apresento excerto que indica interação sobre os eventos mencionados acima.

Excerto 3 – aula do dia 03/05/2023 – 7ºA

39	Julia:	<<De tantos falantes nativos de língua portuguesa, só essa mocinha aqui *aponta para a aluna* citou a LP. Vocês acham óbvio?>>
40		

41	Prof. ^a Teresa:	POIS É, eu >>acho>> que eles >>não>> conhecem a língua deles! ... Na
42		prova eu percebi que eles NÃO conhecem a língua deles!
43	Breno (aluno	Ué *batendo as pontas dos dedos na carteira*, CLARO QUE EU
44	brasileiro)	CONHEÇO. <<Se eu falo, era óbvio, professora. Praticamente eu!<< *mãos
45		apontadas para si*

O excerto 3 é a transcrição do diálogo que representa o momento da aula em que sinalizei para turma o fato de apenas uma aluna brasileira ter indicado o português como língua que conhecia. Tal situação poderia indicar uma compreensão de língua, para esses alunos, ainda relacionada à língua do outro ou língua estrangeira, uma vez que, muito provavelmente, ainda não tivessem sido questionados sobre suas próprias línguas. Uma compreensão possível em um contexto em que a ideologia monolíngue em língua portuguesa é dominante a ponto de promover algumas “cegueiras” para com relação às possibilidades das diferentes línguas maternas do Brasil.

Com a intenção de incentivá-los nas reflexões metalinguísticas que estavam sendo mobilizadas em sala de aula, pontuei em minha fala minha percepção. Após isso, fui surpreendida pela resposta da professora Teresa (linhas 41 e 42 – “POIS É, eu >>acho>> que eles >>não>> conhecem a língua deles! ... Na prova eu percebi que eles não conhecem a língua deles!”), que indica o posicionamento da professora e abre para reflexões sobre a força das ideologias linguísticas do monolinguismo naquela sala de aula. Pode-se inferir, a partir dessa intervenção, que muito provavelmente a professora confunde língua com suas modalidades de realização (oralidade/escrita). Uma compreensão comum entre brasileiros e que se soma a algumas respostas dos próprios alunos, quando indicam, por exemplo, a modalidade “produção” em seus retratos linguísticos. Tal compreensão é comum no contexto do letramento escolar do Brasil e reforça a ideia de que a escola é unicamente responsável pelo ensino da modalidade escrita da língua, sem considerar que a escolarização é uma prática institucionalizada que intenta a formação integral do indivíduo, porquanto que a aquisição da modalidade escrita da língua é apenas uma das atribuições da escola. É o que Marcuschi (1997, p. 123) aborda ao dizer que “A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita.”

Resguardadas as controvérsias que envolvem a postura de uma professora que ora acolhe, se sensibiliza e se preocupa com o contexto multilíngue no qual seus alunos estão inseridos, mas que ainda regula o paquímetro de aprendizagem de suas turmas pelos resultados numéricos advindos de avaliações que preterem o letramento escolar tradicional e a língua escrita à luz da norma culta, a fala de Breno (linhas 43, 44 e 45 – “Ué *batendo as pontas dos dedos na carteira*, CLARO QUE EU

CONHEÇO. <<Se eu falo, era óbvio, professora. Praticamente eu!<< *mãos apontadas para si**”) será enfocada em análise.

Não intimidado com a fala da professora Teresa, Breno, que é um aluno brasileiro descrito como desinibido e participativo, mas que ainda não domina a norma padrão na modalidade escrita da língua portuguesa, rapidamente responde à professora. O ponto que chama a atenção aqui não é apenas a maneira ligeira e em tom de surpresa com que ele o faz, mas principalmente o argumento que ele mobiliza para a obviedade de não precisar citar o português na atividade. Breno mobiliza a própria identidade em sua justificativa.

Ao exclaimar “Praticamente eu!”, Breno entrelaça sua identidade à língua que ele fala. Por um lado, podemos pensar que isso poderia se ligar à questão da identidade que se vê e vê a todos como homogênea monolíngue. Isso o levaria a não se questionar sobre si mesmo e sobre sua língua. Entretanto, sua linguagem corporal e a entonação que Breno dá a sua fala naquele determinado contexto, confrontando a professora, mostra o distanciamento das ideologias que guiam os pensamentos da professora Teresa de que o mau desempenho em uma avaliação escrita formal denota falta de conhecimento acerca de língua e de linguagem. Breno, então, realoca a língua como parte de si mesmo. Isso porque, para Breno, a língua, expressa por meio de sua linguagem, é parte indissociável dele, uma vez que ela é fundamental na constituição de sua identidade, conseguindo expressar seus pensamentos, preferências e opiniões.

A identidade é algo construído ao longo do tempo com base nas trajetórias do sujeito e, conseqüentemente, a formação identitária não é estática no desenvolvimento cultural e social deste indivíduo. Nesse sentido, a língua expressa por meio da linguagem é imprescindível nesse processo, uma vez que é na linguagem e por meio dela que o indivíduo constrói sua identidade (ou identidades) (Rajagopalan, 2006).

Ao expor a língua como algo intrínseco à sua identidade em uma aula em que a translinguagem estava sendo utilizada como prática pedagógica, Breno rejeita a norma linguística imposta naquele contexto até o momento, indicando que seu conhecimento acerca da língua portuguesa não se reduz apenas ao desempenho escolar. A postura de Breno é capaz de expressar um novo valor sobre os saberes e conhecimentos que são legitimados naquele contexto. Em consonância com isso, Li Wei e Martin (2009), argumentando que os espaços interlinguísticos e translíngues podem expressar e gerar novas identidades, valores e práticas que aceitam e refutam normas linguísticas impostas, provocando movimentos criativos e críticos que analisam e questionam ideologias de forma sólida e transformadora.

Ao passo que o primeiro momento dialógico da atividade avançava, as línguas que eram citadas iam tendo seus nomes anotados no quadro por Clara, com a grafia em português e espanhol. E ao final desses momentos, pudemos contemplar juntos um quadro repleto de línguas nomeadas. Tendo a sala de aula como um ambiente que sempre surpreende, o quadro repleto de línguas institucionalizadas por estados-nações não limitou os alunos a pensarem para além dessas línguas, como mostra o próximo excerto.

Excerto 4 – aula do dia 03/05/2023 – 7ºA

46	Julia:	Olha o >>TA:NTO>> de línguas que citamos!
47 48 49 50	Lucas (aluno brasileiro):	<<Ainda tem outras, professora.<< °Que não são bem língua°, mas a gente fala. Tipo ... GÍRIAS, o jeito que falamos com nossos >>parças>> *com a palma da mão aberta, bate duas vezes no peito* ou o -jeito que meu vô e meu tio, que mora com ele, no sítio conversam.-
51	Luiza (aluna venezuelana):	>Como cuando mezclamos español y portugués.<
52 53	João Pedro (aluno brasileiro):	ISSO! É o famoso portunhol. *se balança na cadeira, indicando alguma dança* <<Assim a gente se entende!<<

Positivamente, Lucas cita gírias e um provável tipo de dialeto mais ruralizado (linhas 47, 48, 49, e 50 – “<<Ainda tem outras, professora.<< °Que não são bem língua°, mas a gente fala. sTipo ... GÍRIAS, o jeito que a gente fala com os nossos >>parças>> com a palma da mão aberta, bate duas vezes no peito ou o -jeito que meu vô e meu tio que moram com ele no sítio conversam.-”) que perpassam as vivências de muitos alunos daquela sala de aula. As práticas translinguísticas naquele início de aula demonstraram que os alunos reconhecem práticas de língua e linguagens que tendem a não ser legitimadas pelo *status quo* escolar.

Esse dado pode refletir como, em contexto escolar – mesmo em situações de migrações de crise –, o multilinguismo segue relacionado a uma noção que privilegia línguas como sistemas autônomos, apagando os sujeitos e suas práticas. García e Li Wei (2014) explicam que para eles os conceitos de bi/multilinguismo “[...] se referem à pluralidade de línguas autônomas, sejam duas (bilinguismo) ou muitas (multilinguismo), no nível individual (bilíngue/plurilíngue) ou social

(multilíngue) [...]” (García; Li Wei, 2014, p. 11-12). Sendo assim, a língua não pode ser vista como um sistema homogêneo, separado do fazer humano ou das se referem à pluralidade de línguas autônomas. Ao contrário disso, temos que nas ações humanas, ao aprender novas maneiras de linguagens, avançamos para além das línguas nomeadas.

A fala de Luiza (linha 52 – “>Como cuando mezclamos español y portugués.<”) converge para este mesmo entendimento. Enquanto indivíduo que vive entre línguas, Luiza reconhece que há mistura entre as línguas pelas quais ela mais transita em seu convívio social e traz este relato para a sala de aula, utilizando sua língua materna, em uma oportunidade em que se sentiria acolhida e compreendida. A afirmativa de João Pedro (linhas 53 e 54 – “ISSO! É o famoso portunhol. se balança na cadeira, indicando alguma dança <<Assim a gente se entende!<<”) para com a colega revela a existência subversiva do portunhol em sala de aula multilíngue e multicultural. À vista disso, depreende-se que o ensino de línguas vai além da aquisição e decifração de códigos. É uma oportunidade de enredar novas interações e práticas culturais, aprendendo diferentes maneiras de se ser e estar no mundo.

Essas novas maneiras são expressas por meio da habilidade dos falantes multilíngues de potencializar suas experiências linguísticas a partir do uso de todo o seu repertório linguístico-semiótico no processo de construção de sentidos (García; Li Wei, 2014). Em sala de aula translíngue de língua portuguesa, onde os repertórios de todos os sujeitos são legitimados no processo de construção do conhecimento formal, alunos como Luiza e João Pedro se sentem seguros para se comunicarem em suas respectivas línguas maternas ao passo que também admitem que há outra alternativa – o portunhol, que é uma língua da mistura entre o português e o espanhol, do contato entre culturas e da intercompreensão – quando os percalços comunicativos aparecem.

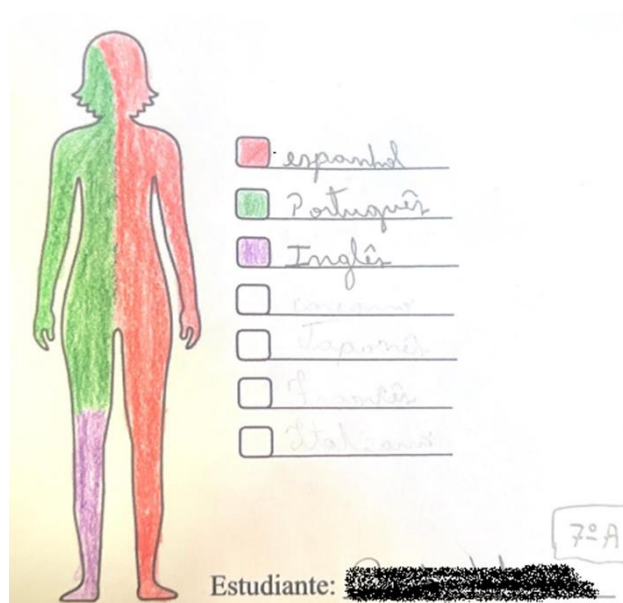
Em contexto de ensino tradicional de português na educação básica, é muito provável que o diálogo entre Luiza e João não chegasse a acontecer, gerido pelas incertezas de quais línguas usar e se seria seguro citar o portunhol. Por isso, considero que a atividade do retrato linguístico foi fundamental para que houvesse o cuidado em nos interessarmos em como os alunos se comunicam em suas práticas de socialização, podendo assim analisar e discutir a produção de significados de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

É importante ressaltar que nesta primeira aula, na turma do 7º A, tivemos muitas interrupções. Por parte da própria professora Teresa para advertir a turma, como citado no início desta subseção, também houve interrupções dos funcionários da escola, dos próprios alunos e de funcionários terceirizados que estavam prestando alguns serviços na escola naquele dia. Além disso, é importante ressaltar que, a pedido da coordenação, eu e a professora Teresa nos ausentamos da

turma por alguns minutos. Então, Clara conduziu as apresentações sozinha por um período de tempo e tive acesso às gravações posteriormente.

Passemos à análise dos momentos em que os alunos apresentaram seus retratos linguísticos. Para incentivar os alunos a participarem, eu e Clara iniciamos apresentando nosso retrato linguístico de maneira simples, mostrando nossas representações na silhueta para a turma e relatando as línguas e os motivos que nos levaram àquelas escolhas. Então, sugerimos que os alunos comessem a apresentar seus retratos.

Figura 1 - Retrato linguístico da aluna Luiza - 7ªA



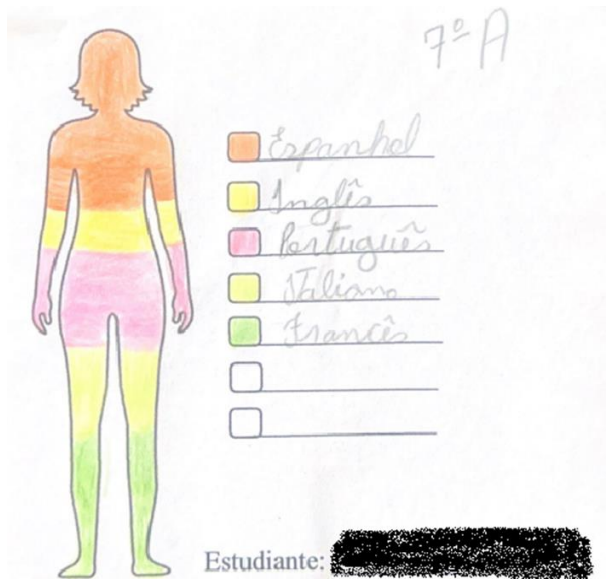
O primeiro retrato linguístico que trago para essa análise é o de Luiza. Luiza, como citado anteriormente, é uma aluna venezuelana que está no Brasil há pouco mais de um ano. Ela já me relatou que reconhece o espanhol como sua língua materna e que sente muitas saudades da Venezuela. Luiza é considerada pela professora Teresa uma boa aluna, e seu desempenho escolar atende às expectativas dos letramentos tradicionais institucionalizados pela escola. Em aulas, Luiza demonstra transitar muito bem entre o espanhol e o português, mas sempre que é incentivada e que sente que está em um ambiente seguro, prefere usar a língua espanhola para se comunicar, mesmo que o diálogo não seja inteiramente em espanhol.

Em seu retrato linguístico, Luiza registrou sete línguas, preenchendo a princípio todos os espaços sugeridos. Citou, em ordem, o espanhol, português, inglês, coreano, japonês, francês e italiano. Entretanto, Luiza apagou os quatro últimos. Quando questionada o motivo, ela relatou que ao pintar não se deu conta de que o espanhol e a língua portuguesa preencheram tanto espaço na silhueta e terminou o argumento dizendo “É como em minha vida: *español e portugués; portugués e*

español”. Esse evento poderia ser descrito como uma alegoria da realidade experienciada pela aluna em seus últimos anos: apesar de ser atravessada por muitas línguas e formas de linguagem que formam seus repertórios semióticos, precisou colocar em evidência duas línguas, mesmo que por motivos diferentes. Pelo espanhol, ela luta para não esquecer. O português se dedica a aprender. A atividade pode ter sido para Luiza uma oportunidade de tomar “[...] consciência metalinguística no que diz respeito à relação entre os seus recursos linguísticos e suas histórias de vida.” (Nascimento, 2020, p. 32 – 33).

Mas Luiza não é apenas uma menina de sua própria trajetória. Ela existe e resiste com relação ao contexto coletivo daquela sala de aula, sendo a materialização constante, com outros colegas imigrantes, de que não se pode ignorar suas presenças, línguas, culturas e influências. Por esse motivo, algo muito rotineiro apareceu nos relatos de vários alunos brasileiros: eles aprendiam espanhol no intervalo com a ajuda da Luiza. Desse modo, Luiza apareceu no retrato linguístico de vários outros colegas, demonstrando sua agência em cenário multilíngue e multicultural. Como indicado no retrato linguístico da aluna Josiane.

Figura 2 - Retrato linguístico da aluna Josiane



Excerto 5 – aula do dia 03/05/2023 – 7ºA

54	Julia:	<<Ah, muito bem!>> *batendo as mão sem causar barulho* <<Josiane, você
55		poderia falar em voz alta para os colegas os idiomas que você colocou?>>

56	Josiane:	ESPAÑHOL: L, <<inglês<<, PORTUGUÊS: S, <<italiano e francês.<<
57	Julia:	<<E qual o motivo?<<
58	Josiane:	Bom ... °espanhol tô aprendendo com a Luiza.° <<Inglês estudamos aqui.<<
59		>>Português é a nossa língua, né?!>> <<Italiano e Francês é o que eu quero
60		aprender.<<
61	Julia:	UAL! <<Você está aprendendo espanhol com a Luiza? ... Está dando certo?<< -
62		¿Ya estás hablando un poco?-
63	Josiane:	<<Está!<< °Hm° ... >>un poquito!>>
64	Julia:	¡MUY BIEN! *sorrindo afirmativamente*

O percurso linguístico de Josiane, sendo uma aluna brasileira, chama a atenção pela forma como ela o retrata e relata. A aluna retratou em ordem o espanhol, inglês, português, italiano e francês. Em sua fala (linhas 58, 59 e 60 – “Bom ... °espanhol tô aprendendo com a Luiza.° <<Inglês estudamos aqui.<< >>Português é a nossa língua, né?!>> <<Italiano e Francês é o que eu quero aprender.<<”) Josiane, ao falar que está aprendendo uma nova língua com sua colega de classe, diminui o tom de voz, ao passo que, ao falar sobre a língua portuguesa, traz em sua fala uma entonação crescente. É provável que o ritmo de fala de Josiane estivesse sendo medido pelas emoções: receio ao dizer, no meio da aula de português, que aprende espanhol com uma amiga e obviedade de relatar que o português é a dela e a minha língua materna.

Quando eu respondo positivamente, denotando surpresa e alegria com a informação que Josiane me deu sobre seus repertórios construídos por meio de experiências sociais, culturais e linguísticas com uma amiga venezuelana, ela se mostra mais receptiva a manter a conversa em um ritmo contínuo, compreendendo minha pergunta em língua espanhola e a respondendo nas línguas em que agora transita.

Ao analisarmos esse contexto, contemplando a riqueza das experiências vividas por Josiane e outros colegas brasileiros na sala de aula do 7ºA, podemos testemunhar as práticas translíngues e transculturais transpondo sujeitos para além das fronteiras linguísticas, sociais e culturais em que habitam. Assim, o retrato linguístico, abordado por meio de práticas translíngues e transculturais, é fundamental para dar visibilidade a línguas e repertórios que muitas vezes são invisibilizados, reconhecendo e celebrando a diversidade linguística e cultural inerente à sala de aula. Os alunos

imigrantes e brasileiros reconhecem intuitivamente o multilinguismo e os recursos criativos que cada um implementa para criar vínculos com os outros.

A próxima seção apresentará o desenrolar dessa mesma atividade na turma do 7ºB.

3.2.2 Retratos Linguísticos no 7ºB

Na turma do 7ºB, a atividade aconteceu na terceira aula, momento em que os alunos costumam sair por alguns minutos para buscar a merenda e retornar à sala, onde merendam enquanto assistem à aula. Conscientes desse contexto, sabíamos que a aula precisaria ser mais dinâmica. Ao chegarmos na sala, fomos muito bem recebidas pelos alunos e pela professora de apoio, aqui chamada de Cida. Houve interesse por parte dos alunos em conhecer Clara e saber o motivo pelo qual ela estava com a caixa de recursos em mãos.

A aula se iniciou com a professora chamando a atenção da turma para se sentarem nos lugares mapeados no dia anterior. Em tom autoritário, ela justificou a necessidade do mapeamento e da manutenção dos lugares como um “castigo” por terem sido desobedientes e terem ido muito mal na prova no primeiro bimestre. Aqui ressalto que o descrédito para com a turma do 7ºB não era apenas da professora de língua portuguesa, sendo esse discurso marginalizador reproduzido por vários outros professores.

Eu e Clara iniciamos a atividade nos apresentando. Clara o fez em português e espanhol, cumprimentando-os e dizendo seu nome e qual curso estudava na universidade. Na minha vez, cumprimentei-os em português e espanhol, disse meu nome em português e exclamei: “*E yo no hablo mucho español. Mas intento un poquito!*”. Os alunos logo demonstraram felicidade e deram muitas risadas da minha tentativa de usar os dois idiomas, o que ajudou a criar um clima de alegria na sala. Reflito que o ato de ensinar pode ser muito complexo, dependendo das disputas estabelecidas nesse processo. Muitas vezes, professores lançam mão de posicionamentos estratégicos que seriam fundamentais para o ensino-aprendizagem em determinadas circunstâncias.

A afetividade (Wallon, 1995) não pode ser dissociada nem vista em segundo plano no ato de ensinar. As novas maneiras de existir em um mundo globalizado (Bauman, 1999) e líquido (Bauman, 2001) demonstram que a afetividade é um fator em destaque nas relações interpessoais dos indivíduos, quer seja pela sua presença ou pela sua ausência. Isso implica dizer que as ligações afetivas se configuram como indispensáveis para a constituição de relacionamentos saudáveis, transformando ambientes, como a sala de aula, em espaços seguros e propícios para o diálogo, pensamento coletivo, colaboração e, conseqüentemente, o aprendizado.

A aula continuou com os alunos citando as línguas que conheciam, enquanto eu e Clara norteávamos as citações e também as registrávamos no quadro, tanto em português como em espanhol. Nesta turma, a professora Teresa também teve a fala acerca da relação entre "saber" português e o desempenho escolar.

Excerto 6 - aula do dia 03/05/2023 - 7ºB

65	Prof. ^a Teresa:	-Eu acho que vocês não dominam o português não ... Com as notas de vocês
66		deste bimestre.- ((a fala foi proferida em uma constante diminuição do tom
67		de voz em tom de ironia em sua expressão facial))
68	Bruno (aluno brasileiro)	>>Não>> ... <<mas a nota é uma coisa, FALAR é outra!<<
69	Juliana (aluna brasileira)	É VER:DADE!

Bruno, nesse sentido, mobiliza o conceito de língua como um meio comunicativo. Cavalcanti e César (2007) explicam que convém analisar a língua como conjuntos híbridos formados por diversos fragmentos, a partir dos quais são possíveis determinadas combinações que se materializam em situação comunicativa. É o que Bruno faz ao, em sua fala (linha 68 – “>>Não>> ... <<mas a nota é uma coisa, FALAR é outra!<<”), deixar implícito que a função comunicativa da língua é a que mais o interessa, talvez por ser em sua própria percepção a forma como mais a utiliza. Além disso, a fala do garoto reproduz uma reflexão metalinguística sobre o uso da escrita escolarizada.

Nesta turma, o conceito de língua foi construído para atender sua dimensão comunicativa. Ao perguntarmos para a turma o que eles entendiam por língua, as respostas eram sobre como conseguiam entender e se fazerem entendidos por meio de suas falas, gestos e expressões corporais e faciais. Uma aluna brasileira cita os olhares trocados com as amigas no intervalo quando passa alguma garota pela qual nutrem desafeto. Outra aluna venezuelana, que está no Brasil há dois anos, utiliza a língua portuguesa para citar ter consciência se os professores estão bravos apenas pela forma como entram em sala de aula. Os relatos convergem para o entendimento de que, sob o amplo prisma da translinguagem, estamos reorganizando, ao passo que também repensamos toda forma de comunicação.

O desenvolvimento da atividade continua comigo e Clara explicando como era para fazer o preenchimento do retrato linguístico, disponibilizando os materiais e estipulando tempo para a realização da atividade, tal como aconteceu na turma do 7ºA. Os alunos estavam muito empenhados na realização das atividades, utilizaram os materiais coletivos, e as conversas entre eles eram sempre sobre a atividade e seu desenvolvimento. Foi muito satisfatório observar naquela sala a produção daqueles retratos linguísticos.

Em dado momento, reparando que uma aluna venezuelana, neste trabalho chamada de Alexandra, estava muito feliz e realizando sua atividade, eu apresentei Clara a ela. contei a Clara que Alexandra havia chegado da Venezuela há três meses e estava em Dourados há apenas um mês, e que primeiro, ela havia passado por São Paulo. Clara conversou em espanhol com a aluna, que se mostrou muito falante e alegre. O sino tocou para buscarem a merenda, e a professora Teresa acompanhou a turma para a fila da merenda. Alexandra não saiu da sala para continuar conversando comigo e com a Clara. Surge a seguinte pergunta da professora Cida para a aluna:

Excerto 7 - aula 03/05/2023 - 7ºB

70	Professora Cida:	ALEXANDRA, <<você vai comer hoje?>> ((a professora chama a aluna
71		aportuguesando o nome dela))

A aluna respondeu afirmativamente apenas com um aceno positivo de cabeça, sem verbalizar nenhuma palavra. A professora Cida, ao chamar a aluna pelo nome, não considerou que a pronúncia da letra “x”, no espanhol, tem som de /ks/ – com a transcrição fonética sendo [’ekis]. Isso era uma prática recorrente em sala de aula por parte dos professores e alguns colegas de classe brasileiros. Em alguns momentos de aulas anteriores, Alexandra já havia me confidenciado que não se sentia sendo chamada e representada quando o nome dela era dito de maneira aportuguesada, mas que se esforçava para entender que está em um lugar diferente e, por isso, seu nome era pronunciado assim. A aluna também revelou que gostaria que os professores tentassem dizer o nome dela como é, pois se sentiria mais representada, uma vez que o nome é parte de quem ela é. Registro aqui que esta pesquisa-ação teve a oportunidade de abordar as diferentes pronúncias das letras “x” e “ch” como um dos conteúdos programáticos previstos para o 2º bimestre, conforme consta no Quadro 02, da seção 2.4, do capítulo 2 desta dissertação.

Quando Alexandra saiu para buscar sua merenda, a professora Cida se aproximou de mim e de Clara para relatar sua satisfação com relação aos comportamentos de Alexandra naquela aula:

Excerto 8 - aula do dia03/05/2023 - 7ºB

72	Prof. ^a	<<Ai, que legal você entendeu ela!<< >>QUE FELICIDADE>> >de quem te
73	Cida:	entendeu!<
74	Clara:	<<Ela fica sempre quietinha?<< -Nossa- ... <<ela super se identificou.<<
75	Prof. ^a	<<Ela não entende NADA do que a gente fala.<< <<Ela pergunta pra mim e
76	Cida:	eu fico ... -desesperada-, porque ela fica com (1.5) °medo° (1.5) dos
77		°professores° Aí, ela vem em mim. <<
78		<<Menina, eu não sei NADA! A Samara ela entende ... tanto o português como
79		o espanhol.<< (1.5) <<Aí, quando eu não consigo entender o que ela fala, >eu
80		chamo a Samara.< -Mas os professores não querem que ela auxilie.- <<Só que
81		no conselho eu falei (1.5) que se ela ((Alexandra)) não tiver o auxílio da menina
82		((Samara)), pelo menos pra interpretar o que ela precisa ((fazer)), ela NÃO vai
83		conseguir. NÓS não vamos conseguir!<<
84	Julia:	<<Mas por que ... os professores alegam que não querem?<<
85	Prof. ^a	<<Querem que ela se saia sozinha, que ela aprenda sozinha e eles acham que
86	Cida:	ela conversando, bagunçando,<< °essa sala é um pouco° ...
87		<<Aí, eles ((os professores)) limitam ela a outra.<< -É ... Mas assim- (1.5)
88		<<eu tenho muita dificuldade, aí quando ela ((Alexandra)) vem e mim, >eu
89		chamo a outra< ((Samara)) porque eu não entendo MESMO.<<
90		°Aí° ... o que ela ... assim ... -a porta de escape dela é sair da sala.- <<Toda
91		aula: ela pede pra ir ao banheiro e demora pra voltar.<< Porque ... <<ela NÃO
		consegue socializar, ela não consegue entender o que os amigos falam, os
92		professores<< ... °E a gente° ... -não entende ela.-
93		

94	Julia:	<<E o conselho de classe?<<
95	Pro.f ^a	°Assim° ... <<eles ((os professores)) reclamaram muito dela (1.5) MUITO
96	Cida:	MESMO.<< °Assim° ... <<eu até defendi, sabe, eu falei:<< “OLHA: ... mas o
97		problema é a >>comunicação>>, a gente não consegue >>compreender>> ela
98		e a válvula de escape dela é o que? Sair da sala.”<< E ela... -Eu não sei alí-
99		((se referindo a atividade do retrato linguístico)), <<mas assim<< ... <<eu
100		cobro MUITO dela<<, porque ela começa copiar em português e ela termina
101		de copiar em espanhol.<<
102	Clara:	<<Ela é alfabetizada em espanhol.<<
103	Prof. ^a	<<Já peguei várias coisas dela, que ela >>começou>> no português e ela
104	Cida:	>>termina>> no espanhol.<<
105		°E assim°, <<nas provas delas, antes das provas, eu estudo com eles. Eu fico
106		antes das aulas, eu faço as perguntas mais prováveis de cair<< e: MEU DEUS,
107		<<ela fica em um >desespero em volta de mim< porque ela não consegue
108		entender o que eu falei<< (1.5) >e ela mostra pra mim e eu não entendo o que
109		ela fala.< <<Olha, ela tá em uma situação bem complicada<<.
110	Clara:	<<É muito comum um aluno imigrante que já está no Brasil há algum tempo
111		ajudar na integração de um aluno imigrante recém chegado no país.<<
112	Prof. ^a	>>Então>>, <<eu pensei, que ela estava meio com °depressão°. <<Eu acabei
113	Cida:	conversando com outros professores sobre isso, porque ... ela ficava o tempo
114		todo de<< -cabeça baixa-. <<Tinha vez que eu achava até que estava dando
115		°febre° nela.<< Só que eu via, sabe, algo nela... <<Assim, tem horas que ela
116		olha com o olharzinho >>desesperador>> pra gente, sabe?<< -Eu morro de dó.-
117		<<Ela traz o lanchinho ... aí ela traz pra mim pra ver se eu quero comer com
118		ela ... <<mas eu não entendo muito o que ela fala<< >eu fico desesperada.<
119		

120	<<Até falei pro meu esposo, acho que vou fazer um cursinho de espanhol, porque tem muitos, né, que estão vindo.>>
-----	---

Nesse trecho, a professora Cida narra alguns acontecimentos e algumas impressões acerca da aluna Alexandra, que estava no Brasil há um mês. O relato da professora nos ajuda a entender a dimensão dos efeitos negativos que uma escola despreparada para acolher alunos imigrantes pode causar na socialização desses sujeitos. Alexandra, mesmo sendo uma aluna organizada com seus materiais, alegre e comunicativa – como demonstrou ser na aula do dia 03/05/2023 –, não se sentia segura para ocupar sua carteira em sala de aula, para conversar com seus colegas ou professores. Para além disso, a aluna demonstrava extrema tristeza e timidez na maior parte do tempo, ao ponto de a professora Cida cogitar uma possível depressão e efeitos físicos, como febre.

Grosso (2010) argumenta que o acolhimento envolve questões de sobrevivência e a necessidade de circular socialmente em um novo ambiente. No caso de Alexandra, era turma do 7ºB. Ao não acolher, a escola silencia a voz de alunos imigrantes, que, por não saberem língua portuguesa, são construídos como sujeitos que nada têm a contribuir para o ambiente que os recebe. Em concordância com isso, percebo que Alexandra era pré-julgada por seus professores pelas condições em que se encontrava – silenciada, tímida e insegura – e não pelas condições que verdadeiramente era – comunicativa, alegre e educada. A atividade do retrato linguístico enfoca a luz não apenas nos repertórios linguísticos de Alexandra, que outrora eram invisibilizados, mas também contribui para que as professoras e os colegas pudessem perceber um outro modo de ser de Alexandra naquele lugar, muito mais segura, participativa e feliz.

Samara, na trajetória de Alexandra, tem um papel especial. Além de colega de classe e amiga, ela era o elo entre Alexandra e o mundo, ficticiamente monolíngue, à sua volta. Por transitar com facilidade entre os dois idiomas, espanhol e português, Samara introduziu Alexandra nas rodas de conversa e nas atividades pedagógicas. Além disso, muitos colegas brasileiros relataram em seus retratos linguísticos estarem aprendendo espanhol com Samara.

Passemos à análise dos momentos em que os alunos apresentaram seus retratos linguísticos na turma do 7ºB. Eu e Clara também apresentamos nossos retratos linguísticos primeiro a fim de

incentivá-los. Então, os alunos começaram a apresentar seus retratos, mostrando suas silhuetas pintadas, as legendas que as acompanhavam, contando quais línguas escolheram e o motivo da escolha.

Figura 3 - Retrato linguístico de Márcio



Excerto 9 - aula 03/05/2023 - 7ºB

121	Julia:	<<Terminou Márcio?<< (1.5) >>Então>> ... <<mostra o desenho para os
122		colegas.<<
123	Márcio:	>>Espanhol>> ... >>porque eu sou fluente, foi a língua em que fui alfabetizado.>>
124		<<Português<<, -porque moro no Brasil.-
125		
126	Clara:	>>Obrigada, Marlon!>>
127	Julia:	<<Existe ... algum ... motivo especial para ter pintado essas partes?<<
128	Márcio:	<<Português eu ... uso mu:ito hoje em dia, por isso braços e mãos.<<
129		>>Espanhol>> <<é porque<< (1.5) <<faz parte de mim<<, >está todo hora na
130		minha mente<. -E eu sinto saudades-.

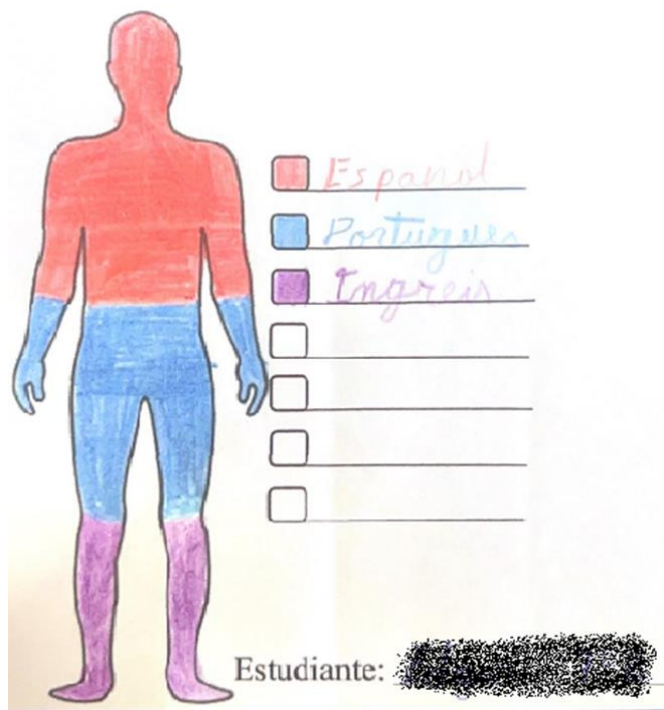
Márcio é um aluno brasileiro que, aos 2 anos de idade, mudou-se para o Peru com os pais. Ele relata que os pais decidiram migrar para outro país por causa de uma oportunidade de emprego,

mas que retornou ao Brasil em 2020, devido ao cenário pandêmico. Conta ainda que foi alfabetizado em espanhol, mas que em casa usava também a língua portuguesa com seus pais e seu irmão, nascido no Peru. Em seu retrato linguístico, Márcio optou por registrar apenas essas duas línguas: sendo a língua portuguesa nos braços e a língua espanhola na cabeça, detalhes de uma possível roupa e no peito, próximo ao coração. Ao relatar para a turma o motivo de suas escolhas, ele justifica, orgulhoso, que é fluente em espanhol e completa, em tom saudosos, que é a língua em que foi alfabetizado. Sobre o português, ele diz, em tom ameno, que é a língua do país onde mora hoje.

A trajetória de Márcio nos dá algumas pistas sobre a maneira como ele construiu seus aprendizados em língua espanhola e língua portuguesa, mostrando-nos os significados performativos de suas vivências entre línguas (Mignolo, 2003). Além disso, exemplifica como a sala de aula multilíngue e multicultural é superdiversificada (Vertovec, 2007), urgindo a necessidade de uma análise individual que considere os sujeitos por completo, por meio de suas trajetórias, práticas transculturais e translinguísticas. Ortega (2019, p.28) argumenta que “Cada trajetória de aprendizagem em L2, independentemente da combinação de privilégio e opressão encontrada ao longo do caminho, refletirá algum projeto de vida que deu sentido e estruturou a aprendizagem.” Nesse sentido, entende-se que o passado linguístico nos ajuda a compreender o presente e, por esse motivo, é importante levar em consideração as narrativas mobilizadas em contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

É o que demonstra a interação dos retratos linguísticos de dois alunos, Samuel – imigrante venezuelano que está no Brasil há um ano e seis meses – e Eduardo – aluno brasileiro, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em nível um de suporte, que é acompanhado pela professora Cida. Vale ressaltar que Samuel e Eduardo têm personalidades semelhantes, sendo ambos mais reservados, o que facilitou a construção de uma relação de amizade entre os dois. No relato dos dois, feito como anotação em caderno de campo, eles contam que se tornaram amigos aceitando suas diferenças, inclusive linguísticas e culturais, e vibrando com suas semelhanças, principalmente comportamentais.

Figura 4 - Retrato linguístico de Samuel

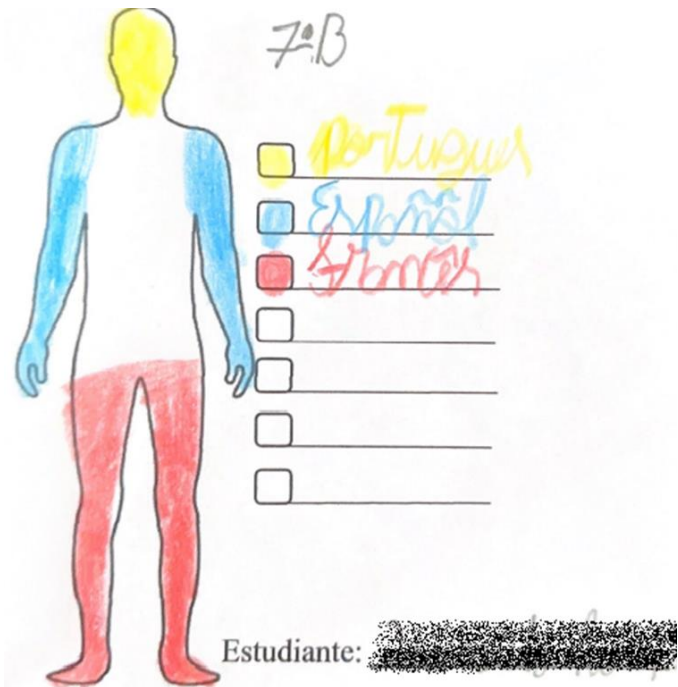


Excerto 10 - aula do dia 03/05/2023 - 7ºB

131	Julia:	<<E você, Samuel?<<
((Samuel me diz baixinho que não quer mostrar aos colegas, porque está envergonhado. Pergunto se ele se sentiria à vontade para que eu mostrasse e, então, conversaríamos sobre.))		
132	Julia:	-Posso mostrar para os colegas?- <<¿Puedo mostrar? Por favor!<<
133	Samuel:	°Sí!°
134	Julia:	<<Espanhol.<< ((apontando para a cor vermelha no desenho))
135	Samuel:	<<Es el idioma que ha:blo.<<
136	Julia:	<<Português.<< ((apontando para a cor azul no desenho))
137	Samuel:	°Porque vim para o Brasil.°
138	Julia:	<<Inglês.<< ((apontando para a cor roxo no desenho))
139	Samuel	°Temos aula de inglês.°

140	Julia:	<<Você escuta música mais em inglês, em português ou em espanhol?<<
141	Samuel:	<<É:<< (1.5) °não sei° ((Samuel dá risada)). >>Escucho todo.>>
142	Julia:	°Em casa° ... <<em casa vocês se comunicam mais em qual língua?<<
143	Samuel:	<<Español!<<
144		<<Na escola, Eduardo <i>ayuda me</i> .<<
145	Julia:	<<Mu:ito bom!<< GRACÍAS, Samuel!<<

Figura 05 - Retrato linguístico de Eduardo



Excerto 11 - aula 03/05/2023 - 7ºB

146	Julia:	<<E você?<<
147	Eduardo:	<<O meu é português, espanhol e francês. Português ... é: >porque gosto de
148		falar.< <<Espanhol, eu estou aprendendo com o Samuel<< /
149	Julia:	<<Você está aprendendo com o Samuel?! >QUE LEGAL!<

150	Eduardo:	>Aham!< ((em tom de empolgação)) <<E francês, porque eu queria mu:ito saber
151		falar.<<
152	Julia:	<<Você ainda vai aprender o francês! Muito bom!<<
153		<<Mas me conta como está sendo aprender espanhol com o Samuel?<< Ele é
154		bom ensinando?<< *gesto positivo com o polegar* ((tom de brincadeira, ouve-
155		se risadas na sala))
156	Eduardo:	>Sí!< °Es um bom <i>maestro</i> !° *gesticula com a mão apertada nos lábios* ((faz
157		barulho de beijinho, brincando))
158		((Do outro lado da sala, Samuel dá duas puxadinhas na camiseta de uniforme em
159		tom de brincando)) ((Todos riem!))

Assim como na turma do 7ºA, nesta turma também houve relatos sobre colegas brasileiros que aprendem espanhol com os alunos imigrantes. No caso de Samuel e Eduardo, há cooperação no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas e à vivência por meio delas em ambiente escolar. Enquanto Eduardo colabora com Samuel para que ele aprenda a língua portuguesa, Samuel ensina espanhol para Eduardo. A relação de companheirismo e confiança que ambos estabeleceram na amizade é um dos fatores primordiais para que o processo de aprender uma nova língua não seja arraigado por experiências ruins. Ortega (2019, p.28) enfatiza: "A importância de levar em consideração o social e o biográfico, a experiência vivida de aprendizagem L2 será inevitavelmente moldada pela relação pessoal, local e sociopolítica entre o aluno, as hierarquias existentes da linguagem e os contextos."

A atividade do retrato linguístico na turma do 7ºB colocou em evidência os repertórios linguísticos e semióticos que eram marginalizados em contexto de ensino e aprendizado de língua portuguesa. Isso porque criou um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e culturalmente sensível. Sendo capaz de promover uma compreensão mais respeitosa acerca da diversidade linguística e cultural existentes na sala de aula.

3.3 Práticas translíngues e transculturais na promoção da reflexão metalinguística entre línguas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam o estudo da língua em todos os seus níveis, nomeados no mesmo documento como fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico. Sendo assim, os conteúdos de fonética e fonologia perpassam o currículo do Ensino Fundamental II.

Dentre as aulas ministradas nesta pesquisa-ação, houve uma seção específica no livro didático de língua portuguesa para o estudo do uso da letra “x” e das letras “ch”.

Os estudos fonológicos acerca do uso da letra “x” e das letras “ch” já estavam previstos no currículo do 7º ano do Ensino Fundamental II e, com o material didático utilizado pela escola, isso aconteceria no decorrer do 2º bimestre. Fazer o estudo deste tópico pelas lentes da translinguagem e da transculturalidade foi oportuno para as turmas com alunos imigrantes, pois a aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa perpassa a modalidade oral, que por sua vez é formada por aspectos fonéticos e fonológicos que se modulam em volume, ritmo, pronúncia, entonação e atravessamentos com linguagens gestuais e corporais.

Nesta seção, analisaremos alguns acontecimentos das aulas das turmas de 7º ano A e B em que foram estudados os usos da letra “x” e das letras “ch” com o intuito de fazer com que os alunos identificassem sonoramente as semelhanças e diferenças entre as possíveis pronúncias de palavras escritas com “x” e com o “ch” em português e espanhol, percebendo que as divergências fonológicas nas e entre línguas são fenômenos naturais. Os dados das aulas foram gerados a partir dos registros escritos, relatados e por gravações de voz em *smartphone*. O critério de seleção dos excertos que serão analisados está relacionado à potencialidade da translinguagem e transculturalidade de propiciar abertura para o entendimento das diversificações fonológicas em diferentes línguas, levando alunos e professoras a compreenderem questões de autoaceitação, identidade e reconhecimento ligadas aos aspectos fonéticos e fonológicos do português e do espanhol. Também foram selecionados trechos em que os estudantes e as professoras tiveram oportunidade, por meio de suas trocas culturais, de perceberem novas realidades possíveis em níveis individuais e coletivos.

Esta seção relatará, de modo descritivo, a fase de desenvolvimento das aulas de modo geral, considerando as duas turmas. Nas cenas analisadas, constará a especificação da turma, os sujeitos envolvidos na situação comunicativa e de aprendizagem, bem como os aspectos detalhados, práticos e teóricos que compõem as cenas.

Apesar de ser um conteúdo previsto no currículo e no planejamento escolar, os recursos utilizados e as práticas desenvolvidas nas aulas foram pensados a partir de uma conversa de apresentação com uma aluna venezuelana do 7ºB, que ocorreu no início de março, no momento de minha observação em campo. Alexandra, ao se apresentar, pronunciou seu nome com a letra “x”, emitindo o som de /ks/. Contudo, a professora Teresa não a chamava assim, pois pronunciava o nome da aluna com a letra “x”, emitindo o som de /f/. Transcrevo parte da interação a seguir.

Excerto 12 - aula do dia 05/03/2023

160	Julia:	<<¡Hola! ¿Cómo estás? Mi nombre es Julia. ¿Cual es tu nombre?<<
161	Alexandra (aluna venezuelana):	¡Hola! Mi nombre es Alexandra.
162	Julia:	>>Eita!>> ((riso)) -Tenho dificuldade. Pode me ajudar a pronunciar?-
163 164	Alexandra (aluna venezuelana):	Ale>>x>>andra! ((a aluna pronuncia o nome com a letra “x” assumindo o som de /ks/ na oralidade))
165 166 167 168 169	Prof. ^a Teresa:	>>Julia, esta é a Alexandra.>> ((a professora pronuncia o nome da aluna com a letra “x” assumindo o som de /f/)). <<Chegou semana passada na escola. A diretora disse que estava em São Paulo antes. Mas não sei... não sei quanto tempo está no Brasil.<< ((olhando para o livro didático)) >>Há quanto tempo está aqui?>>
170	Alexandra (aluna venezuelana):	((A aluna fica em silêncio, sem responder à professora.))
171 172	Julia:	<<¿Cuánto tiempo en Brasil, Alexandra?<< ((pronúncia do nome com a letra “x” assumindo o som de /ks/ na oralidade))
173 174	Alexandra (aluna venezuelana):	-Desde febrero.- ((professora se afasta sem fazer nenhum tipo de comunicação comigo ou a aluna)) ¡Mira! No dice mi nombre.
175	Julia:	>>Eu?! Desculpa! Vou treinando!>>

176	Alexandra (aluna venezuelana):	-No.- ((abaixando a cabeça)) >>Maestra (1.5) e los otros.>>
177 178	Julia:	Ah (1.5) >>Ninguém diz seu nome como é?>> ... -Como eu estou aprendendo?-
179 180 181	Alexandra (aluna venezuelana):	>>No.>> -Y no me siento llamada cuando dicen Alexandra- ((pronuncia o nome da aluna com a letra X assumindo o som de /ʃ/ e expressão fácil de incompreensão))

O diálogo transcrito narra o início de um conflito silencioso entre Alexandra e a professora Teresa. Desde então, as chamadas e o controle de presença dos alunos nas aulas eram feitos pela professora Teresa, pronunciando o nome de Alexandra de forma "abrasileirada". Por sua vez, a aluna não respondia à chamada. De um lado do conflito, Alexandra argumentava que não se sentia representada quando seu nome era pronunciado de maneira diferente da forma como se fala em sua língua materna. Do outro lado, a professora Teresa argumentava que, no Brasil, no nome Alexandra, a letra “x” tem o som de /ʃ/, e que, por esse motivo, não havia necessidade de mudar a forma como chamava a aluna. Este impasse era atravessado também por seus colegas de classe, brasileiros e venezuelanos, os quais, ora pronunciavam o nome com o fonema /ks/, ora com o fonema /ʃ/.

Tal situação perdurou até as aulas dos dias 23 e 24 de maio de 2023, nas quais estudamos, utilizando vídeos de seriados em espanhol, trava-línguas em português e espanhol, jogo da força, música, leitura e interpretação de textos, o uso do “x” e do “ch” em palavras tanto da língua portuguesa quanto da língua espanhola, conforme exposto no Quadro 02.

O desenvolvimento das atividades propostas ocorreu em duas aulas de 50 minutos em cada um dos dias mencionados, totalizando uma carga horária de quatro aulas para ambas as turmas. As aulas foram ministradas em português e em espanhol, permitindo que alunos e professoras se expressassem nas línguas que preferissem, com o entendimento de se fazerem entender por meio da fala, dos gestos e de outros recursos disponíveis. É importante ressaltar que todas as ações pedagógicas descritas a seguir foram realizadas de maneira dialógica, permitindo que estudantes, professora e pesquisadora descobrissem, construíssem e solidificassem novos conhecimentos sobre o assunto abordado.

Isto significa que, ainda que previamente estudadas, preparadas e planejadas por mim e pela Professora Teresa, as aulas foram desenvolvidas por todos presentes nas salas, de modo que experiências, conhecimentos e práticas pudessem ser reconhecidos e (re)construídos a partir dos aspectos fonológicos abordados sob a perspectiva da translinguagem e da transculturalidade. A primeira aula foi iniciada com imagens do litoral venezuelano, Los Roques, e do litoral brasileiro, Fernando de Noronha, dialogando sobre as belezas naturais de nossos países e costumes que podem ser compartilhados em países da América Latina com temperaturas mais elevadas, como, por exemplo, passar férias na praia. Foi um momento oportuno para que os alunos pudessem entrecruzar suas práticas culturais, reconhecendo-se uns nos outros. A última imagem apresentada foi do litoral mexicano, Acapulco. Os alunos venezuelanos demonstraram conhecer a região e, ao serem questionados sobre qual personagem de televisão foi a Acapulco durante o período de férias, os alunos brasileiros responderam “Chaves”, com o “ch” emitindo som de /ʃ/, e os alunos venezuelanos responderam “Chavo”, com o “ch” emitindo som /tʃ/.

No segundo momento da aula, assistimos, em espanhol, ao seriado Chaves, no Capítulo “El Chavo del Ocho: viaje a Acapulco”. A primeira parte do capítulo foi reproduzida duas vezes, a primeira em espanhol e sem legenda, já a segunda em espanhol e com legenda em português. No primeiro momento, os alunos brasileiros se sentiram desconexos com o episódio e algumas falas manifestaram a sensação de constrangimento por não compreenderem muito do que se passava no seriado. Alan, da turma do 7ºB, relatou não entender nada do que escutava: “Professora, parece que emburreci. Falam muito rápido e não entendo nada de espanhol, sorte que tem imagem e eu já vi o episódio em português um dia”. A visível inquietação dos alunos brasileiros, expressada na fala de Alan, enquanto os alunos venezuelanos se sentiam confortáveis, mostra-se como um desconforto necessário para que todos naquelas aulas rememorassem a ideia de que o esforço contra-hegemônico demanda constante auto-expressão das camadas subalternizadas (Gramsci, 1999-2002, v.6, p. 149).

Após assistirem ao episódio legendado, todos se interessaram pelo episódio, impulsionados pelas lembranças da infância que relataram estar associadas ao seriado. Alunos venezuelanos pediram o nome do capítulo em espanhol para ver em casa, pela plataforma utilizada. Neste momento, alguns colegas brasileiros disseram: “Mesmo em espanhol, vou procurar para ver também!”. A partir do trecho assistido e das respostas com a variação entre “Chaves” e “Chavo”, buscamos identificar as diferenças entre os aspectos fonológicos relacionados à mesma combinação de letras C+H nas duas línguas.

Em seguida, ainda com o uso do Datashow, foram projetadas três imagens no quadro, sendo elas: uma porção de ceviche, um ferro de passar roupa – em espanhol, *plancha* – e uma prancha de surf – em espanhol, *tabla de surf*. Para cada uma das imagens, discutimos o som emitido pelas letras

CH nos vocabulários de cada língua. Alicerçados nas discussões e partilhas apontadas até o instante, montamos a tabela com os fonemas possíveis para as letras “ch” nas duas línguas e o registro foi feito no caderno.

Em continuidade, os alunos fizeram uma disputa de trava-línguas com o “ch” – /tʃ/, “*Pancha plancha con ocho planchas. Si Pancha plancha con ocho planchas. ¿Con cuántas planchas plancha Pancha?*”, e com o “ch” – /ʃ/, “*Chargista Chaila chateada chacoalhou chique chapelão*”. Neste momento, o aluno que se sentisse à vontade, poderia ficar em pé em seu lugar para dizer o trava-língua em voz alta. Este momento ganhou nova forma na turma do 7º ano A, quando Diego, um aluno venezuelano, recitou o trava-língua em reggaeton, ritmo musical que tem raízes na América Latina e no Caribe. Diego escolheu “Despacito”, de Luis Fonsi e Daddy Yankee, para usar como *sample* para seu trava-língua. Depois do feito, um aluno brasileiro, Carlos, recitou o trava-língua em funk, ritmo musical que surge a partir da música negra norte-americana e que ganhou novas batidas e performances no Brasil dos anos de 1980. Carlos optou por narrar seu trava-língua com o *sample* de “Favela Chegou”, de Anitta e Ludmilla.

Ao transformarem a maneira como os trava-línguas foram apresentados, Diego e Carlos evocam suas culturas, preferências e referências musicais para serem utilizadas no processo de socialização e ensino-aprendizagem na sala de aula de língua portuguesa. Foi notável também o engajamento de todos os outros estudantes para com o momento, apreciando a forma com que os meninos davam significados próprios aos trava-línguas e ampliando seus repertórios semióticos e multilíngues na intersecção de línguas e culturas ali dispostas.

Ao terminar a disputa de trava línguas, projetei em datashow o Jogo da Forca com as palavras “xícara”, “exame”, “excelente” e “complexo”, explorando o sentido de cada um dos léxicos e a percepção dos quatro possíveis fonemas (/ʃ/, /z/, /s/, /ks/) da letra “x” em língua portuguesa. Logo após, montamos a tabela com os fonemas possíveis para a letra “x” em ambas as línguas para compreensão de que, em espanhol, o “x” pode ter som de “ss” – /s/, caso esteja em início de palavra ou diante de consoantes, exemplos: xerocopia e extraño. Mas também apresenta som de “ks” – /ks/ quando for seguida por vogal, exemplos: examen e exhibición. Neste momento, na turma do 7º ano B, Alexandra levantou a mão sinalizando que gostaria de fazer alguma consideração e sorrindo disse: “¡Sí! Como em meu nome. *Mi nombre es Alexandra*, com /ks/!”. Alexandra com a entonação forte, o olhar assertivo e a postura firme em sua carteira deu o tom para que, na turma do 7ºB, pudessemos explorar mais a tabela que estava esboçada no quadro. A partir do registro da tabela em seus cadernos, os alunos puderam pensar em palavras em língua portuguesa e língua espanhola que se enquadrasse nos fonemas dispostos. O nome de Alexandra é mais uma vez citado, agora, por uma aluna brasileira.

Excerto 13 - aula do dia 23/05/2023 - 7ºB

182 183	Valéria (aluna brasileira):	<<É por isso que podemos dizer Alexandra dos dois jeitos, professora.<<
184	Prof. ^a Teresa:	SIM! <<As duas formas estão corretas.<<
185 186	Pedro (aluno brasileiro):	<<Como quando dizemos RORA:IMA ((com a vogal aberta – /a/)) e RORA:IMA ((com a vogal nasal – /ã/))<<
187	Alexandra (aluna venezuelana):	<<É <i>posible</i> no meu nome também, porque <i>tiene</i> dois sons.<<
188 189 190	Julia:	<<Isso aí, Alexandra. As duas formas são possíveis por causa dos sons que podemos emitir quando falamos palavras com a letra “x” em português e espanhol.<<
191	Prof. ^a Teresa	<<Como você prefere seu nome?<<
192 193 194	Alexandra (aluna venezuelana):	- <i>Ahora que yo entiendo.</i> - <<Pode chamar como preferir. Serei sempre eu mesmo. <i>Soy yo mismo: Alexandra!</i> << ((pronuncia a letra “x” assumindo o som de /ks/))
195 196 197	Prof. ^a Teresa:	<<Gosta do /ks/! Bom, vou te chamar assim agora, Alexandra<< *Professora sorri para a Alexandra* ((pronuncia o nome da aluna a letra “x” assumindo o som de /ks/))

O diálogo transcrito acima aconteceu no último momento da aula, quando o sinal para a troca de professores estava prestes a tocar, mas o seu desenrolar não transitou em meio à urgência de encerrar um tópico para a continuação de outro. Ao contrário disso, refletir sobre os aspectos fonológicos da letra “x” em português e espanhol, assumindo o entendimento de que a translinguagem

não se trata de duas (ou mais) línguas separadas e usadas em momentos distintos e distantes da realidade (Garcia; Wei, 2014) e a transculturalidade como negociação, mudança e conciliação entre diferentes culturas (Cavalcanti; Bortoni-Ricardo, 2007), permitiu a abertura para a compreensão dos diferentes aspectos fonológicos entre línguas.

Alexandra entendeu que as diferentes pronúncias de seu nome, por parte de professores e colegas de classe, eram uma realidade possível na vivência entre línguas (linhas 193, 194 e 195 - - *Ahora que yo entiendo.*- <<Pode chamar como preferir. Serei sempre eu mesmo. *Soy yo mismo: Alexandra!*<< ((pronuncia a letra “x” assumindo o som de /ks/)). A professora Teresa, por sua vez, demonstrou interesse e sensibilidade para a forma como a aluna prefere ser chamada (linha 196, 197 e 198 - <<Gosta do /ks/! Bom, vou te chamar assim agora, Alexandra<< *Professora sorri para a Alexandra* ((pronuncia o nome da aluna a letra “x” assumindo o som de /ks/)), percebendo que, apesar de Alexandra compreender os fonemas em ambas as línguas para a letra “x”, ela ainda pronunciava seu nome com o fonema /ks/ devido à relação de identidade com sua língua materna e país de origem.

As atividades pensadas pelo espectro da translanguagem e da transculturalidade, incitou uma reflexão metalinguística essencial sobre aspectos fonéticos e fonológicos das letras “x” e “ch” e promoveu abertura para que as diferenças fossem reconhecidas e inclusas nas aulas de língua portuguesa. Além disso, contribui para ampliar a consciência dos alunos e das professoras acerca das variações linguísticas, incluindo variações na pronúncia de sons específicos e padrões fonológicos distintos em diferentes idiomas e contextos culturais.

Nas aulas do dia seguinte, em 24 de maio de 2023, iniciamos com as imagens de um dia chuvoso, uma xícara de café recém-coado e uma viagem em um carro de passeio que levava muitas bagagens. A partir das imagens, foi possível que os alunos expusessem os sentimentos e as vivências que fazem parte de suas realidades enquanto indivíduos, dialogando sobre as semelhanças e as diferenças entre os aspectos relacionados a eles.

Ao passo que alguns alunos relatavam a apreciação pelo cheiro de terra molhada pela chuva, uns concordavam e outros argumentavam não gostar de climas muito úmidos. Ao discutirem sobre um carro de passeio carregado de muitas bagagens, alguns alunos contavam suas histórias enfatizando a necessidade de levar muitas coisas para não ter a necessidade de comprar algo no destino final da viagem. Angel, um aluno venezuelano da turma do 7ºA, ainda sobre esse tópico, relembrou os brinquedos que teve que deixar para trás ao mudar-se para o Brasil com sua família.

A imagem do café recém-coado causou reconhecimento e acolhimento cultural entre os estudantes, uma vez que compartilharam com os colegas características específicas sobre o modo

como suas mães preparam o café. Na turma do 7º ano A, Angel conta aos colegas as particularidades do café em sua casa, e a partilha gera conhecimento e reconhecimento sobre as diferentes culturas em convívio na sala de aula.

Excerto 14 - aula do dia 24/05/2023 - 7ºA

198 199	Angel (aluno venezuelano):	<<Na minha casa não mudamos nunca, é sempre canela no café. ¡Es habitual! As arepas não faltam<<
200 201	Julia:	<<Eu gosto dos dois! Mas não tenho o costume de tomar café assim sempre.<<
202 203 204 205 206	Marcelo (aluno brasileiro):	>>Isso não é um costume só na Venezuela>> (1.5) ((Marcelo parece olhar em volta buscando colegas brasileiros que concordassem com ele)) <<Bom, na minha casa todo café é com canela.<< °Como que diz canela em español?° *coça a cabeça ao franzir a testa* <<E tomamos com pão.<<
207 208	Angel (aluno venezuelano):	CANELA. <<Noss:a! Sempre que vejo as pessoas tomando no Brasil é sem.<< -Menos mal.- °Não sou estranho.°
209	Marcelo (aluno brasileiro):	<<Se isso é ser estranho<< (1.5) >>somos assim juntos.>>

O diálogo acima mostra Angel e Marcelo conversando sobre particularidades relacionadas a um dos elementos mostrados nas imagens. Ao compartilhar uma refeição tradicional na Venezuela, café com canela e arepas (linhas 198 e 199 - <<Na minha casa não mudamos nunca, é sempre canela no café. ¡Es habitual! As arepas não faltam<<), Angel apresenta parte de sua cultura e recebe afirmativas de colegas venezuelanos, indicando a refeição como tradicional na Venezuela e em lares venezuelanos no Brasil. O colega brasileiro, Marcelo, argumenta que o café com canela não é algo exclusivo da Venezuela, e mesmo sem ter reforço dos colegas brasileiros – pois não costumam tomar café com canela –, ele compartilha que em sua casa todo café é feito com canela (linhas 202, 203 e 204 - >>Isso não é um costume só na Venezuela>> (1.5) ((Marcelo parece olhar em volta buscando colegas brasileiros que concordassem com ele)) <<Bom, na minha casa todo café é com canela.<<).

Marcelo e Angel reconhecem um no outro algo em comum e dividem o alívio de não se sentirem sozinhos em suas experiências (linha 209 - <<Se isso é ser estranho<< (1.5) >>somos assim juntos.>>). Nesse sentido, as trocas culturais são a concretização de que sujeitos entre fronteiras não anulam suas vivências, saberes, aspectos sociais e culturais ao migrarem, podendo (re)encontrar a materialização dessas experiências e formas de existir no mundo em seus colegas e professores na sala de aula. Para tal, é importante que os educadores de línguas se afastem de estereótipos, principalmente dos que são aparentemente negativos, e direcionem os educandos a entender os fatos culturais como são: como realidades culturais (Sánchez, 2009, p. 317).

Em ambas as turmas, a aula continuou a partir das três imagens citadas. Identificamos os elementos que se sobressaíam, até encontrarmos juntos as palavras "chuva", "viagem" e "xícara", pensadas para introduzir de maneira simples, atendendo à demanda do Currículo Municipal de Dourados para essas aulas, os fonemas surdos e sonoros. Desse modo, foi solicitado que os alunos, com a mão na garganta, dissessem em voz alta as três palavras em língua portuguesa para verificar em quais delas as cordas vocais vibravam ou não. Nesse momento, os alunos perceberam que o fonema /ʃ/, nas palavras "chuva" e "xícara", é surdo, e aquele representado por /z/, na palavra "viagem", é sonoro.

A aula seguiu com a proposta do livro didático a partir da reprodução da canção "Na Chapada", da cantora sul-mato-grossense Tetê Espíndola e do compositor paulista Carlos Rennó. Ao compor a música, Rennó explorou a semelhança e a repetição de vários fonemas consonantais, sendo o principal o /ʃ/, utilizando a aliteração como recurso estilístico. Com os alunos, foi analisada a maneira como o compositor usa a figura de linguagem, ao passo que a cantora interpreta remetendo ao barulho da água, pois a Chapada do Guimarões é uma região do centro-oeste com muitas quedas d'água. Para além disso, observamos como o eu-lírico da canção se sente integrado à natureza e a intenção de transmitir uma ideia de fluidez, relacionada às imagens da água que cai ou jorra, ao utilizar ou repetir os fonemas consonantais presentes na canção.

O momento da reprodução da canção em videoclipe, somado às discussões relatadas acima, foram propulsores para os alunos do 7ºB compartilharem experiências que já viveram ou gostariam de viver, e a partir disso, ampliar seus conhecimentos acerca das quedas d'água que são famosas no mundo.

Excerto 15 - aula do dia 24/05/2023 - 7ºB

210 211	Joana (aluna brasileira):	<<Professora, meu sonho é ir naquele lugar que tem várias cachoeiras! É aqui no Brasil.<<
212 213	Julia:	<<Ah, as Cataratas do Iguaçu. Dizem que é muito lindo ver de perto a imensidão das águas lá, né?!<<
214	Samara (aluna Venezuelana):	<<Sabiam que a Venezuela tem a maior cachoeira do mundo?<<
215	Mateus (aluno venezuelano):	-Nem deve ser do um:ndo.- (1.5) °O Canadá maceta.º
216	Julia:	<<Quem aqui já assistiu o filme “Up – Altas Aventuras”?
217 218	Cecília (aluna brasileira):	>>EU JÁ!>> ... <<Professora, é aquele que tem um passáro b:em grande e feio az:ul, mas que é bonzinho?<<
219 220 221	Samara (aluna venezuelana):	>>Esse mesmo!>> <<E é na Venezuela. Aquele lugar que a casinha para é na Venezuela... e aquela é a cachoeira.<< - <i>En español dicemos cascada.</i> - <<Não é verdade, professora?”
222	Julia:	<i>Sí! Samara têm razão! Poderia nos contar como se llama la cascada?</i>
223	Samara (aluna venezuelana):	<< <i>Salto del Ángel.</i> << (1.5) << <i>Es la más gr:ande del mundo!</i> <<

Samara se mostra uma aluna desenvolta e articulada em ambas as línguas, português e espanhol, e em outros momentos das aulas, como relatado nesta dissertação, revela-se um sujeito com convicções sociais que foram construídas a partir de suas vivências migratórias desde a infância, das dificuldades que ela conta ter passado ao lado de sua família e dos desafios que, mesmo muito jovem, já enfrenta nos diferentes espaços em que transita. Ao informar a sala que a maior queda de água do mundo fica na Venezuela (linha 214 - <<Sabiam que a Venezuela tem a maior cachoeira do mundo?<<), um colega de classe brasileiro, Mateus, inferioriza a informação iniciando sua fala em tom de voz diminuto, até que, em tom mais baixo, ele desmerece a Venezuela para elevar um país da América do Norte, o Canadá (linha 215 - -Nem deve ser do um:ndo.- (1.5) °O Canadá maceta.º).

Ao finalizar o diálogo disposto acima, confirmando a informação dada por Samara, questiono Mateus, individualmente em sua carteira, sobre o motivo dele pensar como o expressado em sua fala. O aluno me respondeu argumentando que “A Venezuela não tem cara de que tem alguma coisa maior. Geralmente as maiores coisas do mundo ficam nos Estados Unidos ou no Canadá”. A partir dessa fala, pergunto a Mateus se ele conhece a geografia de relevo da Venezuela ou do Canadá, se ele sabe qual a maior montanha do mundo, se conhece um lugar chamado "Monte Chimborazo", no Equador, para que ele consiga refletir que o pensamento hegemônico, norte centrado ou euro centrado, de que as maiores e melhores coisas estão em países do norte e da Europa, não condiz com a realidade geográfica que foi apresentada na aula.

Monte (2009), ao traçar o panorama histórico relacionado aos estudos sobre cultura, discorre que os estudos anteriores ao século XIX eram feitos da perspectiva comparativa, tendo a Europa como referência. Isto é, em seus estudos, os europeus elucidavam, de um ponto de vista preconceituoso e centrado em si, os costumes, hábitos e crenças de outras civilizações. Ao mobilizar a transculturalidade em sala de aula, buscamos “(...) um modelo de realidade por meio do qual damos sentido não somente a nosso comportamento, senão também ao comportamento dos outros e ao entendimento de outras realidades” (Monte, 2009, p. 33).

Direcionada ao final, a aula, em ambas as turmas, seguiu com os alunos organizados em duplas para a realização das atividades propostas pelo livro didático. Estas eram atividades de grafia de palavras com as letras “ch” e “x” de modo que pudessem fazê-las junto com sua dupla e consultar as tabelas fonéticas que construímos juntos nas aulas anteriores. A correção foi feita coletivamente, com a imagem do livro didático sendo projetada para que toda turma acompanhasse oralmente e visualmente.

Desenvolver as aulas sobre o uso do “x” e do “ch” sob as lentes translíngues e transculturais oportunizou aos alunos não apenas se debruçarem sobre a responsabilidade de decorar quais palavras são grafadas com uma ou outra letra, mas também refletirem sobre como a dimensão fonética e fonológica das línguas mobilizadas nas aulas de português implica na diversidade de sons na oralidade que são ou não replicados na grafia de palavras. Nestas aulas, a translinguagem, tal como Canagarajah (2017) propõe, permitiu a hibridização de histórias e experiências, crenças e ideologias, capacidades físicas e cognitivas, em performances translinguísticas que, segundo García e Li Wei (2014), são significativas e transformativas. Já a transculturalidade, como proposto por Adriana Gomes Bandeira (2018), desprende as diferenças do estigma de infortúnio e inapropriadas, pois “Na transculturalidade, a única coisa que se afirma é a própria transformação” (Bandeira, 2018, p. 29 e 30).

Nesse sentido, as práticas translíngues e transculturais foram essenciais para que nas aulas sobre os aspectos fonéticos e fonológicos do uso do “x” e do “ch” em português e espanhol, os alunos pudessem, juntos com as professoras, refletirem metalinguística para explorar, entender e apreciar a diversidade fonética e fonológica que caracteriza as línguas presentes na sala de aula.

3.4 Práticas translíngues e transculturais na construção de ambientes linguisticamente e culturalmente seguros para o desenvolvimento da escrita

Historicamente, o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa na escola está atrelado à idealização do texto escrito como um produto das regras da gramática normativa e da ortografia, que foram seguidas à risca. Sobre a escrita na escola, Pereira (2006) argumentam que mesmo reconhecendo a dimensão epistêmica da escrita, numa relação constante entre o conhecimento científico e sua função no mundo material, muitos professores desconhecem maneiras de fazer com que a aprendizagem dos gêneros textuais esteja atrelada a leitura e escrita. Os documentos normativos que preveem a reestruturação do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa são fundamentais na adoção de uma nova perspectiva epistemológica sobre a linguagem e seu processo de aquisição.

Considerando o solo escolar no qual as práticas nesta dissertação relatadas foram desenvolvidas, evoco novamente os Parâmetros Comuns Curriculares (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) a fim de lembrar que os gêneros textuais são apresentados como objetos de ensino a partir de textos como unidades de ensino.

Para que o ensino de gêneros textuais não seja hiper escolarizado, perdendo sua característica principal – a função social –, propõe-se a construção de modelos didáticos para o ensino de gêneros textuais na perspectiva proposta pelos PCN. Esses modelos são as sequências didáticas, que consistem na organização em etapas, essencialmente ligadas entre si, para que o processo de ensino e aprendizagem seja contextualizado, tornando-o mais eficiente. Segundo Rojo (2001), para Dolz, Shneuwly e De Pietro (1998, p. 34-35), a sequência didática:

(...) orienta a intervenção didática e, enfim, torna possível uma progressão entre diferentes graus da aprendizagem (...). O modelo define, com efeito, os princípios (por exemplo, o que é um debate?) Os mecanismos (reformulação, retomada, refutação) e as formulações (modalizações, conectivos) que devem constituir objetivos de aprendizagens para os alunos. (DOLZ; SHNEUWLY; DE PIETRO, 1998, P.34-35, *apud* ROJO, 2001).

Diante dessa perspectiva, nesta seção, apresento a adaptação didática do gênero textual relato pessoal para uma sequência didática, concebida com a finalidade de integrar-se a um projeto

temático nas turmas 7ºA e 7ºB. Para isso, utilizo a proposta de transposição didática de Bronckart e Plazaola Giger (1996, p. 14) e me apoio nas orientações de Machado (2000, p. 7).

A sequência didática, nomeada como “Relato Pessoal: *(re)contando recuerdos*”, foi desenvolvida em seis aulas de 50 minutos cada, nos dias 21, 22 e 27 de junho de 2023. Os dados, registrados por meio de gravações de voz em *smartphone* e em diário de campo, foram gerados por análises das interações em aula expositiva-dialogada entre professoras-estudantes e estudantes-estudantes, dos relatos feitos oralmente em sala e dos registros escritos em forma de relato pessoal. Os áudios foram ouvidos repetidamente e, depois, transcritos. Os excertos analisados retratam o processo de formação de uma sala de aula de língua portuguesa em que os alunos e as professoras se sintam linguisticamente e culturalmente seguros para partilharem suas práticas translinguísticas e transculturais a fim de desenvolver a modalidade escrita do português. Tínhamos como objetivos para as atividades pedagógicas propostas pela sequência didática e desenvolvidas durante as aulas:

- Ler e analisar textos de memórias e relatos pessoais para que pudessem perceber as características que os diferenciam de outros gêneros textuais;
- Planejar e organizar as ideias que seriam escritas no relato pessoal, retomando a importância das memórias para a construção da sua história e da sua comunidade;
- Produzir um texto de memórias, incorporando os recursos aprendidos;
- Produzir um texto do gênero relato pessoal;
- Revisar e reescrever o relato pessoal produzido;

No dia 21 de junho de 2023, realizamos a primeira aula, com duração de 1 hora e 40 minutos, com objetivo de familiarizar os alunos com termos que permeiam o gênero textual relato pessoal, como “memória”, “experiência”, “contação”, “narração”, e também com textos do mesmo gênero. A primeira aula foi introduzida com o recorte do livro “O Diário de Anne Frank”, em que Anne compartilha informações sobre como se sente em relação a Peter. Ao passo que o leitor voluntário lia o trecho supracitado, o livro físico passava pelas mãos dos alunos para que eles pudessem observar a estruturação do gênero diário no livro, a maneira como Anne relembra vários acontecimentos do dia a dia para relatar e posteriormente conectá-los a outros em seu diário. E de maneira dialogada, professoras e estudantes perceberam a importância da memória para dar vazão a textos que falem do próprio autor.

A aula seguiu com a sugestão apresentada pelo livro didático, um pequeno relato pessoal oral feito pelo Professor Rogério em forma de vídeo e divulgado em um telejornal brasileiro. No relato, foi narrada a primeira experiência de Rogério com terremotos, uma vez que o professor conta como viveu e reagiu ao seu primeiro terremoto desde que se mudou para o Chile. O momento foi

oportuno para que os estudantes compartilhassem seus conhecimentos e experiências sobre terremotos, percebendo também que narrar experiências autênticas é essencial para o autor que conta, por escrito ou por meio da fala, algum fato sobre sua própria vida.

Foi significativo notar a atenção dada ao fato de que os alunos de ambas as turmas perceberam o contexto de migração apresentado pelo Professor Rogério em seu relato pessoal oral. Márcio, que é um aluno brasileiro que cresceu no Peru, como dito anteriormente, também compartilhou seu processo de migração e retorno ao Brasil, evidenciando o estranhamento com algumas festas tradicionais brasileiras, como o Carnaval e os dias de feriado que envolvem a festividade. Ender, um aluno venezuelano, estudante do 7ºA, relatou a diferença nos costumes relacionados ao momento de chegar na casa de outra pessoa. Segundo Ender, caso precisasse ir até a casa de um vizinho ou parente, na Venezuela, bastava abrir o portão, entrar e bater ou chamar diretamente na porta. Já no Brasil, ao entrar na casa do vizinho com a intenção de chamá-lo para andar de bicicleta, foi recepcionado com estranheza pela mãe do colega.

A partir das percepções acerca de memória e experiência, tecidas por inferência e interpretação dos textos lidos, apresentei um verbete de dicionário – gênero textual previamente estudado nas aulas de língua portuguesa – do léxico “memória” e do léxico “experiência”. A partir disso, eu e a professora Teresa propusemos a leitura dos verbetes dos termos "memória" e "experiência", estimulando discussões sobre as múltiplas interpretações e significados atribuídos a essas palavras.

Discutir semelhanças ou diferenças culturais em contextos de migração na sala de aula de ensino de língua portuguesa é essencial para que haja, por meio da transculturalidade, um paralelo de encontro e respeito entre a cultura de quem está aprendendo e a cultura do “Outro” (Motta-Roth, 2003). Desse modo, o estudo do gênero textual relato pessoal, em aula de língua portuguesa, foi desenvolvido como um recurso transcultural com a finalidade de evidenciar a abertura às situações de semelhanças e diferenças com os contextos vivenciados pelos educandos.

Com noções básicas acerca de textos em que os autores narram fatos sobre si mesmos e atribuindo diferentes sentidos para as palavras “memória” e “experiência”, iniciei a parte dialógica da aula em que os alunos respondiam oralmente a quatro perguntas relacionadas às suas vidas. Freire e Fagundez (1998, p.78), ao descrever o diálogo como o "encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu", evidencia a necessidade de educadores e educandos dialogarem a fim de tomar consciência das coisas que permeiam suas realidades, entendendo a potencialidade de transformação de seu próprio mundo e do outro.

No slide apresentado para a turma, via datashow, havia quatro perguntas intercaladas entre língua portuguesa e língua espanhola:

- *¿Recuerdas algo que te haya pasado en la infancia?*
- Lembra de um fato que foi importante para sua família?
- *¿Qué hechos marcaron tu historia de vida?*
- O que vale a pena ser compartilhado em sua história?

Este momento da aula foi propício para que os alunos se sentissem à vontade para responder às perguntas, confidenciando momentos de extrema alegria e tristeza. Ao fazerem isso, novas histórias e vivências surgiam no contexto da sala de aula, e professoras e alunos tinham a oportunidade de se sensibilizarem diante do que a vida revelava em cada narrativa, legitimando as emoções, os sentimentos e os saberes que eram compartilhados entre todos naquele espaço.

Ao planejar a aula, presumi que as respostas das quatro perguntas citadas acima estariam relacionadas ao contexto familiar, escolar ou de migração, porque são temas muito abordados em discussões na sala de aula. Por isso, depois de um longo período dedicado à escuta atenta dos estudantes e das professoras, ao relatarem suas vivências ao responderem às perguntas, seguimos a aula lendo um relato pessoal escrito por uma professora venezuelana que vive na cidade de Dourados (MS). Em seu relato, escrito em espanhol, a professora narra como foi difícil aprender a entender e falar a língua portuguesa, mesmo com as semelhanças entre o português e o espanhol.

Ao se depararem com o texto em espanhol, uma vez acostumados com as dinâmicas das aulas de português com as atividades translíngues e transculturais, os alunos não demonstraram estranheza. Pelo contrário, o que vinha ocorrendo era que os alunos brasileiros se animavam com textos, vídeos, músicas, recortes de séries e telenovelas em espanhol; enquanto os alunos venezuelanos se revelavam mais envolvidos e recíprocos com o que era lido, assistido, falado ou escutado em língua portuguesa. Desse modo, gostaria de enfatizar a capacidade de resiliência e ressignificação demonstrada pelos estudantes e professores ao incorporarem a translinguagem e a transculturalidade como fundamentos práticos e metodológicos no contexto do ensino e aprendizagem de línguas. Essa abordagem reflete a adaptabilidade e a criatividade necessárias para enfrentar os desafios linguísticos e culturais, proporcionando uma experiência educacional enriquecedora e inclusiva.

Para a leitura do relato pessoal da professora venezuelana, havia leitores voluntários brasileiros e venezuelanos. A leitura foi guiada por mim, de modo que os leitores fossem alternados, contemplando todos os voluntários. Em meu diário de campo, registrei a expressão facial da professora Teresa, observando o que, no diário, chamei de “orquestra leitora”.

“A professora parecia estar encantada. À medida que os alunos liam e a cada parágrafo em que eu alternava os nomes, seu sorriso crescia. O queixo estava apoiado nas mãos e o olhar estava atento a cada aluno e aluna leitora, como se estivesse assistindo a uma orquestra. Ao final da leitura do relato pessoal, ela brincou com os alunos: ‘Meu relato pessoal será sobre como eu e a Júlia conseguimos fazer tudo isso acontecer.’” (Diário de Campo, 2023).

O final da leitura do relato pessoal da professora venezuelana foi marcado pelo sentimento de identificação com o que de fato compunha o conteúdo do texto. Os alunos imigrantes venezuelanos relataram como se sentem tímidos em espaços como escola, mercado, ônibus e outros, por não terem domínio da língua portuguesa. Os alunos brasileiros, por sua vez, relataram a difícil relação que têm com a norma padrão da língua portuguesa em textos escritos.

As duas primeiras aulas da sequência didática do relato pessoal seguiram até o final com uma atividade de escrita. Os alunos deveriam registrar em seu caderno a pergunta projetada em língua portuguesa e espanhola e respondê-la de maneira curta, entre 5 a 10 linhas. Sendo as variações:

- Qual acontecimento na sua vida poderia ser escrito como um relato pessoal?
- *¿Qué evento en su vida podría escribirse como un relato personal?*

No primeiro momento, a dúvida era sobre a cópia das perguntas no caderno: "Tem que copiar nos dois idiomas?" ou "*¿Puedo copiar solo en español?*". Deixei-os livres para que copiassem da maneira como se sentissem à vontade e me surpreendi com os alunos brasileiros, cuja língua materna era outrora considerada a língua de poder naquele espaço, copiando as duas variações das perguntas. A admiração pela forma como os alunos negociavam seus saberes e ideias entre si estava relacionada ao fato de que muitos estudantes brasileiros formaram duplas com os alunos venezuelanos para escrever o pequeno relato em espanhol. Ao mesmo tempo, quando optavam por escrever em português, os alunos venezuelanos eram auxiliados pelos colegas brasileiros.

A aula terminou com a professora Teresa deixando claro que o pequeno texto redigido naquele momento seria a primeira versão do que se expandiria em um relato pessoal maior, paragrafado, detalhado e com a estrutura do gênero que iríamos estudar nas duas próximas aulas da sequência didática.

A segunda aula da sequência didática também ocorreu em 1 hora e 40 minutos e foi dividida em dois momentos: o primeiro era dedicado ao estudo da estrutura do gênero textual relato pessoal e o segundo foi dedicado à escrita do relato pessoal a partir do pequeno texto de memória que os alunos redigiram no caderno na aula anterior. Iniciamos a aula lembrando os tópicos, textos e assuntos discutidos na aula anterior, em um slide que intitulei "*En la clase pasada*".

Seguimos a aula com a leitura do relato pessoal da Prof.^a Dr.^a Marisa Lajolo, intitulado "Como comecei a ler romances". A leitura compartilhada foi feita, primeiramente, acompanhando o texto que havia sido projetado no quadro, via datashow. Depois, discutimos aspectos mais sensíveis que permeavam o texto, como as sensações que a autora tinha ao ler livros infantojuvenis, o que é um romance, quais expressões do texto explicitam os sentimentos que a autora gostaria de passar, entre outras questões subjetivas à leitura. A partir daí, o slide seguinte propunha discussões que nos guiaram pela estrutura textual do gênero em questão:

- ¿*Cuenta una historia que sucedió o te informa algo?* É um texto narrativo ou informativo?
- Foi escrito em 1ª pessoa (*yo/nosotros/nosotras*) ou foi escrito no impessoal ou 3ª pessoa (*El/Ella/Usted/Ellos/Ellas/Ustedes*)?
- Tem personagens (*personajes*)? Qual o cenário (*lugar*) da história? ¿*La historia tiene un principio, un desarrollo y un final?*
- Para que escrevemos um relato pessoal?

Depois de perceber as características apontadas acima, apresentamos cada uma delas, introduzindo o relato pessoal como um texto cuja principal função social é registrar memórias ou vivências de um indivíduo. Por esse motivo, ele tem um narrador real que conta fatos, com o texto quase sempre escrito em primeira pessoa do singular ou plural. Também sinalizamos que é um texto narrativo acerca de experiências pessoais e, por isso, versa sobre sentimentos e pensamentos. É necessário ter personagens – pessoas envolvidas no acontecimento registrado no relato – dispostos em cenários e situados em tempos – lugares e momentos em que tais acontecimentos ocorreram.

A aula seguiu com os alunos organizados por mim e pela professora Teresa em duplas para o desenvolvimento da próxima atividade. Cada dupla recebeu a versão impressa do relato pessoal escrito por Marisa Lajolo com a finalidade de voltar ao relato e identificar a estrutura do texto mediante as informações que foram discutidas anteriormente sobre esse tópico. Desta maneira, guiamos as duplas a identificarem e marcarem com diferentes cores de canetas e/ou lápis de cor o título, a introdução, o desenvolvimento e o desfecho do relato pessoal lido. E, por meio de perguntas, começamos a refletir sobre como a autora construiu cada uma dessas partes em sua escrita:

- O título tem a ver com o que o narrador está contando?
- O narrador contextualiza a experiência vivida para o leitor? ¿*Tiene una breve introducción?*
- Os fatos são contados de maneira linear/cronológica no corpo do texto? ¿*Tiene un principio, un desarrollo y un final?*
- ¿*El autor concluye el final del texto contando cómo terminó la situación?* No final do texto, tem reflexões sobre a experiência contada?

Após guiar os alunos na reflexão sobre como se constrói a estrutura textual do relato pessoal, mostramos o slide com cada uma das partes citadas acima, assumindo a posição de que o título do relato pessoal poderia ser criativo e relacionado com o fato narrado. Já a introdução seria composta pela apresentação do cenário e dos personagens, situando o leitor no tempo decorrido na história. O desenvolvimento foi apresentado como o momento da escrita em que seria relatado com detalhes a sucessão de acontecimentos do relato pessoal. E o desfecho seria a conclusão dos acontecimentos, podendo ter uma breve reflexão sobre o ocorrido.

Partimos, por conseguinte, para a escrita do relato iniciada em sala de aula. Como mencionado, os alunos foram instruídos a utilizar o pequeno texto de memória escrito na aula anterior como uma primeira versão que seria melhorada e expandida no relato pessoal, imprimindo detalhes relacionados aos fatos narrados, aos sentimentos ligados aos acontecimentos e reflexões sobre isso.

Os alunos se mostraram engajados no processo de escrita. Muitos se mantiveram com a dupla para poderem recorrer ao colega caso fosse preciso. Os questionamentos sobre em qual língua escrever o relato foram poucos - graças a familiarização com as aulas durante todo o 2º bimestre - e apareceram logo que a atividade se deu por iniciada. Uma ou duas perguntas - “É para escrever em português ou espanhol?” - surgiam no meio de tantos alunos que já sabiam a resposta.

Ao responder essa pergunta, eu e a professora Teresa lembramos os alunos de que a beleza do relato pessoal é conseguir transmitir, por meio da escrita, as vivências e os sentimentos relacionados a elas. Por esse motivo, era essencial que os alunos escolhessem a língua em que se sentissem mais seguros para relatarem os acontecimentos escritos no relato pessoal, sabendo que, enquanto gênero textual, o texto resguarda as características discutidas em aula, independente da língua em que é escrito. Sendo assim, há uma reflexão metalinguística muito significativa para os alunos, no sentido de que há uma maneira de escrever o gênero textual relato pessoal que está ligada a questões memorialísticas e que perpassa vários idiomas.

Ao transitar pela sala nesse momento, notei que a maioria dos alunos não estavam centralizando o título, não respeitavam a paragrafação, escreviam parágrafos com uma ou duas linhas, não chegavam até o final da linha na escrita e separavam as palavras no final de linha de maneira equivocada. Isso, é importante dizer, não foi uma situação prevista no momento em que estávamos planejando a sequência didática, mas me senti responsável por, de algum modo, explicar tudo acerca do que estava sendo observado nos momentos iniciais da escrita. Projetei a folha de redação em branco no quadro, via datashow, e explicamos que eles teriam que passar a última versão do texto em uma folha como aquela. Mas, antes de começar a escrever o relato pessoal, era importante que tratássemos sobre alguns tópicos de como escrever na folha. A maioria dos alunos estavam tendo

contato com uma folha de redação pela primeira vez em suas vidas. Por esse motivo, mostramos como escrever o texto, esteticamente, na folha. Deixamos claro que, apesar de não ser o elemento mais importante a ser notado na escrita de um texto, a estética de como o texto é redigido pode fazer diferença em alguns momentos durante o percurso escolar.

A aula seguiu com os alunos escrevendo enquanto eu e a professora Teresa andávamos pela sala de aula para tirar possíveis dúvidas e ajudá-los no que fosse necessário. O texto foi para casa para ser terminado e entregue na escola no dia seguinte para a correção e, posteriormente, reescrita na terceira aula da sequência didática.

A última aula da sequência didática ocorreu no dia 27 de junho de 2023, durante 1 hora e 40 minutos. Neste momento, foi possível discutir alguns apontamentos que serviriam na reescrita para aprimorar os aspectos discursivos nos relatos pessoais. Por esse motivo, fizemos observações sobre como os adjetivos podem nos ajudar a dar mais concretude para o leitor do texto, também ponderamos acerca de alguns conectivos da língua portuguesa que foram utilizados inapropriadamente, mudando o sentido da sentença. Para além disso, apontamos a importância de levantar questões, de maneira implícita, para o leitor, fazendo-o, durante a leitura do relato pessoal, buscar as reflexões apresentadas no último parágrafo.

Em seguida, os estudantes reescreveram o texto, podendo contar com a ajuda das professoras. É relevante destacar que nos dias em que as aulas referentes à sequência didática aconteceram, o clima estava frio e chuvoso, o que dificultou a ida à escola de vários alunos. Por esse motivo, foi dado aos alunos que não fizeram a primeira versão – o pequeno texto de memória – e/ou a segunda versão – o relato pessoal – a oportunidade de escrever o relato pessoal.

O desenvolvimento desta última aula prevista na sequência didática culminou nos trabalhos que serão analisados na subseção seguinte.

3.4.1. Os relatos pessoais na sala de aula translíngue e transcultural

Nesta subseção, apresento alguns relatos pessoais produzidos pelos alunos das turmas de 7º ano A e B nas aulas narradas acima. Os trechos aqui mostrados e transcritos compuseram os principais momentos das aulas da sequência didática "Relato Pessoal: *(re)contando recuerdos*". Com o objetivo de demonstrar como a sala de aula translíngue e transcultural pode ser um espaço seguro em momentos de produção textual para estudantes multilíngues. Os relatos pessoais presentes nesta subseção são orais e escritos e foram produzidos em três ocasiões diferentes nas aulas: os orais foram produzidos na parte dialógica da primeira aula, e versa sobre quais acontecimentos marcaram a vida dos alunos, já os escritos foram produzidos no pequeno texto memorialístico e no relato pessoal.

O primeiro caso que apresento é o de Rosa, uma estudante venezuelana do 7ºB, que, ainda no início do primeiro bimestre, era descrita pela professora como introspectiva e quieta. Contudo, ao longo do segundo bimestre, com a língua espanhola em legítima convivência nas aulas de língua portuguesa, revelou-se uma aluna participativa e argumentativa em todas as atividades propostas. No momento dialógico da primeira aula da sequência didática, dia 21 de junho de 2023, diante da pergunta "*¿Qué hechos marcaron tu historia de vida?*", Rosa escolheu discorrer oralmente sobre o fato de ter mudado da Venezuela para o Brasil.

Em sua fala, Rosa muda várias vezes a entonação de acordo com o tópico tratado no relato pessoal oral. Quando falava sobre sua família, país de origem e brincadeira preferida, mantinha um tom contínuo, demonstrando segurança e apego. Quando falava sobre a vida difícil nos últimos tempos na Venezuela, a decisão da mãe de vir para o Brasil e a saudade que sente de seu local de origem, a aluna diminuía o tom, esboçando expressão reflexiva e, às vezes, tristeza.

Excerto 16 - aula do dia 21/06/2023 - 7ºB

224	Julia:	<<E você, Rosa, tem algum fato, algum feito, que marcou sua história de vida?<<
225		((Sorriso e a aluna fica em silêncio envergonhada))
226		<<¿Qué hechos marcaron tu historia de vida?<<
227	Rosa:	<<Venido a Brasil en 2019<< / y estoy aquí pensando na minha família<< (ruídos
228		altos, deduzo que ela disse “só” no final) ((aluna com máscara cirúrgica)).
229	Julia:	<<Então não é só isso, né?<< <<É TUDO isso... Muita coisa, não é?<<
230	Rosa:	SÍ! -En Venezuela yo tenia 8 años e mi hermana 5. Mi madre trabajaba, pero no
231		íbamos a la escuela.- °Não estava estudando.° -Então, mi mama pensou na mudança
232		em 2019.-

233	Julia:	<<Quem está aqui no Brasil com você? ¿Su mama, su hermana?<<
234 235 236 237	Rosa:	<<Aqui eu tenho minha <i>mama</i> , minha <i>hermana</i> , minha <i>tía</i> , minha <i>abuela</i> . E eu tenho dois pais, um que tá aqui e outro que está lá.<< - <i>Mi papa esta en peru</i> - ((aluna mantém o olhar distante)) <<e meu outro pai, <i>Alejandro</i> , está aqui, mas mora em outra casa.<< / >>Na minha casa só tem <i>mujeres</i> .>>
238	Julia:	<<¿Cuál es el nombre de tu hermana?<<
239 240 241	Rosa:	<<Sofía.<< ((a aluna tira a máscara cirúrgica para se fazer ouvir melhor)) <<Juntas brincamos <i>MUCHO</i> . Nossa brincadeira preferida é com o <i>Gurrufío</i> , sabes?<< ((a aluna olha para professora e sorri esperando resposta)).

Rosa, ao fazer seu relato pessoal oral, demonstrou seus sentimentos por meio das entonações das palavras e com os olhares distantes ou fixados em seus colegas de classe que a escutavam. Há também uma relação entre as emoções e as línguas que, inconscientemente (ou conscientemente), a aluna transitou durante o diálogo. Ou seja, para relatar situações que despertam sentimentos profundos – seja alegria ou tristeza –, ela utiliza predominantemente a língua espanhola, como quando contou sobre a vivência de seu último ano na Venezuela (linha 231, 232, 233 - *Sí! -En Venezuela yo tenia 8 años e mi hermana 5. Mi madre trabajaba, pero no íbamos a la escuela.*- °Não estava estudando.° -Então, *mi mama* pensou na mudança em 2019.-) ou quando falou sobre o pai biológico estar longe (linha 236 << -*Mi papa esta en peru*-). O mesmo aconteceu com o uso da língua espanhola ao citar entes queridos (linha 235 até 238 - <<Aqui eu tenho minha *mama*, minha *hermana*, minha *tía*, minha *abuela*. E eu tenho dois pais, um que tá aqui e outro que está lá.<< -*Mi papa esta en peru*- ((aluna mantém o olhar distante)) <<e meu outro pai, *Alejandro*, está aqui, mas mora em outra casa.<< / >>Na minha casa só tem *mujeres*.>>) ou dar ênfase positiva para o nome de sua brincadeira preferida (linha 240, 241 e 242 - <<Juntas brincamos *MUCHO*. Nossa brincadeira preferida é com o *Gurrufío*, sabes?<< ((a aluna olha para professora e sorri esperando resposta)).

Freire e Fagundez (1998, p. 79) nos lembra que o “(...) o diálogo é uma exigência existencial”, o que significa que relatar acontecimentos pessoais oralmente é essencial para o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos transformadores de suas próprias narrativas e de outras. Não só isso, do ponto de vista linguístico, a oralidade pode impulsionar a escrita se

considerarmos que a oralização confere ao ato de escrever significação (Orlandi, 2001). Rosa, ao escrever seu texto de relato pessoal ocupando seu espaço de sujeito transformador de suas práticas na sala de aula – e não só nela –, percorreu pela perspectiva de que a oralidade e a escrita são interdependentes, mesmo em contextos escolares, nos quais o valor social da escrita deslegitima a oralidade. Utilizou a oralidade, portanto, como um recurso para sua escrita. O relato verbal compartilhado por Rosa durante a primeira aula serviu de base para a produção de seu relato pessoal escrito, o qual está apresentado abaixo.

Figura 6 – Relato Pessoal de Rosa - 7ºB

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME:
PROFE:

1	Cómo comence a vivir en Brasil.
2	Mi mama, mi hermana, mi papa, mi abuela, y
3	yo ibamos a mudarnos aquí en Brasil en 1999
4	cuando llegamos, nos encontramos a mi primo
5	y a mi tía .
6	Nos mudamos 5 veces, mi hermana, mi mama
7	y yo nos mudamos 6 veces, en la primera ca-
8	sa, vino aquí con nosotros, tenía 8 y 5
9	cuando nos mudamos, estudiaba en una escuela
10	con y en otra escuela.
11	Ahora, y yo estudiamos en la mis-
12	ma escuela, solo que estudia en la tarde, es-
13	tudia en un 5º B y en 4º E, mi so-
14	ma y mi tía trabajan en Arte Camiseta,
15	y mi papa también trabaja y ahora tengo 11,
16	10 y 9 años.
17	

Transcrição do Relato Pessoal de Rosa - 7ºB

Como comence a vivir en Brasil.

Mi mama, mi hermana, mi papa, mi abuela y yo ibamos a mudarnos aqui en Brasil en 2019, cuando chegamos, nos encontramos a mi prima [nome] y ami tia [nome].

Nos mudamos 5 vezes, mi hermana, mi mama y yo nos mudamos 6 vezes, en la primeira casa, [nome] vino aqui com nosotros, tenia 8 y [nome] 5 cuando nos mudamos, estudiava en una escuela con [nome] y [nome] em outra escuela.

Ahora, [nome], [nome] y yo estudiamos en la misma escuela, solo que [nome] estudia en la tarde, estudio en la manhana, [nome] en 5ºB y [nome] em 4ºE, e mi mama y mi tia trabajan en Arte Camiseta, [nome] e mi papa tambien trabajan y ahora tengo 11, [nome] 10 y [nome] 9.

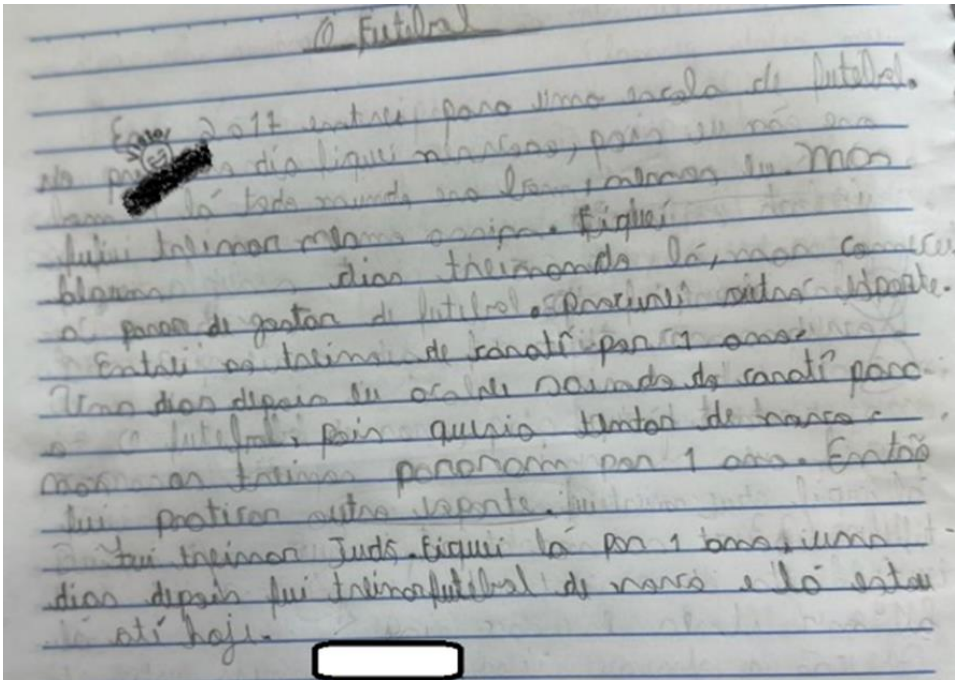
O texto de Rosa foi escrito com as características que compõem a estrutura de um relato pessoal e de acordo com as sugestões estéticas que eu havia dado aos alunos. Mas sua beleza não se resume à sua estrutura formal, e sim em como seu relato pessoal oral foi imprescindível para que os acontecimentos fossem organizados no texto de maneira a incorporar novas informações, como a quantidade de vezes em que a sua família teve que se mudar e o fato de as primas e irmãs estudarem em escolas diferentes no princípio, mas depois conseguirem estudar na mesma escola, fornecendo detalhes acerca das turmas.

Assim como Rosa, Emanuel, um aluno venezuelano da turma do 7ºA, também fez seu relato pessoal oral como a primeira versão de sua produção textual escrita. Para além da oralidade, o estudante utilizou outro recurso: a escrita em pares, em processo de interação com o colega brasileiro, Junior. Ao lançar mão da escrita em pares, em interação, os estudantes têm oportunidades de articularem ações entre si ou debaterem opiniões, causando alterações na forma como eles estruturam seus pensamentos e resolvem as questões emergentes a partir de suas próprias reflexões e discussões. Por isso, no âmbito escolar, Davis, Silva e Espósito (1989, p. 52) afirmam que

a interação com o outro – seja ele um adulto ou uma criança mais experiente – adquire, assim, um caráter estruturante na construção do conhecimento na medida em que oferece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva (Davis, Silva e Espósito, 1989, p.52).

As colaborações de Emanuel e Junior os guiaram no desenvolvimento da produção de seus relatos pessoais, mostrados nos textos abaixo.

Figura 7 – Relato Pessoal de Emanuel - 7ºA



Transcrição do Relato Pessoal de Emanuel - 7ºA

O futebol

Em 2017, entrei para uma escola de futebol no dia fiquei nervoso, pois eu não era bom lá todo mundo era bom, menos eu. Mas fui treinar mesmo assim. Fiquei alguns dias treinando lá mas comecei a parar de gostar de futebol. procurei outro esporte.

Entrei no treino de caratê por 1 ano. Uns dias depois eu acabei saindo do caratê para o futebol pois queria tentar de novo mas os treinos pararam por 1 ano. Então fui praticar outro esporte.

Fui treinar o judô. Fiquei lá por um 1 ano, uns dias depois fui treinar futebol e lá estou até hoje.

Figura 8 – Relato Pessoal de Junior - 7ºA

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME:

PROFE:

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

O dia que comecei jogar futebol e fui pro. escola de futebol
Em Dourados, já pequeno eu já era apegado ao futebol,
Eu sempre ficava na rua ou no campo com os meus
colegas jogando futebol, meus pais sempre disseram que eu
tinha habilidade pra isso.
Um pouco mais grande, no 4º ano da escola, comecei
a me apegar mais ainda ao futebol, torcendo os meus
times de coração corinthianos, meu pai já estava procurando
uma escolinha de futebol pra mim mas não achou.
Até que eu cresci, meu pai conseguiu achar uma
escolinha de futebol, o professor de lá é muito legal
e brincalhão, meu pai conversou e deu certo e entrei na
escolinha. No primeiro dia fiquei com vergonha mas aí eu
me acostumei e fiz amizade com todos de lá, fazendo 3
meses, no dia 15 de Junho fui pro um campeonato os jogos são nos sábado,
jogamos o placar ficou 4 a 1 e estamos na semifinal e eu case fiz um com ou bicicleta mas
depois de golpear a altitude que não sei como jogar
na bola primeira completa.

Transcrição do Relato Pessoal de Junior - 7ºA

O dia que comecei jogar futebol e fui para a escola de futebol

Em Dourados, já pequeno eu já era apegado ao futebol, eu sempre ficava na rua ou no campo com os meus colegas jogando futebol, meus pais sempre disseram que eu tinha habilidade pra isso.

Um pouco mais grande, no 4ª ano da escola comecei a me apegar mais ainda no futebol, torcendo ao meu time de coração corinthians, meu pai já estava procurando uma escolinha de futebol para mim mas não achou.

Até que cresci, meu pai conseguiu achar uma escolinha de futebol, o professor de lá é muito legal e brincalhão, meu pai conversou e deu certo e entrei na escolinha. No primeiro dia fiquei com vergonha mas aí eu me acostumei e fiz amizade com todos de lá, fazendo 3 meses, no dia 15 de Junho fui pro um campeonato os jogos são nos sábado, jogamos o placar ficou 4 a 1 e estamos na semifinal e eu case fiz um com ou bicicleta mas

Emanuel e Junior, ao se juntarem para desenvolver a atividade, passaram pelo processo de negociação para encontrarem um tema que convergisse com os interesses em comum entre eles para a escrita do relato pessoal. Em diálogo os dois perceberam que gostam de esportes e que procurariam em suas memórias e vivências situações envolvendo essa temática para a escrita do texto. Em situação dialógica observada por mim e pela professora Teresa, os dois partilharam suas vivências e organizaram como estas seriam descritas no relato.

Ao ser perguntado sobre o processo da produção textual, Emanuel respondeu: “*Escribo en español y traduzco al portugués*. O que não sei, Junior me ajuda.” Junior já estava com uma versão pronta em língua portuguesa, mas estava registrando no caderno como o texto seria escrito em espanhol. Perguntei ao Junior se ele gosta de aprender novas línguas e ele respondeu “Emanuel sempre me ensina no intervalo, professora. Eu vou te entregar em português, mas quero passar para o espanhol em meu caderno, tá?”

Essa cena não só corrobora com os dados analisados em outras seções em que refletimos sobre como os estudantes não são sujeitos apenas de suas próprias trajetórias, como também apresenta o recurso, muito usado pelos alunos em sala de aula multilíngue, da interação em pares para a resolução das atividades pedagógicas. Nesse sentido, observo durante o processo de desenvolvimento das propostas translíngues e transculturais desta pesquisa-ação a utilização da interação como elemento de reflexão.

O último dado analisado nesta subseção é o processo de escrita do relato pessoal de Davi, aluno brasileiro do 7ºB. É preciso, então, contextualizar as vivências de Davi, suas agências e seus repertórios semióticos no decorrer das aulas de língua portuguesa. Davi é um garoto cearense que chegou em Dourados no ano de 2023. Ainda no início da fase de observação desta pesquisa, percebi que Davi participava pouco das discussões propostas pela professora Teresa nas aulas de língua portuguesa, raramente olhava para o quadro ou para a professora durante a explicação, não respondia às questões propostas pelo material didático e sempre copiava as respostas do quadro no momento da correção. Do ponto de vista comportamental, o aluno mostrava-se enérgico, ao mesmo tempo que tinha dificuldade de manter o foco em atividades durante as aulas expositivas-dialogadas e, especialmente, em atividades que envolviam escrita.

Ao auxiliar a professora Teresa em uma atividade pedagógica sobre sinônimos e antônimos, ainda no primeiro bimestre, sentei-me ao lado de Davi com a intenção de ajudá-lo. O aluno baixou a cabeça e não interagiu de maneira alguma comigo ou com a professora. Sugeri que fôssemos para fora da sala para conversarmos melhor e disse a ele que eu gostaria muito de poder contribuir com as atividades. Ainda de cabeça baixa, ele disse: “Você não pode me ajudar. Eu não

consigo escrever. Não sei escrever nada além do meu nome.” Aquela confiança me chocou, mas contornei a situação fazendo-o entender que a escrita é algo individual para cada ser humano. Deixei claro para ele que, estando matriculado no 7º ano, supõe-se que domine a habilidade de escrita, mas se esse não era o caso dele, não haveria vergonha, nem castigo, nem atividades diferentes durante as aulas. Seria o contrário: haveria apoio no contraturno na escola, leitura de vários livros divertidos e muito estudo das atividades propostas na aula, e somente então, haveria habilidade de escrita.

Depois desse episódio, Davi começou a frequentar, durante as tardes, as oficinas de alfabetização oferecidas pela escola. Além disso, íamos à biblioteca escolar a cada dois dias para que ele escolhesse livros para leitura, e passei a acompanhá-lo um pouco mais durante as aulas de língua portuguesa.

As vivências que fazem parte da trajetória de socialização de Davi no cenário escolar e a forma como seus repertórios linguísticos, sociais e culturais se ampliaram em consonância com a aquisição do hábito de leitura e da língua escrita compõem uma série de dados que tenho registrado em diário de campo, gravações em áudio e atividades pedagógicas. Esses dados sugerem discussões acerca de métodos de alfabetização para pré-adolescentes, a potencialidade da leitura para ampliar os repertórios de estudantes em fase de aquisição da língua escrita, novas perspectivas acerca dos métodos relacionados à caligrafia, entre outros. Nesta dissertação, entretanto, tratarei sobre a capacidade de expandir a habilidade de escrita no relato pessoal por meio da translinguagem.

Ao fazer seu relato pessoal oral para a turma, Davi contou sobre o dia em que, ainda morando no Ceará, ganhou uma bicicleta de presente de sua mãe. Ao terminar de contar a história, Davi fez o que havíamos combinado desde o primeiro bimestre: registrar, em letra bastão ou cursiva, as palavras-chaves sobre o tema discutido. No caderno de Davi, neste primeiro momento, estavam escritas as palavras "Quando eu ganha bicicleta", "cachorro", "brincando" e seu próprio nome.

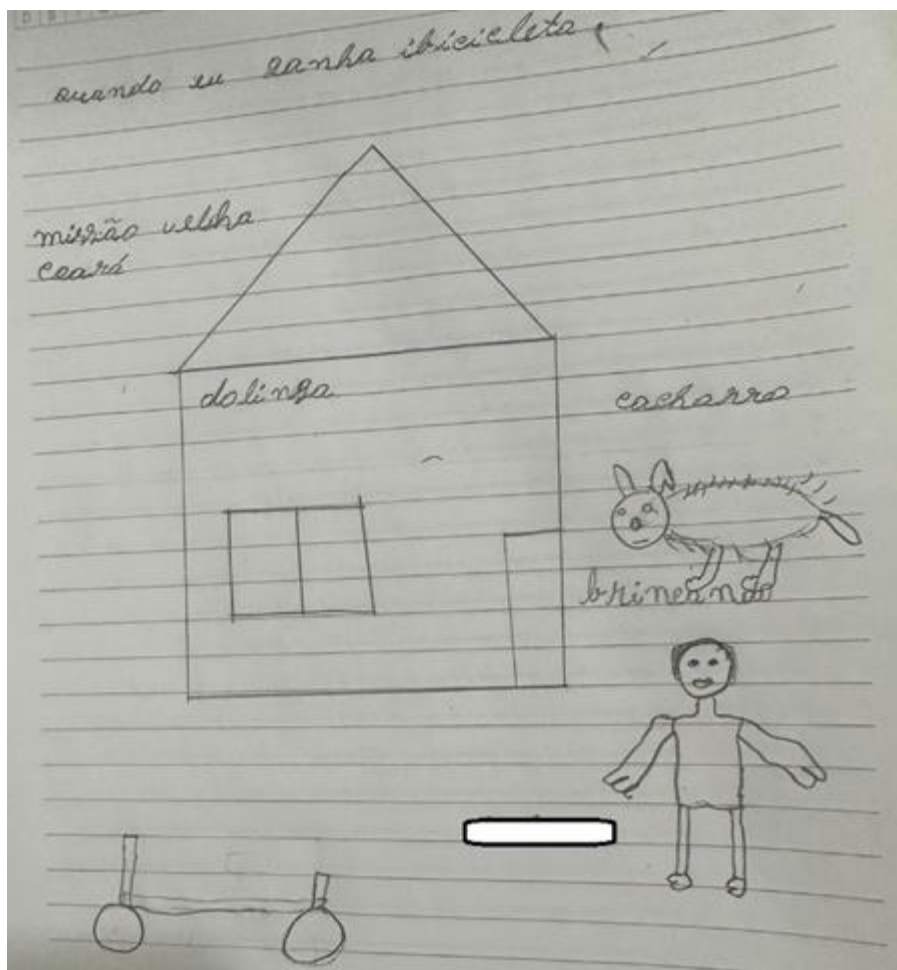
A aula seguiu com essas frases e palavras registradas aleatoriamente em seu caderno. Enquanto líamos os textos e discutíamos novas questões, Davi foi incluindo novas palavras na folha, como "Missão Velha – Ceará" e "dalinga". Ao desenvolver a etapa de escrever um pequeno texto de memória, sugeri que ele fizesse um desenho que representasse seu relato.

Excerto 17 - aula do dia 21/06/2023 - 7ºB

242	Prof. ^a Teresa:	<<Davi, não é para ficar só olhando não. Pode começar o seu!<<
243	Davi:	<<Tá.<< ((olhando para o caderno))
244	Julia:	>>Cheguei, Davi!>> -Como está aí?-
245	Davi:	-Difícil, professora. Nem sei como começar. -
246 247	Julia:	<<Por que não desenha o que complementa as palavras que você já escreveu sozinho na aula?<<
248	Davi:	<<Vou fazer.<< - Depois você me ajuda a escrever mais? -
249	Julia:	<<Ajudo. Quero muito ler um texto escri:to por você.<<

Enquanto Davi desenhava, eu circulava pela sala para auxiliar outros alunos. Quando Davi terminou seu texto de memória, o resultado mostrava um texto com linguagem híbrida, verbal e não verbal.

Figura 9 - Texto Memorialístico de Davi - 7ºB



A professora Teresa se aproximou da carteira do aluno, elogiando apenas as coisas que ele havia escrito na norma padrão da língua portuguesa, evidenciando os erros de conjugação verbal em "ganha", o erro ortográfico na palavra "ibicicleta", não comentou sobre o desenho do aluno e disse que a grafia das palavras em letra bastão precisava melhorar. Depois dos comentários, Davi disse para a professora:

"Olha, professora, desenhei o lugar do meu relato. É minha antiga cidade, na casa da tia Dalinha, a gente chama ela assim. Também deixei a folha mais clara, porque o tempo era dia. Isso é uma bicicleta sem desenhar tudo, porque o guidão é difícil de fazer. Mas agora sei que é sem o "i". Quem participou do acontecimento foi a tia Dalinha, mainha, minha cadela e eu. Somos os personagens." (Gravação de Áudio, 2023).

A fala de Davi explicitou a estruturação de seu pequeno texto de memória, demonstrando que havia entendido e aprendido as características que resguardam o gênero textual relato pessoal. Além disso, ao explicar como esses elementos estão dispostos em seu texto, o aluno manifesta a construção de sentido que gostaria de dar ao relato pessoal. Percebe-se na interação de aluno e professora uma divergência com relação à atenção que ambos dão aos aspectos microtextuais e macrotextuais (Buin, 2004). A Professora Teresa estava preocupada com a ortografia e grafia das

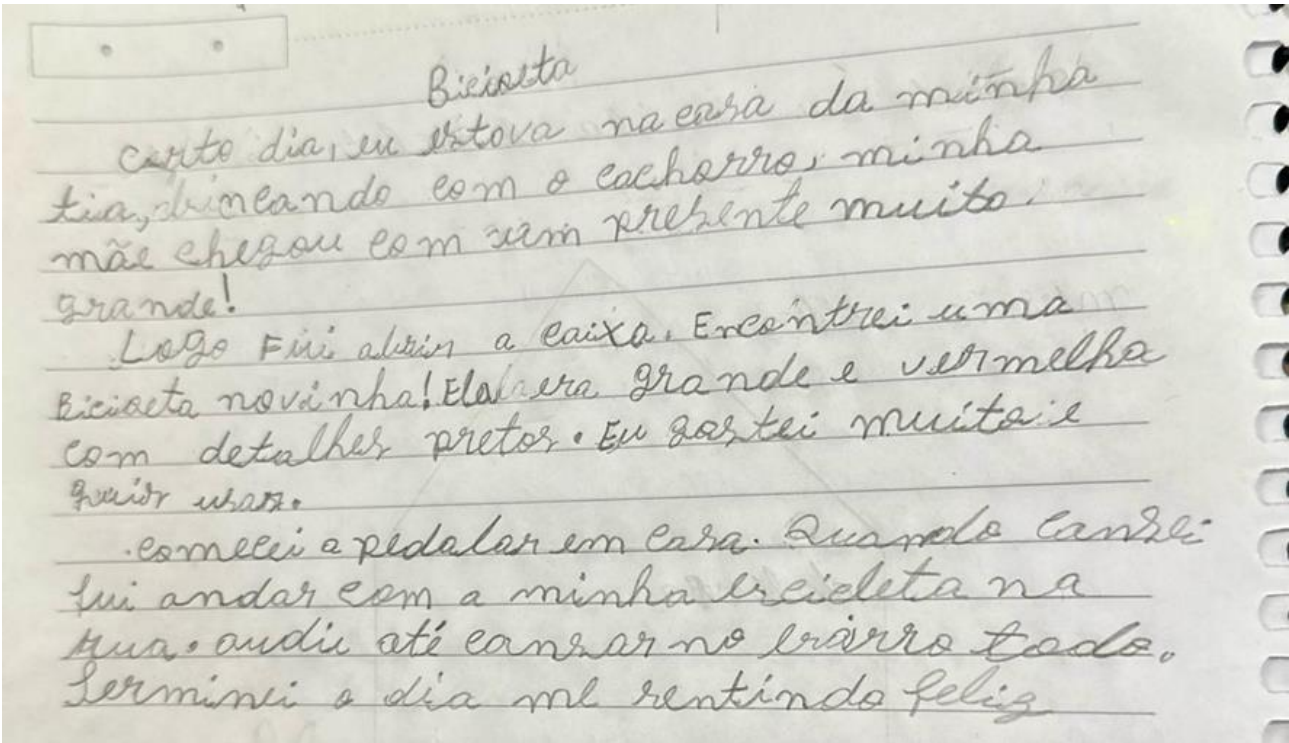
palavras, já Davi dava importância ao sentido que estava construindo em sua primeira versão do relato.

Para além disso, a explicação de Davi aponta para a relevância do desenho como prática de letramento no seu processo de aquisição da escrita, uma vez que sempre partia dele para chegar nas seguintes versões de seus textos escritos. Assim como os outros alunos, Davi escreveu seu pequeno texto de memória, tendo a oportunidade de fazer reescrita em vários momentos diferentes – comigo em sala de aula, sozinho em casa e com a ajuda da professora alfabetizadora do contraturno. Por esse motivo, ele foi o único aluno que entregou mais de três versões do relato pessoal.

A primeira versão (Figura 9) está situada acima. Em seguida, reescreveu em sala, com ajuda, por meio de perguntas como “Era qual parte do dia?”, “Como você se sentiu naquele momento?”, “Você se lembra do tamanho (do presente)?”, entre outras. Conforme as respostas iam surgindo, o aluno escreveu seu relato pessoal, sem correção imediata, o que se tornou a segunda versão de seu texto. Para a escrita da terceira versão, Davi tinha a missão de reler seu texto e tentar identificar os erros. Essa foi uma tarefa feita em conjunto comigo, que sublinhava no texto o que precisava ser corrigido. Para além disso, incentivei-o a pensar na entonação com que queria contar cada parte de seu relato, para estruturar a pontuação do texto. Davi executou a correção, entregando uma terceira versão já bem estruturada. A quarta versão de seu texto foi a última devido ao tempo entre as aulas, e o incentivei a dar detalhes acerca dos acontecimentos descritos no texto.

É importante salientar que Davi não fez as reescritas todas no mesmo dia. As quatro versões foram reescritas em dias diferentes, para que, com o passar do tempo, ele pudesse desenvolver a consciência linguística na escrita e reescrita de seu relato pessoal. Nessa perspectiva, entendemos por consciência linguística ou capacidade metalinguística o que Scliar-Cabral (1995) propõe como a reflexão sobre a própria língua e linguagem, que abrange todos os níveis linguísticos. O texto final de Davi (Figura 10) reflete um percurso no qual o estudante foi guiado a perceber a língua escrita em seus diversos sentidos e expressões, não apenas como código a ser decifrado.

Figura 10 - Relato Pessoal de Davi - 7ºB



Transcrição do Relato Pessoal de Davi - 7ºB

Biciseta

Certo dia, eu estava na casa da minha tia, brincando com o cachorro, minha mãe chegou com um presente muito grande!

Logo Fui abrir a caixa. Encontrei uma biciseta novinha! Ela era grande e vermelha com detalhes pretos. Eu gostei muito e quis usar.

Comecei a pedalar em casa. Quando fui andar com a minha bicicleta na rua. audie até cansar no bairro todo. Terminei o dia me sentindo feliz.

Diante dos dados expostos nesta seção, argumento que nortear as práticas de escrita pelas lentes da translanguagem, levando em consideração os encontros culturais que a transculturalidade pode propiciar, faz com que os escreventes se sintam inseridos em um ambiente seguro para experimentar e desenvolver suas habilidades em torno da língua escrita. Isso acontece porque, ao legitimar práticas translíngues como elementos fundamentais na construção do conhecimento (Wei, 2022), os estudantes multilíngues se sentem mais convictos sobre seus próprios repertórios semióticos a serem utilizados nos textos e mais entusiasmados com o processo de escrita de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste estudo, consideramos que o espaço escolar oportuniza o direito humano à educação, oferecendo aos estudantes possibilidades de interação social e acesso a valores morais e cívicos, enquanto também são instruídos intelectualmente. Este espaço se complexifica ao acolher alunos imigrantes e refugiados, pois as fronteiras físicas são atravessadas por diversas vivências entre línguas e culturas. Em um país como o Brasil, onde a tradição monolíngue é constantemente reafirmada por meio de políticas linguísticas (ou pela falta delas) e pela noção de uma única língua no território nacional, essas vivências entre línguas e culturas são marginalizadas. Nesse contexto, imigrantes e refugiados mobilizam diferentes práticas discursivas para que seus mundos multilíngues e multiculturais façam sentido.

Na sala de aula de língua portuguesa na educação básica, os repertórios semióticos dos alunos imigrantes e dos alunos brasileiros, formados por histórias, trajetórias e vivências entre línguas, variedades linguísticas e/ou dialetos, se materializam em interação e discurso. Isso não sinaliza um problema ou impasse para o processo de ensino e aprendizagem, mas sim um recurso a ser valorizado e explorado em sala de aula por meio de práticas pedagógicas que promovam um ambiente positivo, seguro linguisticamente e culturalmente diversificado.

Nesse sentido, esta pesquisa-ação apoiou-se na translanguagem e na transculturalidade como teorias-práticas para planejar, executar e analisar ações pedagógicas que pudessem responder à pergunta de pesquisa: "Como a translanguagem e a transculturalidade podem contribuir para promover a diversidade linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II?" Ao ponderarmos sobre as possíveis respostas para essa pergunta, ressignificamos as práticas de linguagem e língua durante as aulas, revelando a complexidade e a riqueza das interações linguísticas e culturais no processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional.

Desse modo, observamos a translanguagem como um fenômeno intrínseco à sala de aula multilíngue, pois os sujeitos dispostos naquele espaço lançam mão de um sistema semiótico para comunicação, integrando várias características linguísticas lexicais, morfológicas e gramaticais às suas práticas sociais e identidades. Assim sendo, destacamos que as práticas translinguísticas – que envolvem aspectos linguísticos, mas não apenas isso – são indissociáveis da realidade dos estudantes, das professoras e da comunidade escolar. Em consonância com isso, a transculturalidade se apresenta como consequência da interação e do compartilhamento de experiências entre as diversas culturas presentes na sala de aula, possibilitando a construção de novos saberes em atos de transformações linguísticas, culturais e sociais.

Destacamos que a transculturalidade e a translanguagem são elementos intrínsecos ao aprendizado em um contexto multicultural e multilíngue. Isso significa pensar que ao vivenciar a diversidade linguística e cultural, os estudantes imigrantes não apenas utilizam línguas diferentes, mas também enriquecem seus repertórios comunicativos ao incorporar elementos de suas línguas maternas, e outras línguas conhecidas. Esse processo, por sua vez, reflete no aprendizado dos estudantes brasileiros, que também têm seus repertórios ampliados.

Entender isso, durante as fases 01 e 02 desta pesquisa-ação (cf. quadro 1), foi decisivo para que, em conjunto com a professora, fosse pensado um plano de ação e planejamento escolar com aulas sob a perspectiva da translanguagem e transculturalidade, que dessem conta da superdiversidade disposta em sala de aula. Ao pensar na fase 03 (cf. quadro 1), as propostas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula de língua portuguesa buscaram seguir as habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e pelo Currículo da Rede Municipal de Ensino de Dourados (2020), pensando cada aula com suas habilidades e competências específicas, além dos objetivos pedagógicos e dos aspectos translíngues e transculturais (cf. quadro 2).

No que diz respeito aos repertórios invisibilizados em sala de aula, a atividade do retrato linguístico se revelou uma importante proposta pedagógica para promover reflexões metalinguísticas em relação aos repertórios linguísticos invisíveis naquele contexto. Isso ocorreu porque, ao explorarem suas práticas orais durante a atividade, os estudantes conseguiram atribuir novos significados às línguas, linguagens e vivências compartilhadas. Com o retrato linguístico, compreendemos como os repertórios se configuravam nas complexas trajetórias multilíngues dos educandos e como essas trajetórias eram percebidas, representadas e compartilhadas em sala de aula. Desse modo, as práticas translíngues e transculturais entrelaçaram as relações dos sujeitos para além das fronteiras sociais, culturais e linguísticas em que habitam. Tornou-se possível transformar a sala de aula de língua portuguesa em um ambiente de aprendizado mais inclusivo, justo e culturalmente consciente, promovendo uma compreensão mais respeitosa e celebrativa da diversidade linguística e cultural presente na sala de aula.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, também foi possível observar a translanguagem e a transculturalidade promovendo reflexões metalinguísticas entre as línguas, especialmente no que se refere aos aspectos fonéticos e fonológicos do português e do espanhol. Isso se deve ao fato de que, por meio de atividades translíngues e transculturais que abordavam os aspectos linguísticos, culturais e sociais dessas línguas, percebemos que, ao ensinar a grafia de palavras do português com "x" ou "ch", foi possível refletir sobre como os aspectos fonéticos e fonológicos das línguas utilizadas nas aulas influenciam na diversidade de sons na oralidade, os quais podem ou não ser replicados na grafia das palavras. Isso significa que, ao ultrapassarem a mera memorização da grafia das palavras em uma

determinada língua, os estudantes tiveram a oportunidade de explorar, compreender e apreciar a diversidade fonética e fonológica que faz parte das línguas presentes na sala de aula.

Além disso, também observamos as práticas translíngues e transculturais propiciando a construção de ambientes linguisticamente e culturalmente seguros para o desenvolvimento da escrita em contexto de produção textual. Nesse sentido, compreendemos que a translinguagem e a transculturalidade corroboram para que a sala de aula seja um ambiente seguro para o desenvolvimento da modalidade escrita das línguas que fazem parte do cotidiano dos alunos. Isso ocorre porque, ao validar vivências translinguísticas e transculturais, os escreventes se sentem mais seguros acerca de seus próprios repertórios semióticos e mais encorajados a desenvolver suas habilidades relacionadas à língua escrita.

Cabe salientar que o percurso da pesquisa-ação não foi sempre celebrativo, fazendo com que eu me visse arrevesada por situações desafiadoras. Houve limitações relacionadas ao livro didático, aos materiais extras e seus custos para as aulas. E é importante destacar que a relação com a professora Teresa, norteadora acima de tudo pelo respeito ético e profissional, era às vezes atravessada por entraves acerca de posicionamentos pedagógicos, como retratado nesta dissertação. Reflito aqui também sobre minhas próprias limitações que julgo terem relação com o difícil processo de desconstrução dos conhecimentos, métodos e práticas tradicionalistas e hegemônicas. É certo que o novo sempre vem, e me senti realizada ao ver, de maneira muito consciente e esquematizada no texto desta dissertação, minha abertura para a diversidade enquanto professora-pesquisadora de língua portuguesa em sala de aula multilíngue e multicultural.

Esta dissertação não buscou esgotar as possibilidades de práticas e análises teóricas acerca da translinguagem e da transculturalidade. Ao contrário disso, pretendemos enfatizar que, em aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, translinguajar em um ambiente que é transcultural promove abertura à diversidade linguística, pois oportuniza aos estudantes e professores expressarem suas identidades linguísticas e culturais de forma autêntica, promovendo um senso de pertencimento e valorização de suas origens e experiências. Para além disso, ao estimular o desenvolvimento da consciência linguística e cultural dos sujeitos que compõem a sala de aula, também é possível instruir intelectualmente os estudantes, abrangendo práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam os conhecimentos linguísticos e culturais dos alunos.

No campo da Linguística Aplicada e na área da educação linguística inter/transcultural e da translinguagem, este estudo contribui para que possamos compreender a sala de aula como o espaço mais propício para acolher e celebrar as práticas translinguísticas e transculturais de estudantes que vivem entre línguas. É preciso convidar as instituições escolares para o confronto às práticas

sociais, linguísticas, culturais e pedagógicas que marginalizam e segregam. A escola, uma vez que instrui diferentes pessoas para a sociedade, é a instituição que contribui diretamente para a construção da vida social, sendo importante priorizar ações que acolham e eduquem integralmente a todos.

Aproveito as considerações finais para traçar reflexões sobre o retorno do plano de ação para a escola, fase 05 da pesquisa-ação (cf. quadro 1). As salas de aula do 7º A e B mantiveram as aulas do 3º e 4º bimestres com atividades translinguísticas e transculturais, enquanto a professora Teresa permanecia em constante contato comigo para compartilhar e discutir novas ações pedagógicas. Segundo a professora Teresa, o desenvolvimento pedagógico da maioria dos estudantes continuou sendo aprimorado e ampliado, o que a deixou satisfeita com o trabalho que realizamos. A escola mostrou-se aberta a um novo projeto proposto pelo Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT) com alunos imigrantes, desenvolvido no contraturno, de agosto de 2023 a dezembro de 2023. Os cartazes da escola, que em 2022 e no início de 2023 eram escritos apenas em língua portuguesa, deram lugar a novos murais escritos em português, espanhol e francês. Nas redes sociais, o perfil pessoal da diretora e o perfil oficial da escola fazem publicações com fotos em que aparecem cartazes e murais escritos nas línguas que fazem parte da comunicação escolar.

Por fim, enquanto professora-pesquisadora, anseio pela ampliação da reflexão e discussão das temáticas envolvendo sujeitos multilíngues em contexto de ensino e aprendizagem de línguas, sugerindo iniciarmos a partir de nossas próprias interações sociais. No meu caso, as salas de aula parecem espaços propícios, e a translinguagem e a transculturalidade se apresentam como abordagens viáveis, uma vez que podem contribuir para a valorização do repertório completo dos sujeitos que vivem entre línguas.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. **Relatório Anual Cátedra Sérgio Vieira de Mello-2017**. Brasília: ACNUR, 2017
- AGUIAR, C. M. **Entre a crise e a crítica: migrações e refúgio em perspectiva global**. *Monções: Revista De Relações Internacionais Da UFGD*, 8(16), 21–41, 2019. <https://doi.org/10.30612/rmufgd.v8i16.9802>
- ALVES, P. C. **Cultura: múltiplas leituras**. Bauru, SP: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino – outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino**. *Revista de Letras*, [S. 1.], v. 1, n. 31, 2016.
- BANDEIRA, A. G. **Cultura surda e transculturalidade: a questão das identidades numa comunidade acadêmica da Grande Vitória**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Bristol: Multilingual Matters, 2001.
- BAENINGER, R.; et al. **Migrações Sul-Sul**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018. https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mig_fronteiricas.pdf
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Marcus Penchel. Brasil: Zahar, 2001.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. **Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity**. Working Papers. Cambridge University Press, 2011.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. **Superdiverse repertoires and the individual**. *Tilburg Papers in Culture Studies*, Tilburg, n. 24, 2012.
- BLOMMAERT, J; HORNER, B. **Mobilidade e letramentos acadêmicos: uma conversa epistolar**. *London Review of Education*, v.15, n.1, p.2-20, março de 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. PLAZAOLA GIGER, I. **Théorie des actes de langage et enseignement de la L2. Un exemple de transposition didactique**. Diálogos Hispânicos. N.18,p.13-35, 1996.

BUCHOLTZ, M. **The politics of transcription**. Journal of Pragmatics, Texas: Elsevier, v.32, p. 1439-1465, 2000.

BUIN, E. (2004). **A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 4(1), 155-171. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000100009>

BUSCH, B. **Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben**. The Lived Experience of Language, Applied Linguistics, Volume 38, Issue 3, June 2017. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>

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

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

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London/New York: Routledge. 2013.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practices and neoliberal policies: attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces**. New York: Springer, 2017.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CALVET, L.J. **As políticas linguísticas**. São Paulo, Parábola Editorial, IPOL, 166 p. 2007.

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.

CÉSAR, A. L. S.; CAVALCANTI, M. C. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. In M. C. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (Eds.), Transculturalidade, linguagem e educação (pp. 45-66), Mercado de Letras, 2007.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia.** In: CAVALCANTI, M. C. BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. cap. 1, p. 23-43.

DAVIS, C.; SILVA, M.; ESPÓSITO, Y. **Papel e valor das interações sociais na sala de aula.** *Cadernos de Pesquisa*, 71, 49-54. 1989.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** IN: _____ e col. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research.** Thousand Oaks: Sage, 2011.

DINIZ, L. R. A; NEVES, A. O. **Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro.** In: *Revista X*, v.13, n.1, p. 87-110, 2018.

DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY & J.-F. DE PIETRO. **Récit d'élaboration d'une séquence: Le débat publique.** IN: J. DOLZ & B. SCHNEUWLY (eds) *Pour un Enseignement de l'Oral: Initiation aux genres formels à l'école.* Paris: ESF Editeur, 1998.

DURANTI, A. **Linguistic anthropology.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FERRANCE, E. **Themes in Education: Action Research.** Providence: Brown University. 2000.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

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

GARCIA, O.; FLORES, N. **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, O. **Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers.** *The Linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/Les enseignements de la recherche*, p. 11-26, 2017.

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

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1991.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular**. Retratos Da Escola, 2016.

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.

GUMPERZ, J.J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J. **Linguistic and Social Interaction in Two Communities**. American Anthropologist, vol. 66, no. 6, 1964, pp. 137–53. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/668168>.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os indiferentes**. La Città Futura. 11 fev. 1917. In: Convite à Leitura de Gramsci. Trad. Pedro Celso Uchôa Cavalcanti. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1917/02/11.htm>>.

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

HEYDEN, A. **O retrato linguístico de uma professora entre-línguas**. Revista Colombiana de Educación, 75, 287-310, 2018.

ILARI, R. **Reflexões sobre língua e identidade**. In: BORBA, L. R; LEITE, C. M. B. (Orgs.). Diálogos entre língua, cultura e sociedade. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 17-50.

IRELAND, et al. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. In: GATTI, B. A. (Org.). Construindo caminhos para o sucesso escolar. Brasília: INEP/MEC, 2008. p. 45-61.

JESUS, A. D. de. **Redes da migração haitiana no Mato Grosso do Sul**. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2020.

LAZZARATO, M. **Fascismo ou revolução? O neoliberalismo em chave estratégica**. N-1. 2019.

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.

MACHADO, A. R. **Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade**. D.E.L.T.A. ,vol.16.n.1,p. 1-26, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **A concepção de língua falada nos manuais de português do 1º e 2º grau: uma visão crítica**. Trabalhos em Linguística Aplicada.30:39-79, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MEDEIROS, E. A.; VARELA, S. B. L.; NUNES, J. B. C. **Abordagem Qualitativa: estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2004 – 2014)**. HOLOS, [S.l.], v. 2, p. 174-189. 2017

MELO-PFEIFER, S.; CHIK, A. **Multimodal linguistic biographies of prospective foreign language teachers in Germany: reconstructing beliefs about languages and multilingual language learning in initial teacher education**. International Journal of Multilingualism, Vol. 17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748> Acesso em: 25 out. 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento laminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

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

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOTTA-ROTH, D. **‘Nós’ e os ‘Outros: Competências Comunicativas Interculturais no ensino de língua estrangeira**. In: FÓRUM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2003, UNISINOS, São Leopoldo, RS. Mesa redonda: Multiculturalismo e ensino de línguas.

MONTE, J. B. **A formação do professor de língua estrangeira - espanhol: avaliação da intencionalidade do componente cultural no currículo do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.
- NASCIMENTO, A. M. 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.
- ORLANDI, E. **Discurso e texto**. Formulação e circulação de sentidos. Campinas, Pontes, 2001.
- ORTEGA, L. **SLA and the Study of Equitable Multilingualism**. The Modern Language Journal, 103, 2019, p. 23-38. Disponível em: DOI: 10.1111/modl.125250026-7902/19/
- OIM (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES). **Deslocamentos Assistidos de Venezuelanos – Subcomitê Federal para Interiorização**. Brasil, junho de 2020. http://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2021/06/2020_08_informe-de-interiorizacao-agosto-2020.pdf
- PENNYCOOK, A.; OTSUJI, E. **Metrolingual multitasking and spatial repertoires: ‘Pizza mo two minutes coming’**. Journal of Sociolinguistics, v. 18, 2014.
- RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** In: SIGNORIN, I (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21- 45.
- REIS, L. F. **Transculturação e Transculturação Narrativa**. In: FIGUEIREDO, E. (Org.). *Conceitos de Literatura e Cultura*. 2. ed. Niterói: Editora UFJF, 2010. p. 465-488
- ROCHA, E; BARROS, C; PEREIRA, C.. **“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.
- ROCHA, C. H. **Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue**. D.E.L.T.A., 35(4), 1-39. 2019 DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350403>.
- ROCHA, C. H. **Plurilingualism and Critical Literacies in the Teaching of English in Higher Education**. Sino-US English Teaching, ISSN 1539-8072. November 2014, Vol. 11, No. 11, 797-811.
- ROCHA, C. H. TANZI NETO, A. **Translinguagens: discurso, políticas e pedagogias**. Revista X, 15(1), 1-6. 2020. <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i1.73182>

ROJO, R. **Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?** In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

SÁNCHEZ, A. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques**. Madrid: SGEL, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. **Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, 1995.

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>.

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.

SPOTTI, M.; KROON, S. **Multilingual classrooms at times of superdiversity**. In S. Wortham (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education: Discourse and Education* (Vol. 3). Springer, 2016. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02322-9_21-1

SOLER-ESPIAUBA, D. **Contenidos Culturales en la Enseñanza del Español como 2/L**. Madrid, 2006.

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.

TOURAINÉ, A. **Igualdad y diversidad**. Las nuevas tareas de la democracia, Fondo de Cultura Económica, México DF, 1998.

THIOLLENT, M. (1947). **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez.

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

VOGEL, S.; **An expanded view of translanguaging: Leveraging the dynamic interactions between a young multilingual writer and machine translation software**. In: *Plurilingualism in teaching and learning*, 2018.

VOGEL, S.; GARCIA, O. **Translanguaging**. Oxford Research Encyclopedia of Education, USA, p. 1-19, 2017.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

WALSH, C. **Interculturalidad, decolonialidad y educación**. In: Primeiro seminário internacional etnoeducación, multiculturalismo y interculturalidad. Bogotá, nov/2005.

WEI, L.; GARCÍA, O. **Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project**. RELC Journal, 53(2), 313-324. 2022.
<https://doi.org/10.1177/00336882221092841>

WEI, L. **Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain**. Journal of Pragmatics, 43, p. 1222–1235, 2011.

WEI, L.; HA, Z. **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.

WORTHAM, S. **Socialization beyond the speech event**. Journal of Linguistic Anthropology, v. 15, p. 95-112. 2005.

ANEXOS

ANEXO 01 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA/PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas Translúngues e Transculturais nas Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Básico

Pesquisador: JULIA JULIOTTI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68048423.0.0000.5160

Instituição Proponente: Faculdade de Comunicação, Artes e Letras

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.119.701

Apresentação do Projeto:

Desenho:

Esta pesquisa-acao, pautada na perspectiva da translanguagem (GARCIA; WEI, 2014) e da transculturalidade (CAVALCANTI, 2010), pretende investigar praticas de ensino de lingua portuguesa, em uma turma de 7o ano do ensino fundamental II, de uma escola publica de Dourados/MS, propondo promover maior diversidade linguistica e corroborar para o desenvolvimento de atitudes mais positivas entre professor-alunos e entre alunos-alunos em uma sala de aula multilingue, com alunos brasileiros e alunos que se definam como de origem imigrante. Inserida no campo da Linguistica Aplicada Trans/Indisciplinar (MOITA LOPES, 2009), mais especificamente, esta pesquisa intenciona entender como ocorrem os aprendizados e as participacoes em sala de aula, aplicar atividades pedagogicas translungues e transculturais que considerem os repertorios linguisticos de todos os alunos e identificar nas atividades orais e escritas, nas interacoes entre os sujeitos, as vivencias, os saberes e os letramentos proprios daquele contexto. Em consonancia com os pressupostos teoricos-metodologicos que guiam esta pesquisa,

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 6.119.701

partimos

de um entendimento dinâmico de repertório como sendo vivido, materializado em interação e discursivo (BLOMMAERT; BACKUS, 2012; BUSCH 2017), e assumimos uma perspectiva que foca no (pluri)multilinguismo pelas lentes decolonial, biográficas e etnográfica. Os dados serão gerados pela observação participante, vídeo-gravações das aulas, registros em diário de campo e dos textos produzidos em atividades propostas de língua portuguesa, mediante práticas pedagógicas translingues, transculturais e que estarão inseridas em uma proposta crítica e intercultural de ensino e aprendizagem.

Introdução:

Os fluxos migratórios mudaram drasticamente o contexto linguístico no qual os Estados-nação que recebem migrantes estão inseridos, afinal, o movimento de pessoas carrega consigo o movimento de línguas. Isto é, o crescimento da mobilidade humana, fruto do processo da globalização na pós-modernidade (BAUMAN, 1999), acarretou mudanças no cenário linguístico brasileiro, tornando-o cada vez mais complexo e superdiversificado (VERTOVEC, 2007). Dados apresentados pelo Instituto Unibanco (2018) demonstram que as matrículas em escolas brasileiras de alunos migrantes mais do que dobraram nos últimos anos. Ainda sobre a temática, sabemos que ao passo que a legislação garante o direito à educação para imigrantes e refugiados, mesmo na falta de documentação, o idioma e a cultura estão entre as dificuldades mais acentuadas para acolher e incluir esses estudantes no contexto escolar. Isso acontece, pois, a crença de que a língua portuguesa é a única língua nacional do Brasil é, historicamente, reforçada por políticas que desconsideram a heterogeneidade linguística em nosso território e forçam sujeitos que vivem entre línguas para as margens da sociedade brasileira, privando-os, diretamente ou indiretamente, de serviços

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 6.119.701

publicos

de qualidade. Nossa cidade, Dourados, no Mato Grosso do Sul (MS), esta localizada, geograficamente, bem perto de fronteiras com países cujo os falantes dominam – ou pelo menos conhece/reconhece linguisticamente – linguas como o Castelhana, Espanhol e o Guarani Paraguaio. Para alem disso, Dourados tambem esta em um territorio muito proximo, se nao anexo, a varias aldeias indigenas que formam a Reserva Indigena das cidades de Dourados e Itapora. Sendo os povos Guarani, Guarani Kaiowa, Guarani Nandeva e Terena falantes – ou pelo menos conhece/reconhece linguisticamente – de linguas como o Guarani e o Terena, das familias linguisticas Tupi-Guarani e Aruak. Nao obstante do contexto global de migracoes, nosso municipio tambem lida com a chegada crescente de migrantes. A principio, segundo dados da Catedra Sergio Vieira de Mello ACNUR/UFGD, recebemos, numericamente, mais haitianos. E, de 2018 em diante, Dourados passou a receber um grande numero de venezuelanos. A situacao fronteirica, a proximidade com a reservar indigena e o grande fluxo de imigrantes tornaram complexo o contexto linguistico, social e cultural da cidade que e sede da Reitoria da Universidade Federal da Grande Dourados. Sem se isentar da responsabilidade com o ensino, a pesquisa e a extensao, eixos que reverberam diretamente em toda sociedade, a UFGD trabalha no que epossivel para atender necessidades ligadas as migracoes no municipio douradense. Foi por intermedio do ensino superior publico de qualidade, que a pesquisa desenvolvida por mim, sob a orientacao da Prof.a Dr.a Thayse Figueira Guimaraes, intitulada “Letramentos e Trajetorias de socializacao nas aulas de Lingua Portuguesa no Ensino Fundamental II” tratou de investigar a trajetoria de socializacao (WORTHAM, 2005), a

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 6.119.701

partir da abordagem situada e etnografica dos letramentos (STREET, 2014), de um aluno focalhaitiano nas aulas de Lingua Portuguesa no Ensino Medio em uma escola publica na cidade de Dourados/MS. Aquele trabalho de pesquisa, ainda na Iniciacao Cientifica, me fez acreditar nas pesquisas das areas das humanidades e a Linguistica Aplicada Indisciplinar forneceu um panorama muito amplo e teoricamente bem embasado do que pode ser feito para alem do ensino tradicional e colonial. Diante da urgencia em derrubar as barreiras linguisticas enfrentadas por sujeitos em situacao de migracao forçada nas escolas publicas de Dourados/MS, considerando o multilinguismo como fenomeno inerente ao cenario linguistico mais diversificado e globalizado e pretendendo considerar as solicitacoes intervencionistas – uma lacuna em pesquisas brasileiras sobre a translanguagem – das professoras de lingua portuguesa em contextos de ensino sociolinguisticamente complexos, surge o presente projeto de pesquisa propondo estudar praticas interacionais de sujeitos multilingues em uma turma do 7o ano do Ensino Fundamental II, com um numero significativo de alunos imigrantes venezuelanos, em uma escola publica, para compreender como os conceitos de transculturalidade e as teorias sobre translanguagens podem corroborar para a promocao de diversidade linguistica nas aulas de Lingua Portuguesa. Para construir essa pesquisa e desenvolver o presente plano de trabalho, sera necessario observar as praticas interacionais de sujeitos multilingues em contexto escolar para compreender como, ante a superdiversificacao linguistica, saberes e vivencias coexistem nas aulas de lingua portuguesa. Ademais, mediante a pesquisa-acao, sera possivel aplicar atividades pedagogicas sob perspectivas translingues e transculturais, identificando nas praticas

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 6.119.701

sociais de

oralidade e escritas dos sujeitos inseridos naquele contexto quais ações positivas de ensino/aprendizagem podem, potencialmente, expandir o espaço social para sujeitos multilíngues nos ambientes de ensino de língua portuguesa, não permitindo que os letramentos tradicionais e percepções hegemônicas, que são consequentemente excludentes, limitem os ensinamentos, os aprendizados e os afetos. Assim, o presente projeto busca ampliar todos esses fatores e tornar a educação linguística integrada e profusa.

Hipótese:

Tendo como foco a observação de práticas interacionais de sujeitos trans/multilíngues migrantes e como os conceitos de translíngua e transculturalidade podem corroborar para a promoção da diversidade linguística nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico, estudamos e trabalhamos o processo de ensino-aprendizagem de línguas a partir da perspectiva da translíngua e para isso adotamos a compreensão de que é necessário considerar a linguagem e a comunicação entre indivíduos não mais como algo que depende da homogeneidade de uma determinada língua. Mas, sim, como uma “organização de múltiplos processos” (GARCIA; WEI, 2014) que nos proporcionam interações mais ativas. Nesse sentido, as teorias acerca das translínguas permitem a compreensão de fenômenos linguísticos que perpassam os limites das línguas nomeadas (BLOMMAERT, BACKUS, 2011) na interação entre sujeitos trans/multilíngues em contextos transculturais. Sujeitos que vivem entre línguas não fazem uso de dois (ou mais) sistemas linguísticos independentes e transitórios. Pelo contrário, tais sujeitos utilizam constantemente e inconscientemente um sistema semiótico, integrado e multimodal que incorpora vários recursos gramaticais às suas próprias práticas sociais de leitura e escrita e aos seus próprios

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 6.119.701

repertórios

linguísticos. Desse modo, compreendemos que as concepções sobre translinguagem (GARCIA; WEI, 2014) confrontam as ideias sobre linguagem e as práticas linguísticas já institucionalizadas, por meio de políticas linguísticas monolingualizadoras (CAVELT, 2007), na educação brasileira. Em linhas gerais, este projeto visa colaborar para a reflexão sobre os estudos na área da educação linguística inter/transcultural e da translinguagem, uma vez que buscara identificar, nas interações e práticas analisadas, as relações de sujeitos inseridos em um contexto translingue e transcultural, por meio dos quais se configuram as identidades linguísticas e, consequentemente, sociais e a subjetivação dos indivíduos, assim como suas experiências de por meio da oralidade e da escrita.

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_2088317.pdf de 02/05/2023.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Pretende-se demonstrar como os conceitos de transculturalidade e a teoria sobre translinguagens poderiam ser praticados, concretamente, nas escolas para promover maiores diversidades linguísticas e corroborar para o desenvolvimento de atitudes positivas entre professor-alunos e entre alunos-alunos com relação a sujeitos migrantes nos espaços de ensino de línguas.

Objetivo Secundário:

Mais especificamente, com a turma focal, buscar-se-a: Entender como ocorrem os aprendizados e as participações nas aulas de Língua Portuguesa; Aplicar atividades pedagógicas translingues e

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 6.119.701

transculturais

que considerem os repertórios linguísticos dos sujeitos; Identificar nas atividades

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Uma vez que toda pesquisa envolve risco aos seus participantes, entende-se que, mesmo tomando todos os cuidados, não é totalmente nula a

possibilidade de identificação de algum sujeito participante da pesquisa e também não é totalmente nula a possibilidade de uma proposta de atividade pedagógica causar algum tipo de incômodo ou constrangimento.

Se o desenvolvimento do estudo afetar o sujeito participante de alguma forma negativa em qualquer grau, a pesquisa será encerrada imediatamente

e, caso seja necessário, o sujeito será encaminhado aos cuidados psicológicos sem nenhum custo financeiro.

Benefícios:

Espera-se que os estudos teóricos e práticos desenvolvidos durante a pesquisa, à luz das teorias sobre translinguagem e transculturalidade,

auxiliem a comunidade escolar a expandir o espaço social para sujeitos trans/multilíngues nos ambientes de ensino de língua portuguesa, permitindo

a compreensão do repertório linguístico completo de tais sujeitos e propiciando ações positivas de ensino e aprendizagem, onde estes se sintam

seguros acerca de suas perspectivas internas de linguagem. E, para que os conhecimentos adquiridos e gerados neste trabalho de pesquisa sejam

difundidos para a comunidade científica e também para a sociedade no geral, participaremos de eventos científicos relacionados às áreas de

estudos com o propósito de compartilhar os saberes e discutir possíveis sentidos e procedimentos, publicaremos a dissertação que apresentará os

resultados do trabalho, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar os dados e informações dispostas e escreveremos artigos científicos para

submissão em revistas qualificadas a fim de discutir alguns recortes mais específicos do corpus da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide “Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações”

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 6.119.701

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:

Não há óbices éticos

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. 5.987.943.

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_2088317.pdf	02/05/2023 11:35:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Julia_Juliotti.pdf	02/05/2023 11:33:36	JULIA JULIOTTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Julia_Juliotti.pdf	02/05/2023 11:32:52	JULIA JULIOTTI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Julia_Juliotti.pdf	17/03/2023 15:27:58	JULIA JULIOTTI	Aceito
Outros	Aprovacao_Projeto_de_Pesquisa_pela_FALE.pdf	17/03/2023 15:26:56	JULIA JULIOTTI	Aceito
Orçamento	Orcamento_do_Projeto_Pesquisa_Julia_Juliotti.pdf	17/03/2023 15:25:13	JULIA JULIOTTI	Aceito

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

CEP: 79.825-070

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 6.119.701

Cronograma	Cronograma_Projeto_Julia_Juliotti.pdf	17/03/2023 15:24:25	JULIA JULIOTTI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura_Necessaria_Julia_Juliotti. pdf	17/03/2023 15:24:11	JULIA JULIOTTI	Aceito
Outros	Declaracao_de_Compromissao_Resulta dos da Pesquisa.pdf	06/03/2023 15:41:26	JULIA JULIOTTI	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Local.pdf	06/03/2023 15:41:11	JULIA JULIOTTI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Julia_Juliotti.pdf	06/03/2023 15:38:37	JULIA JULIOTTI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 15 de Junho de 2023

Assinado por:
Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761
Bairro: Vila Progresso CEP: 79.825-070
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3410-2853 E-mail: cep@ufgd.edu.br

ANEXO 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS (FALE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL)

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISA: PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO.

Prezado/a responsável,

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO”, cuja pesquisadora responsável é Julia Juliotti, 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 do projeto é demonstrar como os conceitos de transculturalidade e a teoria sobre translinguagens poderiam ser praticados, concretamente, nas escolas para promover diversidades linguísticas e corroborar para o desenvolvimento de atitudes positivas entre professor-alunos e entre alunos-alunos com relação a sujeitos migrantes nos espaços de ensino de línguas. Seu/sua filho(a) está sendo convidado porque, na condição de aluno regularmente matriculado na turma de 7º ano

, será participante da pesquisa em um cenário multilíngue.

A participação de seu/sua filho(a) no estudo é imprescindível e voluntária, isto é, ela importante, mas não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se ele/ela deve ou não participar. Assim como, pode retirar a participação dele/dela a qualquer momento. Não haverá nenhuma penalidade ou constrangimento caso decida pela não participação de seu filho(a) no estudo ou se ele/ela desistir de continuar participando no decorrer de qualquer fase da pesquisa, mesmo com as participações sendo muito importante para este estudo.

Caso autorize a participação de seu/sua filho(a), os registros serão gerados pela observação participante, vídeo-gravações das aulas, registros em diário de campo e dos textos produzidos em atividades propostas de língua portuguesa, mediante a práticas pedagógicas translíngues, transculturais e que estarão inseridas em uma proposta crítica e intercultural de ensino e aprendizagem. As observações, gravações, registros e atividades serão feitas nas aulas presenciais por um período de, aproximadamente, dois meses.

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)”

Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD - Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS,
CEP 79825-070, e-mail: cep@ufgd.edu.br, telefone (67) 3410-2853.



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 Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados – CET/UFGD).

Ademais, como toda pesquisa envolve risco aos seus participantes, entende-se que, mesmo tomando todos os cuidados, não é totalmente nula a possibilidade do participante vir a ser identificado(a) e também não é totalmente nula a possibilidade de uma proposta pedagógica causar algum tipo de incômodo ou constrangimento a algum dos participantes. Se o desenvolvimento do estudo afetar seu/sua filho(a) de forma negativa em qualquer grau, a pesquisa será encerrada imediatamente e, caso seja necessário, ele/ela será encaminhado(a) aos cuidados psicológicos sem nenhum custo financeiro. Por esse motivo, a pesquisadora compromete-se a manter em sigilo qualquer informação que possa identificá-lo(a). Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e armazenado no drive institucional do Grupo de pesquisa do GELT (UFGD/CNPQ).

Caso o(a) Sr.(a), responsável pelo aluno(a), sinta que seu/sua filho(a), participante da pesquisa, se sentiu lesado, conforme Resolução 510/09 do CNS e orientações do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados – CET/UFGD), poderá “ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.” Se ele/ela, participante, sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, os responsáveis legais têm o direito de pleitear indenização para reparação de danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação.

Garantimos que todos os procedimentos para assegurar a confidencialidade da pesquisa serão tomados, restringindo o acesso a esse material ao uso da pesquisadora responsável e de sua orientadora. Ao restringirmos o acesso aos registros, garantimos também a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes.

Também são esperados os seguintes benefícios desta pesquisa: que a comunidade escolar possa ampliar o espaço social para sujeitos trans/multilíngues nos ambientes de ensino de língua portuguesa, permitindo a compreensão do repertório linguístico completo de tais sujeitos e propiciando ações positivas de ensino e aprendizagem, onde estes se sintam seguros acerca de suas perspectivas internas de linguagem, impedindo que os

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)”

Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD - Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS,
CEP 79825-070, e-mail: cep@ufgd.edu.br, telefone (67) 3410-2853.



letramentos tradicionais e percepções hegemônicas, que são consequentemente excludentes, limitem os ensinamentos, os aprendizados e os afetos.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. (Res. 466/2012-CNS, IV.I.c).

Em relação a custos adicionais e ressarcimento, informamos-lhes que este estudo não acarretará nenhum custo e você não receberá nenhum benefício financeiro para participar desta pesquisa. Contudo, garantimos ao(à) Sr(a) o ressarcimento das despesas devido a participação de seu/sua filho(a), ainda que não previstas inicialmente. Por exemplo, se houver a necessidade de deslocamento à unidade somente para fins de pesquisa, haverá o ressarcimento nas despesas com transporte e, se precisar, com alimentação.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável. Ademais, os dados pessoais de todos os participantes também serão resguardados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Julia Juliotti, a qualquer tempo para informação adicional no Endereço: Rodovia Dourados/Ithau, Km 12 – Unidade II Caixa Postal: 364/ Cep: 79.804-970 – Telefone: 3410- 2013 E-mail: mestradoletras@ufgd.edu.br.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFGD fica no Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS, CEP 79825-070.

O CEP/UFGD é um colegiado multi/transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a) e pelo 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)”

Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD - Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS, CEP 79825-070, e-mail: cep@ufgd.edu.br, telefone (67) 3410-2853.



ficando uma via com cada um.

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.

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

() Autorizo a gravação das aulas e das entrevistas

() Não autorizo a gravação da entrevista

Assinatura do Participante

Julia Juliotti
Pesquisadora

Dourados, ____ de ____ de 2023.

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)”

Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD - Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS,
CEP 79825-070, e-mail: cep@ufgd.edu.br, telefone (67) 3410-2853.

ANEXO 03 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)

FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS (FALE)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL)

1

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

PESQUISA: PRÁTICAS TRANSLINGUES E TRANSCULTURAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO.

Eu, Julia Juliotti, pesquisadora responsável pelo estudo “PRÁTICAS TRANSLINGUES E TRANSCULTURAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO”, convido você para ser um dos participantes da pesquisa. Pretendemos saber como o multilinguismo, que é a convivência de duas ou mais línguas no mesmo ambiente, pode ser um fator determinante, se tratado pela perspectiva da translanguagem e transculturalidade, nas escolas para promover diversidades linguísticas e corroborar para o desenvolvimento de atitudes positivas entre professor-alunos e entre alunos-alunos com relação a sujeitos migrantes nos espaços de ensino de línguas.

Informo que seu/sua pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação e gostaria muito de contar com sua participação. Mas, apesar da sua participação ser muito importante, ela não é obrigatória, o que significa que não tem problema se decidir não participar ou se, depois, sentir vontade de deixar de participar. Outras crianças e/ou adolescentes participantes desta pesquisa tem de 11 anos de idade a 13 anos de idade.

A pesquisa será feita na _____ a, onde os participantes farão algumas atividades nas aulas de língua portuguesa. Para que seja registrada, será feito observações, gravações, registros e atividades nas aulas presenciais por um período de, aproximadamente, dois meses. Somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Como toda pesquisa envolve risco, mesmo tomando todos os cuidados, não é totalmente nula a possibilidade do sujeito participante vir a ser identificado(a) e também não é totalmente nula a possibilidade de uma proposta pedagógica causar algum tipo de incômodo ou constrangimento a algum dos sujeitos participantes. Por esse motivo, eu, enquanto pesquisadora, comprometo-me a manter em sigilo qualquer informação que possa identificá-lo(a). As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderão nos procurar pelos contatos que estão no final do texto.

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)”

Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD - Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS,
CEP 79825-070, e-mail: cep@ufgd.edu.br, telefone (67) 3410-2853.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS (FALE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL)

2

Os resultados da pesquisa serão publicados em textos em formato de dissertação, artigos e também como apresentações em eventos científicos, mas sem identificar dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa PRÁTICAS TRANSLINGUES E TRANSCULTURAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO. Declaro como acontecerá o estudo e as coisas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, sem nenhuma consequência pessoal. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante

Julia Juliotti
Pesquisadora Responsável

Dourados, _____ de _____, de 2023.

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)”

Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD - Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS,
CEP 79825-070, e-mail: cep@ufgd.edu.br, telefone (67) 3410-2853.