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

VITÓRIA CAMPOS BELO BUENO DOS REIS

A PAISAGEM LINGUÍSTICA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO CRÍTICO: UM ESTUDO DE CASO DO PROJETO DE EXTENSÃO “MALA DOS SABERES DESLOCADOS” EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DOURADOS-MS

DOURADOS-MS

2026

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

VITÓRIA CAMPOS BELO BUENO DOS REIS

A PAISAGEM LINGUÍSTICA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO CRÍTICO: UM ESTUDO DE CASO DO PROJETO DE EXTENSÃO "MALA DOS SABERES DESLOCADOS" EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DOURADOS-MS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras, área de Linguística e Transculturalidade.

Orientadora: Profª. Drª. Thayse Figueira Guimarães

DOURADOS-MS
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R375p Reis, Vitoria Campos Belo Bueno Dos

A PAISAGEM LINGUÍSTICA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO CRÍTICO: UM ESTUDO DE CASO DO PROJETO DE EXTENSÃO "MALA DOS SABERES DESLOCADOS" EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DOURADOS-MS [recurso eletrônico] / Vitoria Campos Belo Bueno Dos Reis. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Thayse Figueira Guimarães.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio

1. Paisagem Linguística. 2. Letramento Crítico. 3. Multimodalidade. 4. Schoolscape. 5. Repertórios Linguísticos. 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 (UFGD)
Membro Titular Interno

Prof.ª Dr.ª Raquel Carinhas (IPB)
Membro Titular Externo

Prof.º Dr. Adair Vieira Gonçalves (UFGD)
Suplente Interno

Para Georgina, minha mãe, que tantas vezes aguentou o sol dos dias compridos para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Há trabalhos que se escrevem com livros, artigos, dados e muitas horas diante da tela. Mas há também aqueles que são escritos com presença, espera, cuidado e amor. Esta dissertação é feita de tudo isso. Por isso, ao olhar para estas páginas, reconheço que nenhuma delas foi construída sozinha. Chegar até aqui foi um caminho feito de muitos encontros, deslocamentos e, sobretudo, de pessoas que tornaram possível o continuar.

Agradeço à Alana, com quem divido a casa, a vida e os caminhos que escolhemos construir juntas, a incessante ajuda em estimular tudo o que faço. Agradeço por acreditar e por permanecer ao meu lado também quando o caminho se tornou mais difícil. Pelas noites em que a cama ficou vazia, pela compreensão dos silêncios e das ausências e, acima de tudo, por saber estar quando as palavras faltavam até para concluir um parágrafo. Agradeço ao acaso por ter sido gentil ao cruzar nossos caminhos e por ter feito da nossa vida um dos lugares mais bonitos.

À minha filha, Maria Isis, que talvez ainda não compreenda o tamanho da parte que ocupa nesta história, mas que é, sem dúvida, uma das razões pelas quais cheguei até aqui. Todos os percursos, viagens e deslocamentos que fiz pela pesquisa foram feitos carregando a saudade de você. Se alguma coisa destas páginas carrega uma parte de mim, carrega também o desejo de que, um dia, você saiba que cada passo foi dado pensando em construir caminhos para nós. Obrigada por ser meu amor mais bonito e por me ensinar, mesmo sem saber, que persistir também é uma forma de amar.

À minha mãe, Fábio e Natália, meus irmãos, agradeço por tudo o que existe entre nós e que não cabe facilmente em palavras. Por tudo o que fizeram e continuam fazendo por mim, pelas palavras, pelos cuidados e por tantas vezes sustentarem aquilo que eu não conseguia sustentar sozinha. Obrigada por todas as vezes que, de maneiras diferentes, fizeram com que os caminhos parecessem um pouco menos difíceis.

À minha orientadora, Prof.ª Dra. Thayse Figueira Guimarães, que me acompanha desde 2019, deixo um agradecimento que ultrapassa os limites desta dissertação. Agradeço, especialmente, pela compreensão com que sempre conduziu nossa caminhada. Pela sensibilidade em entender que uma pesquisadora também é feita de outros lugares, responsabilidades, cansaços e recomeços. Pela paciência diante das minhas dúvidas, distanciamentos e pela confiança desde os primeiros passos. Sua orientação foi marcada pelo rigor necessário à pesquisa, mas também por uma humanidade que tornou possível atravessar esses anos sem que eu precisasse deixar do lado de fora quem eu era para me tornar a pesquisadora que sou. Obrigada por ter caminhado comigo desde

aquele primeiro trabalho de Iniciação Científica até esta dissertação, e por ter acreditado que havia um caminho a ser construído mesmo quando ele ainda não estava completamente visível.

À Prof.ª Dra. Raquel Carinhas e à Prof.ª Dra. Edilaine Buin, agradeço pela leitura atenta, pela generosidade, pelos apontamentos que ajudaram a ampliar e amadurecer esta pesquisa e por contribuírem para que ela pudesse ir além daquilo que eu havia inicialmente construído. Gosto de pensar nesses encontros como um caleidoscópio em que os elementos permanecem, mas, quando mudamos o ângulo, novas formas se desenham. Os diferentes lugares de onde vocês olharam para esta pesquisa trouxeram outras perspectivas e novas formas de compreender os espaços, as experiências e as relações que atravessam este trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Thamara e ao Manuel, agradeço por compartilharem comigo as dúvidas, os prazos, as leituras, as angústias e também as pequenas comemorações que tornaram essa caminhada possível. Algumas pessoas tornam a caminhada mais leve simplesmente porque estão nela, e vocês foram assim para mim.

Aos meus amigos, agradeço por compreenderem minhas ausências e por permanecerem presentes mesmo quando minha vida parecia caber quase inteiramente entre a universidade, a pesquisa e a escrita. Obrigada pelas conversas que me fizeram respirar, pelos momentos em que me lembraram que eu existia para além desta dissertação e por todo carinho que chegou até mim.

Agradeço também a todas as pessoas que fizeram parte do projeto *Mala dos Saberes Deslocados* e, especialmente, aos estudantes que compartilharam suas histórias, línguas, memórias, desenhos, fotografias, dúvidas e formas de olhar para o mundo. Esta pesquisa só existe porque vocês aceitaram abrir suas malas e dividir os saberes que carregavam. Aprendi muito mais do que aquilo que cabe nestas páginas.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), bem como a todos os docentes, técnicos e discentes que fazem parte desse espaço de formação. Deixo minha gratidão por tudo o que essa caminhada me proporcionou.

RESUMO

Esta dissertação, ancorada na Linguística Aplicada, investiga de que modo a leitura crítica da Paisagem Linguística de uma escola pública de Dourados-MS, no âmbito do projeto de extensão *Mala dos Saberes Deslocados*, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes. A pesquisa foi desenvolvida em 2024 com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, entre os quais havia estudantes migrantes venezuelanos e indígenas Terena. Adota-se uma abordagem qualitativa, com orientação etnográfica e inspiração na etnografia multissituada, tendo o estudo de caso como estratégia de investigação. Os dados foram produzidos por meio de observação participante retrospectiva, registros em diário de campo, gravações audiovisuais, fotografias, produções visuais e entrevistas semiestruturadas. A análise evidencia que as atividades de leitura da Paisagem Linguística possibilitaram aos estudantes observar e discutir as escolhas linguísticas e semióticas presentes no espaço escolar, bem como suas ausências e formas de visibilidade, relacionando-as às próprias experiências linguísticas, territoriais e afetivas. A intervenção visual possibilitou ainda a produção de representações e inscrições para o espaço escolar, colocando os estudantes em uma posição temporária de autoria diante da Paisagem Linguística. Os resultados indicam que o trabalho pedagógico com a Paisagem Linguística pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico ao criar condições para que os estudantes observem, interpretem, discutam e produzam sentidos sobre a linguagem materializada no espaço escolar, embora a intervenção não tenha produzido alterações permanentes em sua organização.

Palavras-chave: Paisagem Linguística; Letramento Crítico; Multimodalidade; *Schoolscape*; Repertórios Linguísticos.

RESÚMEN

Esta disertación, enmarcada en el campo de la Lingüística Aplicada, investiga de qué manera la lectura crítica del Paisaje Lingüístico de una escuela pública de Dourados-MS, en el contexto del proyecto de extensión *Mala dos Saberes Deslocados*, puede contribuir al desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes. La investigación se llevó a cabo en 2024 con estudiantes del primer año de la Educación Secundaria, entre los cuales se encontraban estudiantes migrantes venezolanos e indígenas Terena. Se adoptó un enfoque cualitativo, de orientación etnográfica e inspirado en la etnografía multisituada, con el estudio de caso como estrategia de investigación. Los datos fueron producidos mediante observación participante retrospectiva, registros en diario de campo, grabaciones audiovisuales, fotografías, producciones visuales y entrevistas semiestructuradas. El análisis evidencia que las actividades de lectura del Paisaje Lingüístico permitieron a los estudiantes observar y discutir las elecciones lingüísticas y semióticas presentes en el espacio escolar, así como sus ausencias y formas de visibilidad, relacionándolas con sus propias experiencias lingüísticas, territoriales y afectivas. La intervención visual posibilitó, asimismo, la producción de representaciones e inscripciones destinadas al espacio escolar, situando a los estudiantes en una posición temporal de autoría frente al Paisaje Lingüístico. Los resultados indican que el trabajo pedagógico con el Paisaje Lingüístico puede contribuir al desarrollo de la literacidad crítica al generar condiciones para que los estudiantes observen, interpreten, discutan y produzcan sentidos acerca del lenguaje materializado en el espacio escolar, aunque la intervención no haya producido modificaciones permanentes en su organización.

Palabras clave: Paisaje Lingüístico; Literacidad Crítica; *Schoolscape*; Multimodalidad; Repertorios Lingüísticos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Manifestações multilíngues na paisagem comercial na fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero..... 31
Figura 2 — Modelo Holístico de Desigualdade Multilíngue em Espaços Públicos..... 35
Figura 3 — Apresentação performática dos participantes migrantes..... 42
Figura 4 — Capa do livro “Para onde vamos”..... 63
Figura 5 — Parte do caminho de deslocamento da personagem..... 63
Figura 6 — A escola investigada..... 70
Figura 7 — Mala dos Saberes Deslocados..... 74
Figura 8 — Dinâmica de classificação hierárquica das línguas mais faladas no mundo..... 97
Figura 9 — Fotografia de placa do extintor de incêndio..... 120
Figura 10 — Diferentes registros identificados pelos estudantes no Schoolscape..... 122
Figura 11 — Sinalizações institucionais top-down em espaços da escola..... 125
Figura 12 — Aviso “Leia” afixado na porta..... 128
Figura 13 — “Seja Bem-vindo!”/ biblioteca..... 137
Figura 14 — “BEM-VINDOS” / porta..... 137
Figura 15 — “Minha Parede Favorita”, atividade final..... 143
Figura 16 — O cartaz de Beatriz..... 145
Figura 17 — Cartaz de Carla e Luisa..... 148
Figura 18 — O cartaz de Camila..... 153
Figura 19 — O cartaz de Gabriel e seus colegas brasileiros..... 155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Registros de observação e coleta de dados..... 60
Quadro 2 — Plano de ação de atividades do projeto de extensão na escola investigada..... 61
Quadro 3 — Distribuição de fotografias feita pelos estudantes..... 117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Identificação dos estudantes quanto à nacionalidade, idade e língua..... 80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Agência da ONU para Refugiados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLA	*Critical Language Awareness* (Consciência Linguística Crítica)
FADIR	Faculdade de Direito e Relações Internacionais
FALE	Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
GELT	Grupo de Estudos de Linguagem e Transculturalidade
HU-UFGD	Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
IKMR	*I Know My Rights* (organização)
LC	Letramento Crítico
MJSP	Ministério da Justiça e Segurança Pública
MS	Mato Grosso do Sul
PL	Paisagem Linguística
SED	Secretaria de Estado de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourado**s**

LISTA DE EXCERTOS TRANSCRITOS

Excerto 1 — Dinâmica de Sondagem....85
Excerto 2 — Continuação da dinâmica de sondagem....88
Excerto 3 — Dinâmica Ranking das Línguas....95
Excerto 4 — O lugar do espanhol....100
Excerto 5 — Política de Línguas....102
Excerto 6 — Depoimentos Línguas de Casa....104
Excerto 7 — O relato de Fernando....106
Excerto 8 — Mapeando as línguas da sala....112
Excerto 9 — A primeira percepção....119
Excerto 10 — Coisas coladas na parede....121
Excerto 11 — A reconstrução das placas informativas....126
Excerto 12 — A presença do guarani na comunidade escolar....127
Excerto 13 — O "Bem-vindos" como barreira simbólica....131
Excerto 14 — As traduções de Gabriel....132
Excerto 15 — Discussão sobre a forma "bem-vind@s" na sinalização escolar....135
Excerto 16 — A casa de Beatriz....145
Excerto 17 — As línguas de Luísa e Carla....151

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

SÍMBOLO	**DESCRIÇÃO**
...	Pausa breve (menos de um segundo).
(1.5)	Tempo aproximado de pausa em segundos.
?	Entonação de pergunta.
CAPITALS	Fala em volume alto
* *	Início e término de expressão gestual ou não verbal.
>>	Subida rápida na entonação (entonação ascendente)
<<	Subida leve na entonação (entonação contínua)
- -	Descida leve na entonação (entonação descendente)
:	Alongamento de vogal
//	Sobreposição de falas (falas simultâneas ou interrupções)
(?)	Inaudível

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 17

CAPÍTULO 1 – ENTRE LÍNGUAS, CULTURAS E SILÊNCIOS: CAMINHOS TEÓRICOS PARA LER A PAISAGEM LINGUÍSTICA..... 24

1.1 Um Breve Panorama de Estudos sobre Paisagem Linguística..... 24

1.2 A Paisagem Linguística no Contexto Escolar..... 37

1.3 O letramento Crítico e os Espaços de Contato..... 47

CAPÍTULO 2 – UNIVERSO E ABORDAGEM DA PESQUISA.....56

2.1 A Pesquisa Qualitativa com enfoque Etnográfico e a Coleta de Dados.....56

2.2 Delimitação do Contexto Estudado..... 69

2.2.1. A escola..... 70

2.2.2 A origem do projeto Mala dos Saberes Deslocados..... 74

2.2.3 A entrada no campo e construção das atividades..... 76

2.3 Os Participantes do Projeto de Extensão..... 78

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS..... 84

3.1 Preparando o Olhar.....84

3.2 O Passeio Fotográfico: Lendo o Schoolscape..... 116

3.3 A Intervenção Visual..... 142

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....160

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 166

INTRODUÇÃO

A convivência com diferentes línguas e repertórios constitui uma realidade presente em muitos espaços escolares brasileiros, especialmente em contextos atravessados por migrações, deslocamentos e diferentes trajetórias culturais. Embora essa diversidade faça parte das experiências dos estudantes, ela nem sempre encontra correspondência na organização e na materialidade da escola. Determinadas línguas ocupam posições de maior visibilidade e legitimidade, enquanto outras permanecem restritas às relações familiares, comunitárias ou informais, o que evidencia que a presença de uma língua na experiência dos sujeitos não implica, necessariamente, sua presença nos espaços institucionais.

Em Dourados-MS, esse cenário adquire particular relevância, considerando a diversidade linguística e cultural que atravessa a região e o contexto escolar investigado. Foi diante dessa realidade que se desenvolveu o projeto de extensão "Mala dos Saberes Deslocados", concebido a partir da necessidade de criar espaços de escuta e reflexão sobre as diferentes experiências linguísticas e culturais presentes na escola. As atividades realizadas ao longo do projeto buscaram aproximar essas experiências do cotidiano escolar, tomando as línguas, os repertórios e as formas de pertencimento dos estudantes como elementos legítimos de produção de conhecimento.

Ao mesmo tempo, minha relação com as questões que atravessam esta pesquisa também antecede o projeto de extensão. Desde a graduação, especialmente a partir das iniciações científicas, venho me aproximando das trajetórias linguísticas e sociais de sujeitos atravessados por diferentes formas de deslocamento, especialmente das experiências de socialização e das ideologias linguísticas que atravessam essas trajetórias. Esse interesse foi se construindo ao longo dos anos, acompanhando perguntas que permaneceram comigo e que, pouco a pouco, foram encontrando novos caminhos de investigação. Quando cheguei ao projeto *Mala dos Saberes Deslocados*, eu não chegava a um tema completamente novo. Chegava a um lugar no qual questões que já me acompanhavam encontravam outras histórias, outras línguas e outras formas de deslocamento.

Há, ainda, um deslocamento que atravessa esta pesquisa de uma maneira particularmente pessoal. Sou de Caarapó - MS e, desde 2017, venho fazendo o percurso entre Caarapó e Dourados. Esse percurso acompanhou minha graduação, o mestrado e, posteriormente, a realização do projeto de extensão. Durante esses anos, porém, esse caminho nunca significou apenas percorrer os 45 quilômetros que separam uma cidade da outra. Havia sempre alguém que ficava para trás. Enquanto eu seguia para Dourados para estudar, pesquisar e construir minha trajetória acadêmica, minha filha permanecia em Caarapó. Eu ia, e enquanto eu estudava, ela crescia. Crescia enquanto eu estava nas salas de aula, nas bibliotecas, nas reuniões, nos projetos, nos congressos e simpósios e, tantas vezes,

no caminho entre uma cidade e outra. Cada conquista acadêmica que eu alcançava acontecia ao mesmo tempo em que ela vivia seus próprios primeiros anos, descobertas e mudanças, das quais eu nem sempre podia estar presente. Havia a saudade, a culpa, a preocupação e a tentativa constante de conciliar dois lugares que, naquele momento, pareciam exigir de mim presenças inteiras. Enquanto eu construía meu caminho em Dourados, ela construía o seu em Caarapó. E, de algum modo, crescíamos juntas, embora tantas vezes estivéssemos em lugares diferentes.

Talvez seja por isso que, ao olhar para as histórias dos estudantes que participaram desta pesquisa, eu não consiga compreender o deslocamento apenas como movimento entre lugares. Há coisas que seguimos carregando, mesmo quando mudamos de lugar, há pessoas que permanecem conosco mesmo quando não estão ao nosso lado, há lugares que continuam presentes mesmo quando já não estamos neles. A minha própria trajetória me ensinou que estar em movimento também pode significar carregar saudades, responsabilidades, afetos e sonhos que não cabem em uma única cidade. Foi nesse entremeio, entre Caarapó e Dourados, entre a casa e a universidade, entre ser mãe e ser pesquisadora, que também fui me tornando quem sou.

É nesse contexto que a *Mala dos Saberes Deslocados* adquire uma dimensão que ultrapassa os limites de uma ação extensionista. Sua proposta encontrou ressonância em minha própria trajetória, aspecto que se tornou mais evidente no decorrer da pesquisa. Assim como os estudantes levavam para a escola suas línguas, memórias, lugares, histórias e saberes, minha participação nesse processo também era atravessada por experiências e conhecimentos constituídos ao longo de meu próprio percurso. Reconhecer essa aproximação significou compreender que a mala não mobilizava apenas os saberes dos estudantes, mas também me convocava a revisitar aquilo que eu mesma carregava desde 2017.

Foram anos aprendendo a viver entre esses dois lugares, tentando conciliar as experiências que cada um deles representava. Caarapó e Dourados constituíam referências geográficas concretas, mas também assumiam significados distintos na construção da minha trajetória. Enquanto Dourados se tornava o espaço da formação acadêmica, da pesquisa e dos projetos que eu buscava realizar, Caarapó permanecia associado aos vínculos familiares, à maternidade e às relações afetivas que continuavam a orientar minhas escolhas. Entre esses lugares físicos e simbólicos, fui construindo minha trajetória, compreendendo que alguns deslocamentos não terminam quando chegamos ao destino, pois também envolvem os sentidos, os vínculos e as experiências que carregamos conosco.

Foi também ao longo desse percurso que minha relação com as questões que atravessam esta pesquisa foi ganhando novos contornos. O interesse pelas trajetórias, pelas línguas e pelas experiências de sujeitos em situação de deslocamento, que já me acompanhava desde a graduação, encontrou no projeto *Mala dos Saberes Deslocados* um espaço concreto de encontro com outras

histórias. Foi a partir do contato com os estudantes, de suas narrativas, de seus repertórios linguísticos e de suas diferentes formas de significar os lugares que essas questões passaram a se relacionar mais diretamente com o contexto escolar.

Nesse percurso, a Paisagem Linguística assumiu um lugar central, uma vez que placas, cartazes, avisos, imagens e outras inscrições presentes na escola possibilitaram observar como determinadas línguas e sentidos se materializam no espaço, ao mesmo tempo em que outras permanecem pouco visíveis. Mais do que identificar quais línguas estavam presentes nas sinalizações, as atividades realizadas com os estudantes possibilitaram discutir o que essas escolhas comunicam, quem participa da construção dessa paisagem e quais experiências encontram ou não lugar em sua materialidade.

A partir dessa experiência, esta pesquisa toma como objeto a leitura crítica da Paisagem Linguística no âmbito do projeto de extensão "Mala dos Saberes Deslocados", buscando compreender de que modo essa leitura pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico em uma escola pública de Dourados-MS. O interesse da investigação não se restringe, portanto, à descrição dos sinais que compõem a paisagem escolar, mas volta-se aos processos de leitura, interpretação, posicionamento e produção de sentidos mobilizados pelos estudantes diante dela.

É nesse sentido que a problemática que orienta este estudo consiste em compreender como a leitura e a intervenção na Paisagem Linguística escolar podem contribuir para o desenvolvimento do Letramento Crítico em um contexto marcado pela diversidade linguística e cultural. Para tanto, a pesquisa acompanha as experiências desenvolvidas no projeto de extensão e articula diferentes registros produzidos ao longo desse percurso, buscando compreender os sentidos construídos pelos estudantes diante das línguas, dos signos e das formas de pertencimento que constituem o espaço escolar.

Partindo desse contexto multilinguístico, o objetivo geral desta pesquisa é investigar de que modo a leitura crítica da paisagem linguística, no âmbito do projeto de extensão "Mala dos Saberes Deslocados", pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico em uma escola pública de Dourados-MS.

De forma mais específica, a pesquisa tem como objetivos:

- Analisar como os estudantes percebem, interpretam e problematizam os elementos linguísticos e semióticos que constituem a Paisagem Linguística da escola.
- Investigar como as atividades de leitura da Paisagem Linguística mobilizam os repertórios linguísticos, as experiências, memórias e formas de pertencimento dos estudantes.

- Analisar de que modo a participação dos estudantes em práticas de intervenção visual sobre a Paisagem Linguística possibilita a formulação de questionamentos, posicionamentos e propostas sobre a organização linguística e semiótica do espaço escolar.

Para atender a esses objetivos, a pesquisa toma como estudo de caso o projeto de extensão, desenvolvido com estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública em Dourados-MS. Ressalta-se que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD sob o parecer consubstanciado nº 7.684.438/2024.

O projeto integra as ações da Universidade Federal da Grande Dourados e do Grupo de Estudos de Linguagem e Transculturalidade (GELT), que investiga questões relacionadas à diversidade linguística, migração, políticas linguísticas e ensino de línguas na educação básica. Sua realização articula-se ao programa nacional "Mala dos Saberes Deslocados", iniciativa da ACNUR voltada à circulação de livros infantojuvenis sobre migração e refúgio, contando também com o apoio da Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR/UFGD). As ações do projeto incluíram atividades que visaram estimular um olhar crítico sobre o multiculturalismo presente na escola e suas manifestações na paisagem linguística, bem como promover reflexões sobre as experiências dos estudantes migrantes em suas trajetórias de migração forçada, incluindo as dificuldades enfrentadas nos processos de deslocamento e de aprendizagem de novas línguas. Essas etapas envolveram estudantes, professores e a coordenação pedagógica. O projeto de extensão foi estruturado a partir de uma série de encontros temáticos e atividades colaborativas, com o objetivo de promover o reconhecimento, a valorização e a reflexão crítica sobre a diversidade linguística e cultural no espaço escolar. As iniciativas buscaram articular a prática pedagógica à experiência concreta dos sujeitos, favorecendo o desenvolvimento do letramento crítico e da consciência intercultural.

As ações analisadas nesta pesquisa foram realizadas no mês de agosto do ano de 2024, período em que atuei como extensionista do projeto. As atividades, cuja descrição detalhada será apresentada na seção metodológica, foram organizadas em cinco encontros que articularam leitura, reflexão e intervenção na paisagem linguística escolar. As propostas envolveram discussões sobre diversidade linguística e migração, leitura crítica de notícias, compartilhamento de narrativas pessoais, observação da paisagem escolar por meio de um passeio fotográfico e, por fim, uma intervenção visual coletiva. Em conjunto, essas ações buscaram promover a escuta, a valorização de

repertórios minoritarizados[1] e a formação do Letramento Crítico, ao incentivar os estudantes a compreender, questionar e transformar os signos que compõem o espaço escolar.

A partir dessa experiência direta, despertaram-me inquietações sobre os modos como tais práticas podem fomentar nos estudantes uma reflexão crítica acerca dos processos de (in)visibilidade de suas línguas e culturas de origem. Dito isso, a problemática que orienta este estudo consiste em compreender de que modo a leitura crítica da Paisagem Linguística, desenvolvida no âmbito do projeto de extensão *Mala dos Saberes Deslocados* pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes em uma escola pública de Dourados-MS, considerando a diversidade linguística, cultural e experiencial que constitui esse espaço escolar. Diante desse cenário, a pergunta que norteia a investigação é: de que modo a mobilização da PL, no âmbito do projeto de extensão *Mala dos Saberes Deslocados*, pode favorecer a construção do letramento crítico dos estudantes em um contexto escolar marcado pela desigualdade entre línguas?

Assim, sentimos a necessidade de retomar o projeto pela perspectiva da investigação como estudo de caso, a fim de compreender de forma mais aprofundada como suas potencialidades contribuíram para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Além disso, é importante ressaltar que, no intuito de fortalecer a ponte entre universidade pública e educação básica, esta pesquisa se ancora em um projeto de extensão desenvolvido na UFGD, o que lhe confere não apenas relevância acadêmica, mas também um caráter de retorno à comunidade escolar e migrante envolvida. Dessa forma, a investigação contribui para fortalecer o papel da universidade pública como espaço de diálogo e transformação social, em consonância com sua missão de articular ensino, pesquisa e extensão.

À vista disso, esta pesquisa, de caráter interdisciplinar, insere-se no campo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), entendida como uma área comprometida em problematizar práticas sociais mediadas pela linguagem e em produzir conhecimento situado, sensível às dinâmicas culturais, políticas e identitárias que atravessam os contextos reais. Ressaltamos que o trabalho toma a Paisagem Linguística como elemento central de análise, entendendo-a como um espaço de visibilidade, disputa simbólica e gestão das línguas no contexto escolar. Contudo, a investigação não se restringe à análise da PL de forma isolada: propõe, de maneira articulada, a análise das percepções, discursos e ações mobilizados pelos estudantes a partir da leitura e da intervenção na PL, situando essas práticas no interior de uma perspectiva de letramento crítico. Dessa forma, a PL

[1] Adotamos o termo "minoritarizado" ao invés de "minoria" para destacar que esses grupos não são necessariamente numéricos ou socialmente menores, mas posicionados por processos históricos, sociais e políticos que lhes impõem desigualdade, invisibilidade e exclusão, enfatizando uma condição ativa e produzida de marginalização (Cavalcanti, 1999).

é concebida simultaneamente como objeto de investigação e como ferramenta pedagógica, permitindo compreender como sua mobilização, no âmbito do projeto de extensão que fundamenta o estudo, contribui para a formação crítica dos sujeitos e para o questionamento das hierarquias linguísticas que atravessam o espaço escolar.

Dessa forma, adotamos para coleta de dados uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico multissituado (Marcus, 1995). As principais técnicas utilizadas incluíram a observação participante retrospectiva, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Segundo a perspectiva de Erickson (1986, 1992), a metodologia etnográfica aqui adotada compreende o estudo a partir de dados coletados e registrados, como vídeos, anotações e relatos, com o objetivo de identificar nas gravações e registros as situações de interesse que emergem no contexto investigado. Nessa perspectiva, entende-se que os dados de pesquisa podem e devem ser constantemente revisitados, uma vez que sua releitura pode gerar novas perspectivas e iluminar diferentes dimensões do fenômeno estudado. Assim, a coleta se deu por meio de caderno de campo, registros escritos, vídeos, fotos e relatos orais dos participantes. Justifica-se a escolha pela etnografia devido às suas contribuições na investigação de contextos escolares, permitindo ao pesquisador uma postura aberta e adaptável durante a coleta e análise dos dados, o que favorece uma aproximação mais profunda e sensível ao universo sociocultural dos participantes. Nesse processo, a análise documental dos registros e materiais elaborados no âmbito do projeto de extensão foi fundamental para refletir as potencialidades das ações desenvolvidas e seus impactos na valorização das línguas e culturas dos estudantes migrantes, indígenas e refugiados que compunham as turmas participantes.

Por fim, este trabalho se estrutura em três capítulos principais, além desta introdução e das considerações finais, buscando aprofundar a compreensão sobre a mobilização da Paisagem Linguística como ferramenta para o desenvolvimento do letramento crítico no contexto escolar.

No Capítulo 1, apresento a fundamentação teórica da pesquisa, articulando os conceitos de letramento crítico, Paisagem Linguística, glocalidade e translinguagem, que sustentam a compreensão das relações entre linguagem, espaço, repertórios linguísticos e processos de significação. No Capítulo 2, descrevo o percurso metodológico e o contexto da investigação, apresentando o campo empírico, os participantes da pesquisa, os procedimentos de produção dos dados e o projeto de extensão Mala dos Saberes Deslocados, no âmbito do qual a pesquisa foi desenvolvida. No Capítulo 3, apresento a análise dos dados produzidos ao longo da investigação, organizada de modo a contemplar os objetivos específicos da pesquisa. Inicialmente, analiso como os estudantes perceberam, interpretaram e problematizaram os elementos linguísticos e semióticos que constituem a Paisagem Linguística da escola. Em seguida, examino como as atividades de leitura dessa paisagem mobilizaram seus repertórios linguísticos, suas experiências, memórias e

formas de pertencimento. Por fim, analiso de que modo a participação dos estudantes nas práticas de intervenção visual possibilitou a formulação de questionamentos, posicionamentos e propostas acerca da organização linguística e semiótica do espaço escolar. Nas considerações finais, retomo os principais resultados da investigação, discutindo suas contribuições e seus limites em relação ao desenvolvimento do letramento crítico e às possibilidades de trabalho pedagógico com a Paisagem Linguística no contexto escolar.

CAPÍTULO 1 – ENTRE LÍNGUAS, CULTURAS E SILÊNCIOS: CAMINHOS TEÓRICOS PARA LER A PAISAGEM LINGUÍSTICA

"Apagaram tudo, pintaram tudo de cinza. A palavra no muro ficou coberta de tinta"

Marisa Monte

Este capítulo apresenta o percurso teórico que sustenta a análise da PL como prática social e como recurso para o desenvolvimento do letramento crítico no contexto escolar. A discussão parte dos estudos sobre PL, considerando sua constituição por diferentes instâncias de produção e suas dimensões informativa e simbólica (Landry; Bourhis, 1997; Gorter, 2006), e avança para sua compreensão no espaço escolar, concebido como *schoolscape*. Em seguida, discute-se a dimensão multimodal e multissemiótica da PL, considerando a articulação entre recursos linguísticos, visuais, materiais e espaciais na produção de sentidos. Por fim, o capítulo aprofunda a discussão sobre o letramento crítico como eixo da pesquisa e mobiliza as noções de glocalidade e translinguagem como perspectivas complementares para compreender como repertórios linguísticos, experiências e formas de pertencimento são significados e negociados na paisagem escolar.

1.1 Um Breve Panorama de Estudos sobre Paisagem Linguística

Seguindo os pensamentos de Moita Lopes (2006) e seu posicionamento indisciplinar sobre a Linguística Aplicada, esta pesquisa não se circunscreve a um único autor ou perspectiva. É um diálogo aberto e mestiço, uma conversa ativa com múltiplas abordagens teóricas que enfatizam a linguagem enquanto prática social e política, campo de disputa e construção identitária. A PL, assim, surge como uma ponte para a leitura crítica do espaço, compreendendo-o como uma tessitura simbólica em constante disputa, onde signos, vozes, corpos e línguas não apenas coexistem, mas se entrecruzam, resistem e se transformam nas relações sociais e educacionais. A nossa intenção não é sobrepor teorias, mas sim de compor um diálogo inter/indisciplinar, de forma integrada, que aprofunde a compreensão dos fenômenos linguísticos, sociais e culturais aqui estudados.

A investigação sobre a PL vem sendo delineada há mais de quatro décadas, atingindo maior rigor e projeção teórica e metodológica nos últimos vinte anos e ganhando maior visibilidade e solidez no campo acadêmico. Trata-se de uma área de caráter indisciplinar, que ultrapassa as

fronteiras disciplinares e mobiliza contribuições da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, dos Estudos Culturais, da Comunicação, da Geografia, da Antropologia, da Arquitetura Urbana, da Psicologia Social e dos Estudos Educacionais (Gorter; Cenoz, 2024). Essa transversalidade evidencia a complexidade do fenômeno linguístico nos espaços, ultrapassando a presença de línguas como fato isolado para englobar dimensões simbólicas, identitárias e políticas. Nesse parâmetro, a PL é entendida como um campo de investigação epistemologicamente postulado para compreender as práticas e representações linguísticas nos territórios, seus significados sociopolíticos e as dinâmicas de poder nelas inscritas.

Partindo dessa perspectiva inicial, embora o estudo *English on Keren Kayemet Street*, conduzido por Rosenbaum, Cooper e Fishman (1977), tenha antecedido a formalização do conceito de PL, ele pode ser considerado um ponto de partida para a compreensão de como as línguas se manifestam no espaço urbano. Realizado em Jerusalém, esse trabalho buscou olhar para as marcas do Inglês em letreiros da rua Keren Kayemet, investigando como diferentes línguas refletiam a política linguística e as dinâmicas sociais, o que elas revelavam sobre a vida social, cultural e econômica de uma cidade marcada pela diversidade linguística e por intensos processos de transformação, não apenas mapeando as línguas, mas mapeando seu papel simbólico (Gorter e Cenoz, 2024).

Apesar de Rosenbaum et al. (1977) terem realizado o estudo pioneiro sobre a PL, a definição formal do campo só ocorreu vinte anos mais tarde com Laundry e Bourhis (1997) em um estudo realizado no ambiente bilíngue canadense, no estudo *Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study*, aprofundando as relações entre visibilidade linguística e vitalidade etnolinguística, demonstrando como a presença pública de uma língua pode ser interpretada como indicador de seu prestígio e da força social de seus falantes. Dessa forma, os autores propuseram uma definição para a PL:

> "A linguagem dos sinais de trânsito, cartazes publicitários, nomes de ruas, nomes de lugares, sinais de lojas comerciais e placas públicas em prédios do governo que se combinam para formar a paisagem linguística de um determinado território, região ou aglomeração urbana." (Landry e Bourhis, 1997, p. 23, tradução da autora)[2]

Os autores explicam que essa noção surgiu no contexto das políticas linguísticas, como uma forma de reconhecer e organizar os espaços onde determinadas línguas são predominantes, com o intuito de estabelecer regras para a sinalização usada tanto por órgãos públicos quanto por cidadãos, garantindo que as línguas representadas refletissem a identidade do lugar. A PL consistiria, então,

[2] No original: "The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combine to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration"

sob o viés dos pesquisadores, em algo que vai além da simples presença de diferentes línguas em um espaço. Para sistematizar essa complexidade, Landry e Bourhis (1997) postulam que a PL opera simultaneamente através de duas dimensões: a Função Informativa Explícita e a Função Simbólica Implícita. A Função Informativa refere-se ao uso prático da fala ou da escrita em um determinado espaço para comunicar mensagens diretas. A Função Simbólica, por sua vez, atua nas entrelinhas, ela é o próprio desenho da PL que reflete o poder, a vitalidade e o status sociopolítico associados a cada idioma. É por meio dessa dimensão simbólica que a PL revela o prestígio de certas línguas em detrimento de outras dentro de uma comunidade. Nesse sentido, as línguas visíveis nas ruas, nas placas e nos letreiros contam histórias sobre quem tem voz e quem é silenciado naquele território.

Ao mostrar que certas línguas aparecem de maneira desigual nos espaços urbanos de acordo com seu status sociopolítico, eles ampliaram o entendimento do espaço público como uma arena simbólica, onde identidades, hierarquias e conflitos culturais se materializam em forma de sinais e inscrições. Essa abordagem transformou a PL em um campo interdisciplinar, capaz de dialogar com a Sociolinguística, a Geografia, os Estudos Culturais e a Análise Política. Ela permitiu que os pesquisadores enxergassem os sinais visíveis na cidade como narrativas sociais, oferecendo pistas sobre como os grupos linguísticos se posicionam, se afirmam ou são invisibilizados no cotidiano. Cada placa, cada anúncio, cada cartaz passou a ser compreendido não apenas como um marcador linguístico, mas como uma expressão de identidade, poder e pertencimento (Gorter e Cenoz, 2024).

Em sequência, a consolidação dos estudos sobre PL como campo reconhecido ocorreu de forma decisiva no *Third International Conference on Trilingualism and Third Language Acquisition*, realizado em 2003, na Irlanda. A partir desse marco, intensificou-se o interesse em compreender as dinâmicas de presença, a circulação das línguas nos espaços, e quem são os agentes responsáveis por tornar determinadas línguas visíveis, ou não, no espaço público. Nos estudos inaugurais, a atenção dos pesquisadores voltou-se especialmente para a diferenciação entre práticas *bottom-up* e *top-down*, modalidades que permitiam mapear quem são os agentes que, de fato, conformam a visibilidade linguística de um território. As iniciativas *bottom-up* compreendiam as produções oriundas da própria comunidade, como letreiros de pequenos comércios, anúncios improvisados e cartazes feitos pelos moradores, revelando como sujeitos comuns, moradores, comerciantes e trabalhadores, inscrevem suas línguas, repertórios e ideologias no espaço urbano. Por outro lado, as ações *top-down* correspondiam às intervenções promovidas pelo Estado e por outras instituições, que estabelecem normas e orientações por meio de placas oficiais, nomes de ruas e edificações públicas (Gorter; Cenoz, 2024). Dessa forma, enquanto o estudo de Rosenbaum et al. (1977) lançou as primeiras luzes sobre a complexidade do uso das línguas no espaço urbano, Landry e Bourhis (1997) forneceram o arcabouço teórico e metodológico que permitiu que essas

observações se transformassem em um campo de investigação sólido e interdisciplinar. Essas contribuições revelam que a linguagem inscrita no espaço público não funciona apenas como comunicação, mas também como um indicador das múltiplas formas de presença linguística em um território, permitindo reconhecer se determinado ambiente se caracteriza por práticas monolíngues, bilíngues ou plurilíngues.

Essa discussão se torna ainda mais pertinente quando consideramos as particularidades da região fronteiriça de Mato Grosso do Sul. Nesses espaços transfronteiriços, contexto marcado pela articulação entre diferentes repertórios linguísticos, trajetórias territoriais, experiências culturais e formas de pertencimento, apresenta-se de modo particularmente intenso, configurando espaços de passagem, contato e circulação nos quais as fronteiras geopolíticas não correspondem necessariamente às fronteiras vivenciadas pelos sujeitos. Nesses contextos, línguas, repertórios, memórias e formas de pertencimento atravessam os limites territoriais e participam de relações cotidianas que tornam mais complexa a compreensão do espaço como uma divisão entre territórios culturalmente como uma divisão entre territórios culturalmente distintos e previamente delimitados. Desse modo, a fronteira, nesse sentido, não constitui apenas o ponto que separa dois lados, mas também um espaço no qual diferentes experiências entram em contato e produzem outras formas de relação.

É a partir dessa compreensão da fronteira como espaço de contato que se torna pertinente aproximar essa discussão da leitura realizada por Lima (2019) sobre *Xirú*, de Damián Cabrera. Ao discutir a representação da fronteira do Alto Paraná na obra, a autora retoma, a partir de Walter Mignolo, a noção de “lugar outro”, caracterizando esse espaço como rico em diversidade e povoado por sujeitos identificados como “brasiguaios”, cujas experiências culturais e linguísticas não podem ser compreendidas de maneira dissociada. Nesse passo, segundo a autora, “não se pode desmembrar pessoas e culturas, e tão pouco as línguas que aí são proferidas” (Lima, 2019, p. 2) . A formulação desloca a compreensão da fronteira enquanto linha de separação e permite concebê-la como um espaço no qual sujeitos, culturas e línguas se constituem mutuamente nas relações que estabelecem.

Essa percepção ganha uma dimensão particularmente significativa quando Lima (2019) aborda as práticas linguísticas que atravessam esse espaço. Ao analisar *Xirú*, a autora chama atenção para o *portuguarañol*, associado às práticas linguísticas produzidas no contato entre português, espanhol e guarani, e amplia essa discussão por meio da noção de *plurilinguajeo*. Nesse caso, a fronteira não é tomada simplesmente como o lugar em que diferentes línguas coexistem, ao contrário, ela é compreendida como um espaço no qual diferentes repertórios circulam, se atravessam e participam da produção de formas particulares de comunicação e conhecimento. Assim, a língua deixa de aparecer apenas como instrumento de comunicação entre sujeitos

previamente constituídos e passa a ser considerada também como parte das relações sociais, culturais e de poder que constituem esse espaço.

É justamente nesse ponto que a discussão sobre o *portuguarañol* cunhada por Lima (2019) se torna oportuna para esta pesquisa. A experiência analisada pela pesquisadora, situada no Alto Paraná, constitui uma referência importante para pensar como práticas linguísticas produzidas em espaços de contato podem ultrapassar correspondências rígidas entre língua e território. Isso não significa, contudo, transpor o *portuguarañol* para o contexto investigado, como se a categoria pudesse ser aplicada diretamente aos dados desta pesquisa. Trata-se, antes, de mobilizar essa experiência fronteiriça como uma referência que permite problematizar a própria ideia de fronteiras linguísticas estáveis, chamando atenção para situações em que os repertórios circulam, se sobrepõem e adquirem sentidos para além dos limites político-territoriais.

A discussão apresentada por Lima (2019), ao retomar a noção de "lugar outro" formulada por Mignolo para pensar a fronteira do Alto Paraná, constitui uma referência importante para a aproximação que estabeleço, nesta pesquisa, com a noção de "entre-lugar" de Bhabha (1998). Contudo, nessa aproximação, não pessuponho uma equivalência entre as formulações de Mignolo e Bhabha, tampouco pretendo sobrepor as perspectivas teóricas mobilizadas por Lima e pelo autor. Ao contrário, proponho colocá-los em diálogo a partir de uma questão que atravessa o objeto desta investigação, relacionada à compreensão dos espaços nos quais diferentes línguas, culturas, territorialidades e formas de pertencimento entram em relação e produzem sentidos que não podem ser explicados pela simples oposição entre polos previamente definidos.

Além disso, também destaco que, essa aproximação também não significa transpor diretamente para Mato Grosso do Sul a configuração linguística apresentada em *Xirú*. O interesse está em reconhecer a produtividade de uma perspectiva que compreende os espaços fronteiriços e de contato como lugares nos quais diferentes repertórios e experiências se relacionam e produzem sentidos. O *portuguarañol* e o *plurilinguajeo* discutidos por Lima (2019) oferecem, assim, uma referência para pensar a permeabilidade dos repertórios e a impossibilidade de compreender determinadas experiências linguísticas exclusivamente a partir de categorias linguísticas rígidas. Bhabha (1998), por sua vez, permite aprofundar essa discussão ao compreender o espaço de contato como lugar de enunciação e negociação, no qual os sentidos não são simplesmente reproduzidos, mas produzidos na relação.

Para Bhabha (1998), o entre-lugar ou terceiro espaço não corresponde simplesmente a uma localização física situada "entre A e B". O entre-lugar constitui um espaço de enunciação e negociação no qual significados e identidades são produzidos na relação entre diferentes posições culturais. Essa perspectiva permite deslocar a compreensão das identidades como pertencimentos

fixos e previamente dados, direcionando a atenção para os processos pelos quais os sujeitos significam a si mesmos e aos outros em situações de contato. É nessa dimensão relacional que se torna produtiva diante dos dados desta pesquisa. Em uma das interações realizadas no campo, por exemplo, a experiência linguística de um estudante não se organiza a partir de uma única referência territorial ou linguística, mas sim em como sua relação com o espanhol e o guarani está vinculada às experiências familiares e à vivência na região de fronteira, ao mesmo tempo em que sua trajetória é atravessada pela interrupção da transmissão do guarani e pelas avaliações sociais atribuídas à língua. O que interessa, nesse caso, não é classificá-lo a partir de uma identidade linguística específica, mas compreender como diferentes referências são mobilizadas, tensionadas e ressignificadas na própria narrativa sobre sua trajetória.

Essa dimensão é particularmente importante quando se considera o contexto sul-mato-grossense, marcado por fronteiras internacionais com Paraguai e Bolívia, pela presença de diferentes povos indígenas, por deslocamentos migratórios e por trajetórias diversas de circulação. Nesse cenário, as fronteiras territoriais não são suficientes para explicar a circulação dos repertórios linguísticos e culturais. As experiências dos sujeitos podem atravessar diferentes escalas e espaços, fazendo com que língua, território e pertencimento se relacionem de maneiras que não correspondem necessariamente às divisões político-administrativas. A discussão de Lima (2019) sobre *Xirú* contribui, nesse sentido, para situar a pesquisa em uma realidade sul-americana na qual a fronteira pode ser compreendida simultaneamente como espaço físico, social, linguístico e epistêmico.

É nesse sentido que o "entre" não será compreendido nesta pesquisa como uma posição intermediária entre polos previamente definidos, nem como a simples soma de diferentes elementos. Ao contrário, interessa compreendê-lo como uma condição relacional na qual sentidos são produzidos, deslocados e ressignificados à medida que diferentes repertórios linguísticos, experiências territoriais, memórias e formas de pertencimento entram em contato. Assim, o entre-lugar funciona aqui como uma chave analítica para acompanhar os processos de negociação que atravessam as experiências dos sujeitos, sem pressupor que esses sujeitos ocupem identidades fixas ou que pertençam integralmente a um ou outro espaço cultural.

Desse modo, a articulação entre o "lugar outro" discutido por Lima (2019), a partir de Mignolo, e os "entre-lugares" de Bhabha (1998) constitui, nesta pesquisa, uma aproximação teórico-analítica construída em função das especificidades do objeto investigado. Não se trata de afirmar que os conceitos sejam equivalentes, mas de colocá-los em diálogo para compreender uma dimensão comum ao problema aqui investigado, a produção de sentidos em espaços nos quais sujeitos, línguas, culturas e territorialidades entram em contato e não podem ser plenamente

compreendidos a partir de fronteiras rígidas. É essa perspectiva que orienta, a partir daqui, o olhar para as configurações particulares que a PL assume em contextos de mobilidade, contato e diversidade linguística.

Adiante, esses espaços representam cenários em que as fronteiras geopolíticas deixam de operar como limites fixos e se transformam em territórios de trânsito e de negociação contínua que moldam a vida das cidades, ajudando a entender como identidade, poder e linguagem se entrelaçam nas paisagens do mundo contemporâneo. Se imaginarmos a fronteira entre Brasil e Paraguai, por exemplo, como um grande lençol de água, a PL corresponderia à superfície em que as correntes de dois rios principais (português e espanhol) se encontram. Embora o Estado insista em traçar uma linha reta sobre essas águas, como quem delimita fronteiras políticas e geográficas, o movimento real é outro, as correntes se misturam, formam redemoinhos, provocam turbulências e criam novos padrões de fluxo (como o portunhol ou o jopara). Nesse ponto de confluência, rios menores (como o guarani, outras línguas indígenas e as práticas *bottom-up*) tanto podem ser absorvidos quanto resistir, abrindo brechas e desviando o curso dominante.

Ao deslocarmos, então, o olhar para além dos cenários urbanos que orientaram os estudos inaugurais da PL, percebe-se que esse campo assume configurações ainda mais multifacetadas quando observado em territórios atravessados por mobilidades intensas e por regimes diversos de circulação de pessoas, repertórios e políticas de língua. Se, em sua formulação inicial, a PL fornecia instrumentos para compreender como identidades, ideologias e relações de poder se materializam nos espaços, observar esse fenômeno em zonas transfronteiriças (Melo, 2014) amplia o foco analítico ao evidenciar dinâmicas que tendem a aparecer de forma menos dramatizada, tais como a coexistência de regimes de visibilidade *bottom-up* marcadamente plurilíngues e práticas *top-down* fortemente reguladas por orientações estatais, muitas vezes alinhadas com ideologias monolíngues que frequentemente silenciam repertórios locais. Quando nos transportamos para realidades transfronteiriças, observamos que há um espaço de contato em que a paisagem escrita não apenas registra a presença das línguas em circulação, mas se constitui como um território atravessado por mobilidade e coexistências de repertórios diversos que entram em negociação, tensionamentos e disputas simbólicas que se transformam no cotidiano.

Nessa direção, para aprofundar esse deslocamento analítico, tornam-se fundamentais os estudos que, por meio de abordagens etnográficas, evidenciam como diferentes territorialidades reelaboram a PL. É o caso da pesquisa de Day (2021) sobre Oiapoque (Brasil) e Saint-Georges (Guiana Francesa), que examina como as políticas de língua se inscreve na materialidade do espaço e como os repertórios circulam, se acomodam e se transformam no contato cotidiano. Nesse tipo de contexto, a autora mostra que a PL é profundamente moldada pela mobilidade e seus fluxos

migratórios, reconfigurações socioculturais e pela convivência cotidiana entre diferentes repertórios linguísticos que se instalam nos territórios fronteiriços. Nesse tipo de espaço de contato, a paisagem escrita reflete transformações constantes, acompanhando circulação de pessoas, mercadorias e práticas culturais que se atualizam continuamente e se fazem ver em escolhas lexicais híbridas, em formas criativas de acomodação comunicativa e em regimes de visibilidade e invisibilidade das línguas (Day, 2021).

Ao transpor essa discussão para a realidade de Mato Grosso do Sul, estado cuja constituição fronteiriça envolve tanto limites internacionais com Paraguai e Bolívia quanto, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024), fronteiras internas constituídas por territórios indígenas como Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Ofaié, Guató e Kinikinau, e também pelos deslocamentos migratórios e outros espaços socioculturais, observa-se um cenário igualmente marcado pela fluidez transfronteiriça e pelos encontros cotidianos entre línguas, permite-se tensionar e aprofundar a categoria teórica já apresentada inicialmente e aproximar o arcabouço conceitual às especificidades do local em que esta pesquisa se insere.

Posto isso, nos municípios-gêmeos situados na fronteira seca com o Paraguai, como Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, por exemplo, é possível identificar práticas *bottom-up* que evidenciam interações multilingues e multiculturais e a permeabilidade dos repertórios locais. Essas dinâmicas podem ser observadas, por exemplo, em inscrições comerciais que articulam diferentes repertórios linguísticos na composição da paisagem pública, como mostram as fotografias a seguir.

Figura 1 — Manifestações multilíngues na paisagem comercial na fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Nas duas fotografias, as sinalizações são produzidas no âmbito de estabelecimentos comerciais localizados nas proximidades da linha internacional que delimita a fronteira seca entre Brasil e Paraguai e, portanto, constituem manifestações *bottom-up* da PL. Na Figura X(a), a denominação "Ñande Tienda MBOIY" articula elementos associados ao guarani e ao espanhol em uma mesma composição, enquanto, na Figura X(b), as formas "BEM-VINDO", "Bienvenido" e a inscrição em guarani tornam visível a coexistência de diferentes repertórios linguísticos em um mesmo estabelecimento.

Essas práticas aproximam-se do que Fiorentino e Fruttaldo (2021) denominam *languaging the cityscape* (linguajar a paisagem urbana). Segundo os autores, esse conceito busca capturar as dinâmicas discursivas nos espaços urbanos, debruçando-se sobre as experiências e perspectivas "sobre e a respeito da cidade, que são investigadas para revelar as atitudes dos indivíduos em relação aos povos, espaços e lugares na cidade" (Fiorentino e Fruttaldo, 2021, p. 10 *apud* Cabiles, 2025, p. 3, tradução da autora). Sob essa ótica, a cidade deixa de ser um mero pano de fundo e passa a atuar como um "local linguístico de negociação e (re)mediação" (Fiorentino e Fruttaldo, 2021, p. 13 *apud* Cabiles, 2025, p. 3, tradução da autora). Nesse sentido, os sujeitos fronteiriços moldam ativamente o espaço público por meio do seu multilinguismo cotidiano, destacando-se em letreiros híbridos como anúncios que mesclam português, espanhol e guarani, usos do portunhol fronteiriço, além de marcas discursivas oriundas de outras comunidades migrantes presentes na região.[3] Tal como argumenta Day (2021), essas manifestações também funcionam como respostas práticas para demandas comerciais, formas de acomodar conflitos linguísticos cotidianos e, sobretudo, modos de negociar pertencimentos identitários em um espaço socialmente plural.

Nesse contexto, salta aos olhos a presença simultânea de diferentes línguas, como o português, o espanhol e o guarani, que circulam de maneira contínua no cotidiano, entrelaçando-se às línguas de grupos migrantes que também compõem o tecido social local. Essa prática constante de transitar entre línguas, que pode ser compreendida à luz das discussões sobre translinguagem (Garcia e Li, 2014), não se reduz a uma mera alternância, ao contrário, constitui-se como prática situada e dinâmica que se materializa tanto na paisagem urbana quanto nas interações face a face. Em letreiros, anúncios, murais, placas improvisadas e conversas informais, observam-se enunciados que mobilizam recursos provenientes de diferentes sistemas linguísticos, muitas vezes combinados no mesmo segmento discursivo, dando forma ao que socialmente se reconhece como "portunhol". Nessa região de fronteira, a coexistência de elementos brasileiros e paraguaios nos hábitos, no

[3] No original: "Specifically, languaging the cityscape relates to experiences and perspectives 'on and about the city, which are investigated to reveal the individuals' attitudes towards peoples, spaces, and places in the city' (p. 10). [...] treating cityscapes as linguistic 'sites of negotiation and (re)mediation' (Fiorentino & Fruttaldo, 2021, p. 13)" (Cabiles, 2025, p. 3).

comércio, na circulação de pessoas, nos fluxos culturais, constrói um mosaico semiótico que espelha a multiplicidade linguística e sociocultural que caracteriza o território.

Essas práticas translinguísticas (Garcia e Li Wei, 2014), nas quais sujeitos articulam de modo fluido recursos de múltiplas línguas, estabelecem formas híbridas de comunicação que ultrapassam a díade português–espanhol. Em muitos casos, incorporam também o guarani e outras línguas que compõem o repertório dos habitantes fronteiriços. Nesse cenário, também é importante dizer que emerge o que Douglas Diegues (2002) denomina "portunhol selvagem", uma forma de expressão que nasce do contato diário entre diferentes línguas e culturas e que se recusa a caber nas molduras normativas ou estruturalistas da linguística tradicional. Para Diegues (2002), as línguas são vivas, circulam, transformam-se continuamente, assim, o "portunhol selvagem" não é um desvio ou uma ruptura, mas uma criação linguística que afirma liberdade e criatividade, convertendo-se em símbolo identitário, forma de resistência e artefato cultural que atravessa o cotidiano e adentra a literatura produzida na e sobre a fronteira

Por outro lado, as ações *top-down* no Estado tendem a reforçar a centralidade do português como língua oficial, produzindo uma paisagem institucional que pouco reconhece a presença do guarani, do espanhol ou das línguas indígenas e de migração que compõem o repertório real da região. Essa predominância se realiza na sinalização pública monolíngue em placas de prédios administrativos, sinalizações de trânsito, comunicados escolares, documentos municipais, que raramente incorporam os repertórios mobilizados pela população. Mesmo em cidades geograficamente próximas à fronteira, como Dourados, onde circulam cotidianamente falantes de guarani, terena, espanhol e línguas de comunidades migrantes, observa-se que a presença institucional dessas línguas permanece residual. Um dos poucos exemplos de iniciativa bilíngue é o Hospital Universitário da UFGD que, por atender mais de 13 mil indígenas Guarani-Kaiowá e Terena das aldeias Jaguapiru e Bororó, instalou placas informativas em português e guarani desde a recepção até os setores de circulação interna, além de contar com profissionais da saúde falantes de guarani para apoiar processos de tradução durante o atendimento (G1-MS, 2024).

Importa destacar que essa iniciativa não configura uma política linguística em sentido estrito. Como explicam Shohamy (2006) e Johnson (2013), políticas linguísticas envolvem diretrizes formais, continuidade institucional e abrangência normativa, características que extrapolam ações pontuais adotadas por uma única instituição. Assim, o bilinguismo do Hospital Universitário da UFGD deve ser compreendido como ação localizada e não como política pública consolidada, o que, paradoxalmente, evidencia a persistência de uma lógica *top-down* majoritariamente monolíngue no estado. Essa assimetria se aproxima do que Day (2021) identifica em Oiapoque/Saint-Georges, revelando uma discrepância significativa entre o multilinguismo

vivido nas ruas e o monolinguismo reforçado pelo Estado. Em ambos os contextos, o espaço institucional projeta uma imagem linguística que não corresponde ao cotidiano, silenciando repertórios historicamente presentes e reiterando regimes de visibilidade e invisibilidade que impactam diretamente as relações sociais, escolares e identitárias dos sujeitos.

Cabe esclarecer que, em um país que tem o português como idioma oficial, a predominância dessa língua na paisagem institucional é um fenômeno juridicamente expectável. O que se caracteriza como hegemonia, portanto, não é a sua simples presença, mas a imposição de um monolinguismo visual que opera pelo apagamento (Blommaert, 2012) das demais línguas que coabitam o território. A hegemonia instaura-se no momento em que o poder público e as instituições se recusam a acomodar visualmente o plurilinguismo real da região, silenciando o guarani, o espanhol, o terena e as línguas de migração, de modo a projetar e forçar a imagem de uma identidade nacional estritamente homogênea.

Como exemplificado, a complexidade sociolinguística que atravessa Mato Grosso do Sul, marcada pela presença simultânea de português, espanhol, guarani e repertórios de mobilidade, mostra que a PL não pode ser compreendida apenas como um inventário de signos expostos no espaço público. Trata-se de um fenômeno que articula políticas linguísticas implícitas, práticas sociais, memórias e relações de poder que se materializam em diferentes suportes e interações no território. Essa configuração fronteiriça coloca em perspectiva os debates teóricos que buscam ampliar a compreensão do que se nomeia como PL, especialmente aqueles propostos por Gorter (2006), cuja reflexão contribui para interpretar tanto a materialidade dos enunciados quanto os sentidos socioculturais que eles condensam. É justamente esse tipo de cenário transfronteiriço que abre caminhos para retomarmos as discussões teóricas que colocam em perspectiva os debates desenvolvidos por Gorter (2006).

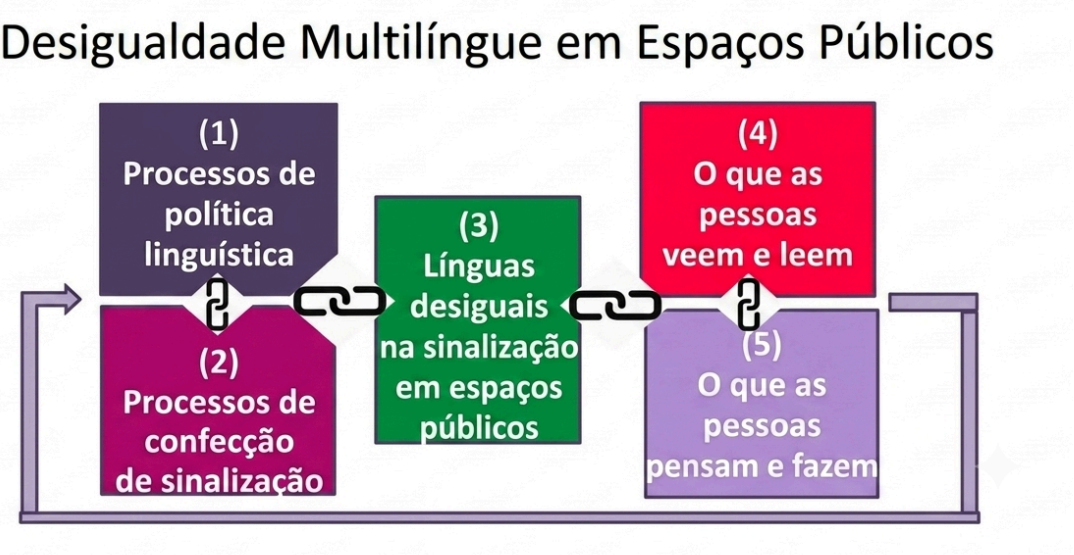
Em continuidade, Gorter (2006) buscou ampliar o entendimento do termo Paisagem propondo uma reflexão com base em dois sentidos principais: um mais concreto, que diz respeito àquilo que pode ser visualizado de um determinado ponto, e outro mais simbólico, que remete à representação de um cenário, sendo ele natural, social ou cultural. Para o autor (2006, p. 6), ambos os sentidos contribuem para a compreensão da PL, uma vez que essa abordagem considera tanto a dimensão visual e material das línguas em circulação nos espaços públicos quanto os significados socioculturais associados à sua presença ou ausência nesses espaços.

A partir dessa nova maneira de enxergar o conceito, Gorter (2006) marca um ponto de virada nos estudos sobre a PL. Ele propõe um olhar mais amplo, que ultrapassa a antiga divisão entre o que vem “de cima” e o que surge “de baixo”, para concentrar-se nas vozes que muitas vezes passam despercebidas, as das línguas minoritarizadas. Essas línguas, que habitam o cotidiano das

pessoas, começam a ser vistas não apenas como instrumentos de comunicação, mas como expressões vivas de memória, identidade e pertencimento. As pesquisas passam, então, a se interessar por como essas línguas resistem, se transformam e continuam sendo transmitidas, nas famílias, nas escolas e nas práticas culturais que mantêm viva uma herança coletiva. Assim, estudar a PL se torna também o processo de estudo dos processos identitários e a revitalização de línguas minoritarizadas se manifestando simbolicamente no cotidiano urbano. Essa ampliação teórica oferece instrumentos potentes para a leitura de contextos como o de Mato Grosso do Sul. Quando observamos as inscrições bilíngues, os enunciados híbridos, as sobreposições de português, espanhol e guarani, e as presenças que não se conformam aos modelos normativos de escrita, torna-se evidente que a PL da região opera simultaneamente nos dois eixos apontados pelo autor, é material, porque está fisicamente inscrita em murais, comércios, fronteiras e mobilidades, e é simbólica porque condensa tensões históricas, disputas identitárias e modos de pertencimento que marcam a vida transfronteiriça.

Avançando em suas proposições teóricas, para sistematizar como essas tensões e apagamentos operam concretamente, Gorter (2021) expandiu sua formulação por meio de um Modelo Holístico focado na Desigualdade Multilíngue em Espaços Públicos.

Figura 2 — Modelo Holístico de Desigualdade Multilíngue em Espaços Públicos



Fonte: Adaptado de Gorter (2021, traduzido pela autora)

Como ilustrado no esquema acima, o modelo compreende a PL como um ciclo contínuo composto por cinco engrenagens interligadas. A base estrutural deste ciclo inicia-se na etapa 1 com os processos de política linguística, englobando as decisões normativas e ideológicas (frequentemente *top-down*) que definem o status das línguas nas instituições e governos. Em seguida, na etapa 2, ocorrem os processos de confecção de sinalização, que consistem na etapa

material e prática em que as placas, avisos e letreiros são desenhados e produzidos sob a influência direta dessas políticas. Esse movimento culmina na etapa 3, nas línguas desiguais na sinalização em espaços públicos, o momento de cristalização no espaço físico que revela um cenário visual no qual o idioma majoritarizado (neste caso, o português) se sobrepõe e silencia os repertórios minoritarizados. A partir dessa dimensão material, com a etapa 4, o modelo avança da imposição física para a recepção humana ao abordar o que as pessoas veem e leem, tratando de como essa materialidade desigual atinge os sujeitos, filtra a sua percepção e afeta a sua leitura de mundo. Por fim, o ciclo chega ao seu estágio final e ativo, referente ao que as pessoas pensam e fazem, no qual, a partir daquilo que os sujeitos leem criticamente no espaço (ou das ausências que percebem), eles refletem e reagem, transformando o letramento em agência e intervenção. Essa atualização teórica amarra as dimensões da paisagem, a materialidade excludente (o concreto) instiga o letramento e a reflexão do sujeito (o simbólico), desaguando impreterivelmente em sua agência e ação transformadora contra a desigualdade.

Com o tempo, os estudos em PL deixaram de se restringir à classificação de sinais institucionais e comunitários e passaram a incorporar uma dimensão mais ampla, voltada à escrita e à (in)visibilidade das línguas de populações historicamente marginalizadas. O olhar começa a se torna ainda mais sensível à escrita dessas línguas. Essa virada teórica se consolidou especialmente a partir das proposições de Shohamy e Waksman (2009), que propuseram uma concepção mais expandida da PL, não apenas como conjunto de textos verbais fixados no espaço urbano, mas como um sistema multimodal de significação que inclui imagens, objetos, disposições físicas, performances humanas e práticas linguísticas vividas. Para os autores, tudo aquilo que compõe o espaço público, incluindo os corpos, os gestos e as relações, deve ser considerado parte da PL, especialmente quando a intenção é compreender os modos como se constroem discursos, identidades e resistências. Como nos alerta Milton Santos (2014, p. 107), “só podemos compreender a situação através do movimento. E movimento é um outro nome para o tempo”. Assim, longe de ser um simples recorte estático do mundo, revela-se como uma cadeia dinâmica de interações sociais, políticas e simbólicas como apontam Shohamy e Waksman (2009), a PL deve ser vista como um recurso analítico potente para práticas educativas, ações de ativismo e propostas de contestação às normatividades impostas pelas políticas linguísticas estatais.

Em seguimento, desde o estudo pioneiro de Laundry e Bourhis, o conceito de PL foi ampliado por diversos pesquisadores, passando a englobar não apenas espaços públicos urbanos e rurais, mas também espaços privados e ambientes educativos. Nos últimos anos, consolidou-se na literatura uma verdadeira "virada educacional e ativista", na qual o olhar investigativo deslocou-se para o interior das escolas, originando a noção de *schoolscape* ou *educationscape* (Gorter, 2018).

Como apontam pesquisas recentes (Gorter e Krompák, 2024; Pesch et al., 2021), a escola deixou de ser vista apenas como um espelho passivo de ideologias estruturais e passou a ser compreendida como uma arena semiótica dinâmica e de ativismo, na qual a materialidade das línguas constitui, reproduz e transforma ativamente as relações de poder e as práticas educacionais.

Nesse sentido, a escola também produz uma PL própria, marcada, em muitos casos, por uma identidade concebida como fixa e estável que reflete e reforça a circulação de diferentes repertórios linguísticos e culturais do português. Lourenço e Melo-Pfeifer (2020, p. 12) observam que "as línguas visíveis no espaço escolar traduzem as hierarquias de valor e de legitimidade atribuídas a determinados repertórios linguísticos". Assim, murais, cartazes, livros didáticos e demais materiais pedagógicos exclusivamente em português configuram uma PL escolar monolíngue, que silencia as línguas e culturas dos estudantes migrantes, indígenas ou fronteiriços presentes naquele espaço. Essa invisibilidade simbólica contribui para a manutenção de uma política linguística implícita, segundo a qual apenas a língua da escola é legítima, apagando, portanto, os repertórios plurais que compõem a realidade social e linguística do espaço educativo (Lourenço e Melo-Pfeifer, 2020).

Quando adentramos em uma escola e olhamos para os corredores, percebemos que cada mural, cada cartaz e cada palavra exposta marca a presença e o trânsito daqueles indivíduos no local, contam uma história sobre quem é visto e quem permanece invisível. Essas indagações abrem caminho para a PL dentro do espaço educativo. Dessa forma, discutiremos as práticas de letramento que emergem do contato com essa diversidade escrita e simbólica em uma escola pública em contexto fronteiriço.

1.2 A Paisagem Linguística no Contexto Escolar

Conforme apresentado na sessão anterior, embora a definição inicial delineada por Landry e Bourhis (1997) apresentasse a PL como a linguagem visível em placas de rua, outdoors e letreiros de estabelecimento, refletido a vitalidade etnolinguística de um território, o conceito tem se expandido significativamente. Autores como Gorter (2018), Shohamy (2006; 2009) e Pennycook (2019) deslocam a compreensão da PL de uma dimensão descritiva para uma dimensão pedagógica designada como *schoolscape* ou *educationscape*, a fim de promover a consciência linguística e cultural dos estudantes (Gorter, 2018). A investigação desta dimensão permite que os alunos identifiquem e analisem como a linguagem se materializa em placas, cartazes, avisos e murais espalhados pelo espaço escolar, incluindo banheiros, biblioteca, quadra, cantina, entre outros locais. Consequentemente, essa análise reflete a representação, ou a ausência, das línguas minoritarizadas (como as indígenas e as de comunidades migrantes) no ambiente educativo. Como salienta

Blommaert (2012), o que é apagado ou não inscrito em uma PL constitui um signo poderoso das hierarquias de valor que estruturam o espaço social.

Para aprofundar a compreensão desse silenciamento e das assimetrias institucionais no ambiente educativo, Biró (2016) propõe que as paisagens escolares (*schoolscapes*) não são apenas cenários físicos neutros, mas a materialização do "currículo oculto" (*hidden curriculum*) da instituição. Segundo a autora, as inscrições e os símbolos nas paredes da escola servem para legitimar a filosofia educacional do Estado e suas ideologias linguísticas. Essa estrutura de dominação pode ser evidenciada pela análise de quatro dimensões que organizam o espaço: os Agentes (*People*), os Produtos (*Product*), o Lugar (*Place*) e o Período/Duração (*Period*)[4] (Biró, 2016). No ambiente educativo, o poder institucional opera fortemente através de placas *top-down* grafadas na língua majoritarizada, ao passo que as línguas minoritarizadas, quando conseguem algum espaço, são frequentemente restritas a painéis efêmeros e informais (*bottom-up*), o que comunica tacitamente aos alunos migrantes e indígenas qual idioma detém a legitimidade duradoura no território escolar.

A imposição desse currículo oculto nas paredes aponta o que Brinkmann, Duarte e Melo-Pfeifer (2022) denominam de "monolinguismo banal". As autoras argumentam que, através de uma sinalização institucional exclusiva na língua majoritarizada, o monolinguismo é reproduzido de forma tão rotineira que se torna a condição endêmica e invisível do espaço, passando completamente despercebido. Para romper com essa naturalização, Carbonara (2025) resgata a premissa pedagógica de que o ambiente físico e visual da escola atua como um "terceiro educador". A autora sugere que as paredes da sala de aula não devem servir apenas à reprodução ideológica do Estado, mas devem oferecer uma expansão semiótica que permita aos estudantes assumirem um papel ativo na construção de sentidos. É alinhado a essa ótica que Brinkmann, Duarte e Melo-Pfeifer (2022) ressaltam que, ao engajarem-se criticamente com a PL, tanto professores quanto estudantes deixam de ser meros receptores do espaço para se tornarem "atores da PL", negociando e performando ativamente suas identidades plurilíngues ao desafiarem as permanências inventadas pelas fronteiras linguísticas.

---

[4] O uso dessas quatro dimensões, chamado pela autora de *schoolscape mix*, é uma adaptação metodológica de uma ferramenta do campo do *marketing*. Conforme destaca Biró (2016), o conceito original de *marketing mix* foi formulado por Neil Borden em 1953 como um instrumento para determinar a oferta de um bem comercial, focando em quatro pilares conhecidos como os "4 Ps" do *marketing*: Produto (*Product*), Praça/Lugar (*Place*), Preço (*Price*) e Promoção (*Promotion*). Ao transpor esse modelo para o ambiente educacional, Biró mantém as dimensões de "Produto" e "Praça", mas substitui os conceitos comerciais de "Preço" e "Promoção" por "Pessoas" (*People*) e "Período" (*Period*). A autora argumenta que, como a escola não vende mercadorias, ela atua expondo "produtos" simbólicos (cartazes, murais e o próprio currículo oculto) em "lugares" estratégicos, para interpelar "pessoas" (alunos e professores) durante um "período" determinado, com o fim de legitimar ideologias linguísticas.

À vista disso, Pennycook (2019) amplia essa perspectiva argumentando que a PL deve ser compreendida como um fenômeno dinâmico, que evolui continuamente ao longo do tempo, refletindo influências múltiplas, que incluem fatores sociais, culturais e políticos. Segundo ele, ao observar os usos e as circulações das línguas em ambientes educacionais, compreende-se que a PL pode funcionar como dispositivo de leitura crítica do mundo (Freire, 1989; Shohamy, 2009). Nesse contexto de mobilização pedagógica, Melo-Pfeifer (2024) propõe que o trabalho com a PL siga três estágios fundamentais: a observação (reconhecimento do espaço), a reflexão (desconstrução de ideologias) e a intervenção (prática ativista). Trabalhar com a PL na escola é promover um exercício de visibilidade e de escuta, tornar audíveis, visíveis e legíveis as vozes e identidades que, muitas vezes, permanecem marginalizadas nas ideologias linguísticas dominantes. Essa prática educativa desloca o olhar dos sujeitos e os convoca à análise dos signos que configuram seu cotidiano, estimulando uma postura investigativa diante das desigualdades linguísticas e sociais que atravessam o espaço escolar.

Nessa perspectiva, essa abordagem pedagógica aproxima-se do que Pennycook (1999) cunhou como *pedagogy of engagement*, aqui compreendida como pedagogia do engajamento, no ensino de línguas. Ao transpor esse conceito para os estudos do espaço, o trabalho com a PL desloca-se de um plano puramente descritivo para um campo de intervenção, comprometido com a transformação social. Alinhados a essa ótica, Shohamy e Pennycook (2022) afirmam que as paisagens linguísticas não apenas oferecem um campo para pesquisa, mas também possibilitam espaços para uma abordagem educativa comprometida com a transformação das condições de desigualdade e com o desenvolvimento de uma consciência linguística crítica. Os autores argumentam que

> "As possibilidades pedagógicas proporcionadas por uma consciência crítica da Paisagem Linguística (PL) abrem espaço para questionamentos sobre por que certas línguas estão presentes ou ausentes, o que se conecta a questões de imigração, subúrbios étnicos, discriminação, marginalização de minorias e às línguas dentro de um conjunto mais amplo de relações políticas e econômicas" (Shohamy e Pennycook, 2022, p. 31, tradução da autora).[5]

Ao trabalhar com essa abordagem, os alunos podem questionar as razões pelas quais certas línguas estão presentes ou ausentes, articulando tais presenças e ausências a temas como imigração, discriminação e marginalização (Hayik, 2017). Nessa direção, os autores aprofundam a discussão sobre o papel transformador da pesquisa em PL ao propor que ela funcione como um instrumento de conscientização crítica e de ativismo. Eles defendem que parte da consciência linguística crítica para o ativismo reconhece que o ato de "ver" as línguas na paisagem pode desvelar as políticas de

[5] Do original: The pedagogical possibilities afforded by a critical awareness of the Linguistic Landscape (LL) open up for questions of why certain languages are present or absent, which connects to issues of immigration, ethnic suburbs, discrimination, marginalization of minorities, and to languages within a wider set of political and economic relations.

silenciamento e as hierarquias linguísticas impostas pelas instituições. Para esse propósito, Shohamy (2009), mostra que é preciso tornar visível esse funcionamento ideológico:

> "A paisagem linguística não é apenas uma manifestação estética das línguas em um espaço. Trata-se de um texto ideológico que diz ao público quais línguas são bem-vindas e quais são silenciadas; quais identidades são valorizadas e quais são marginalizadas. É, portanto, uma poderosa ferramenta de construção de cidadania (ou de sua negação)" (Shohamy, 2009, p. 105, tradução da autora).[6]

Do mesmo modo, Shohamy e Pennycook (2022) chamam atenção para o risco de que a conscientização, se não acompanhada de ação, produza um efeito de paralisia. Em um estudo com universitários árabes em Israel, os autores observaram que, embora os estudantes percebessem práticas discriminatórias na universidade, como a marginalização do árabe, sentiam-se impotentes para agir, internalizando a ideia de que era assim que a hegemonia hebraica operava e que nada poderia ser feito. A conscientização isolada pode gerar um sentimento de impotência, por isso, as práticas pedagógicas em PL devem oferecer meios concretos para a ação e a transformação

Além disso, o conceito de *assemblage* (Pennycook, 2019) oferece um enquadramento teórico que ajuda a compreender a PL como um fenômeno que ultrapassa a dimensão puramente textual ou verbal, incorporando aspectos semióticos, afetivos e sensoriais. Pennycook (2019) compreende a *assemblage* como uma configuração dinâmica de elementos heterogêneos, pessoas, objetos, sons, imagens, textos, cheiros, cores e gestos, que coexistem e se afetam mutuamente em um dado espaço tempo. O autor revela que

> "Enxergar a paisagem semiótica como uma assemblagem de sujeitos, objetos e afetos reconhece a importância das materialidades, ao mesmo tempo em que as transcende para se concentrar nos afetos que elas produzem ou engendram." (Pennycook, 2019, p. 183, tradução da autora)[7]

Nesse sentido, a PL é entendida como uma mesclagem viva e inacabada de signos, corpos e afetos que produzem significados em interação. Essa abordagem desloca o olhar da análise de placas ou inscrições isoladas para a observação das relações simbióticas entre linguagem e outros modos semióticos, reconhecendo que os sentidos emergem dos encontros entre materialidades e experiências humanas (Huebner, 2016; Melo-Pfeifer e Lima-Hernandes, 2020). Essa articulação material ganha densidade por meio do conceito de *Sign Ensembles* (Conjuntos de Sinais), proposto por Androutsopoulos e Kuhlee (2024). Os autores argumentam que a produção colaborativa nas escolas gera agrupamentos temáticos de signos (murais, cartazes, desenhos) que habitam os mesmos

---

[6] Do original: "The linguistic landscape is not merely an aesthetic manifestation of languages in a space. It is an ideological text that tells the public which languages are welcome and which are silenced; which identities are valued and which are marginalized. It is, therefore, a powerful tool for constructing citizenship (or its denial)".

[7] No original: "Seeing the semiotic landscape as an assemblage of subjects, objects, and affects acknowledges the importance of materialities while at the same time moving beyond them to attend to the affects that they produce, or engender."

espaços e operam juntos como um "supertexto", organizando o ambiente e refletindo a identidade do grupo.

Assim, a PL é compreendida como um instrumento analítico e pedagógico que desperta a Consciência Linguística Crítica (*Critical Language Awareness),* expandida recentemente por Romanowski (2024) para a noção de Consciência Sociolinguística Crítica. O autor defende que a PL atua como um *input* autêntico e multimodal que exige dos aprendizes a decodificação de relações de poder, identidades e intenções culturais embutidas no *design* dos textos públicos. Para Shohamy e Pennycook (2022), embora a conscientização seja um primeiro passo importante, ela não é suficiente, é preciso avançar para a ação, por isso, as pedagogias críticas da PL devem promover não apenas a leitura de mundo, mas também sua reescrita. Nos estudos realizados em escolas israelenses, Shohamy e Pennycook (2022) incentivaram alunos a modificar digitalmente sinais percebidos como excludentes, criando versões mais justas e inclusivas, um gesto que simbolicamente “reinscreveu” as vozes silenciadas no espaço público e permitiu aos estudantes imaginar outros mundos possíveis. As modificações propostas, como a adição do árabe a avisos públicos, a substituição de textos por símbolos universais ou a ampliação de línguas minoritarizadas, revelaram que a consciência linguística crítica pode se desenvolver em um ato de ativismo e reexistência.

O engajamento com os dados reais e visíveis da PL permite aos estudantes desenvolver uma consciência mais profunda das línguas e identidades que compõem seu ambiente. Em um estudo conduzido em Jaffa (Shohamy et al., 2022), por exemplo, estudantes árabes do ensino médio ficaram surpresos ao constatar a baixa representação do árabe na paisagem pública local em comparação com o hebraico e o inglês. Essa tomada de consciência gerou respostas afetivas e ideológicas, como frustração, ressentimento e até autocrítica diante do que percebiam como rendição da própria comunidade à hegemonia do hebraico (Shohamy et al., 2022).

Shohamy e Waksman (2009, p. 36) já observavam que as Paisagens Linguísticas não são apenas um local para pesquisa, mas também possibilitam espaços de “pedagogia crítica, ativismo e direitos linguísticos”, passando a iluminar uma diversidade cada vez maior de espaços, que vão além das ruas ou fachadas urbanas e alcançam também os ambientes virtuais. O olhar da pesquisa dos autores se deslocou para uma compreensão de *assemblage* (Pennycook, 2019) contemplando expressões como o grafite, as dinâmicas do transporte e da mobilidade, as leituras multimodais de monumentos, as tatuagens e a corporificação, os cheiros e até espaços cotidianos de trocas simbólicas, como os mercados. Nessa abordagem, o foco do termo “linguística” desloca-se do estudo exclusivo de línguas e escrituras nomeadas para a observação de um vasto conjunto de

recursos semióticos sociais (Karlander, 2018; Lou, 2017; Peck; Stroud, 2015; Pennycook, 2009, 2019; Pennycook; Otsuji, 2015; Shohamy, 2015; Waksman; Shohamy, 2016).

Nesse sentido, ressalta-se que, em contextos escolares, a PL desempenha um papel fundamental na construção de identidades linguísticas e culturais, especialmente para os alunos migrantes, indígenas e refugiados. No contexto da escola onde se desenvolveu o projeto de extensão “Mala dos Saberes Deslocados", essas dimensões tornam-se ainda mais evidentes. O projeto, ao articular ensino, pesquisa e extensão, desloca o olhar da mera observação das línguas expostas para a compreensão das relações sociais, afetivas e políticas que se entrelaçam em torno delas. A noção de *assemblage* se concretiza na própria tessitura das ações e interações realizadas. O projeto, ao aproximar ensino, pesquisa e extensão, deslocando o olhar da mera observação, compreende-se como se configura uma *assemblage* transforma a escola em uma PL viva, um espaço de convivência, escuta e valorização das línguas em circulação. As ações do projeto também estão entrelaçadas com os princípios da pedagogia do engajamento (Pennycook, 1999; Shohamy e Pennycook, 2022), uma vez que as performances, os relatos pessoais, os gestos, os sons das músicas e as línguas que circulam ali, transformam a escola em uma paisagem multimodal e multissensorial, em que o aprendizado foi se construindo a partir da experiência e da troca.

Por exemplo, o primeiro encontro do projeto, marcou o início das atividades com uma performance encenada protagonizada por dois participantes venezuelanos e um guineense, que apresentaram suas trajetórias por meio da música, da oralidade e da dança.

Figura 3 — Apresentação performática dos participantes migrantes



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024)

O entrelaçamento entre a música, corpo e narrativa produziu uma atmosfera que ultrapassava o registro puramente linguístico, manifestando-se nas cores dos figurinos, nas expressões corporais

e nas reações emocionais dos estudantes espectadores. Essa cena revela uma dimensão fundamental da PL que incorpora a performatividade do próprio corpo, configurando o que Peck e Stroud (2015) nomeiam como *skinscapes* ou a paisagem semiótica corporal. Os gestos, a dança e os adornos atuam como textos de identidade em movimento. A performance dos migrantes evidenciou, portanto, uma dimensão da PL que extrapola o texto escrito em placas, incorporando sons, gestos e afetos que também comunicam e constroem sentido, provocando reflexões sobre as fronteiras que, ao mesmo tempo, separam e conectam os povos, e instauraram diálogos com os alunos sobre geografia, história e colonialidade. As discussões que emergiram convidaram os estudantes a reconhecer as continuidades e rupturas entre as realidades linguísticas e culturais dos países de origem dos migrantes, Venezuela e Guiné-Bissau, e do Brasil, permitindo que percebessem as línguas como expressões vivas de histórias e resistências.

À luz da noção de *assemblage* (Pennycook, 2019), pode-se compreender esse momento como a constituição de uma paisagem social e afetiva, em que sujeitos, objetos e materialidades se articulam na criação de um espaço de convivência e invenção. A *assemblage* não é um simples arranjo de elementos visuais, mas uma composição dinâmica de presenças, atmosferas e relações, na qual os sentidos emergem da interação entre pessoas, corpos e lugares. Assim, a performance transformou o espaço escolar em um território de coabitação simbólica, onde o plurilinguismo e a diversidade cultural se tornam forças criadoras de novas formas de estar e aprender juntos.

Essa experiência materializa também o princípio de uma pedagogia do engajamento (Pennycook, 1999), ao passo em que converte a sala de aula em um espaço de enunciação intercultural. Ao partilharem suas trajetórias, os migrantes não apenas tornaram audíveis suas línguas e histórias, mas também provocaram deslocamentos nos modos de ver e escutar dos alunos brasileiros. Perguntas como “Vocês sabiam que a Venezuela faz fronteira com o Brasil?” ou “Sabem onde fica a Guiné-Bissau?”, feitas pelos próprios participantes durante a apresentação, produziram um efeito de reconhecimento mútuo, abrindo brechas para que a escola repensasse sua própria geografia simbólica (Pennycook, 1999). Nesse contexto, a PL incorpora uma dimensão vivida e performativa das línguas em movimento, a cada gesto, relato ou troca linguística, novas camadas de sentido se sobrepunham à paisagem escolar, desestabilizando a hegemonia monolíngue e convocando uma escuta sensível da alteridade. Essa ação inicial mostra como a convivência transforma o ambiente escolar em uma tapeçaria viva de línguas, culturas e memórias, que se entrelaçam a cada encontro, desafiando as fronteiras linguísticas e culturais tradicionalmente fixadas pela instituição escolar. Assim, a escola se constitui como um território de cruzamentos, um espaço *glocal* (Canevacci, 1996), no qual o local e o global se encontram e se reconfiguram continuamente.

Ao entrelaçar essas vivências, a escola constitui-se como um espaço de escuta e de produção de sentidos, reafirmando que a leitura da PL, articulada à experiência migratória e à literatura, tem o potencial de converter-se em prática de letramento crítico. As línguas que circulam nos muros, nas vozes e nas histórias da escola deixam de ser apenas marcas de diversidade para se afirmarem como enunciações políticas de pertencimento e resistência, expressões vivas daquilo que a PL revela como potencial educativo, social e emancipador.

É importante destacar também que a análise da PL, nesse sentido, não se limita ao que é visível, mas abrange fundamentalmente o que é ausente. Como observa Lecheta (2020) em seus estudos sobre o contexto escolar de fronteira, a omissão de determinadas línguas em placas e materiais pedagógicos não é um vácuo neutro, mas uma escolha política que reflete hierarquias linguísticas e ideologias de exclusão. Esse fenômeno dialoga com a noção de apagamento, discutida por Blommaert (2012), que descreve o processo pelo qual certas variedades linguísticas são sistematicamente invisibilizadas para sustentar um ideal de monolinguismo em sociedades que, embora plurilíngues na prática, priorizam uma língua majoritária em detrimento das minoritarizadas.

No contexto educacional, o apagamento linguístico se manifesta na predominância do português nas sinalizações escolares, materiais didáticos e práticas pedagógicas, enquanto as línguas dos alunos indígenas, migrantes, refugiados e surdos são relegadas à invisibilidade. Frente a isso, Gonçalves (2021) defende que o papel do pesquisador e do educador é, em conjunto, o de "destapar" essas realidades. Para a autora, a predominância da língua majoritarizada marginaliza grupos minoritarizados e reforça o mito do monolinguismo. Assim, a PL da escola torna-se um ponto de partida para desvelar como as hierarquias moldam a experiência dos discentes. Como bem sintetiza Gonçalves,

> “(...)o estudo de PL reflete realidades linguísticas e culturais que nem sempre são visíveis ao observador comum. “Destapar” essas realidades implicam relacioná-las com a estrutura social maior – local e global, passada e presente, pública e particular. Ela, de fato, é visível, mas cabe ao pesquisador visibilizá-la com os instrumentos de análise que possui à mão (Gonçalves, 2021, p. 138).

Em diálogo com essa necessidade de visibilizar dinâmicas sociolinguísticas encobertas, especialmente em contextos de superdiversidade, Cabiles (2025) introduz o conceito de *languaging the schoolscape* (linguajar a paisagem escolar), estabelecendo uma aproximação com a noção de “comunidades imaginadas”, conceito originalmente cunhado por Anderson (1983). A autora discute como as práticas linguísticas cotidianas dos estudantes, mesmo aquelas não oficiais, moldam ativamente o espaço escolar e conectam os alunos às suas aspirações e a redes que ultrapassam as fronteiras físicas.

. A autora demonstra como as práticas linguísticas cotidianas dos estudantes, mesmo aquelas não oficiais, moldam ativamente o espaço escolar e conectam os alunos às suas aspirações e a redes além-fronteiras. Como afirma a pesquisadora, "linguajar a paisagem escolar coloca em primeiro plano as experiências linguísticas de indivíduos multilíngues como mutáveis e em evolução, estendendo-se também além das fronteiras físicas onde estão localizados" (Cabiles, 2025, p. 11).[8] O esforço de "destapar" a PL da escola torna-se, assim, um passo estratégico não apenas para desvelar as hierarquias impostas, mas também para reconhecer e mobilizar essas redes de resistência.

No contexto das escolas de Dourados, essa dinâmica de apagamento torna-se evidente quando a PL ignora a presença de línguas como o Guarani, a Libras, o Espanhol ou o Crioulo Haitiano. Conforme discutido a partir de Lecheta (2020), a exclusão dessas línguas dos espaços visuais não é um vácuo de informação, mas um silenciamento simbólico que sinaliza ao estudante que sua identidade não é reconhecida como parte legítima do território educativo. Esse cenário, Esse monolinguismo visual materializa as hierarquias de valor e a política de apagamento já apontadas por Blommaert (2012), em que a invisibilidade visual impacta diretamente o sentimento de pertencimento e o engajamento pedagógico dos alunos minoritarizados.

Diante dessa realidade ainda “encoberta” nas escolas da região, a análise da PL emerge como uma ferramenta política e pedagógica para, como propõe Gonçalves (2021), “destapar” as relações de poder que marginalizam grupos específicos. Ao investigar o que a escola oculta, torna-se possível planejar intervenções que busquem a equidade, desde a sinalização plurilíngue até a inclusão dessas línguas no currículo. Afinal, como assinalam Landry e Bourhis (1997), a PL não é uma representação passiva, ela molda atitudes e orienta comportamentos sociais, definindo se o espaço escolar será um lugar de reprodução da exclusão ou um campo de valorização das identidades fronteiriças e migrantes.

Tal formulação é particularmente relevante para o contexto escolar investigado, no qual a presença de estudantes migrantes e indígenas, embora significativa, ainda permanece pouco visibilizada. Nessa ótica, quando, no espaço escolar, observamos uma PL estruturada sob o monolinguismo, na qual a comunicação institucional ocorre unicamente em português, estamos diante de um processo de silenciamento simbólico das línguas minoritarizadas presentes na comunidade. Isso afeta diretamente a forma como os alunos se reconhecem no ambiente escolar, como internalizam ou rejeitam sua identidade linguística, e quais sentimentos de pertencimento desenvolvem frente à instituição educativa.

---

[8] No original: *languaging the schoolscape foregrounds the linguistic experiences of multilingual individuals as shifting and evolving, and also extending beyond the physical boundaries where they are located.*

Landry e Bourhis também assinalam que a PL é mais do que uma representação passiva, ela molda atitudes e orienta comportamentos sociais. Segundo os autores,

> "A Paisagem Linguística serve como uma fonte de *input* linguístico passivo e como uma ferramenta de socialização linguística informal. Por meio da exposição contínua a sinais em línguas específicas, os indivíduos desenvolvem uma percepção do status social relativo das línguas em uso, influenciando suas atitudes e decisões quanto ao uso da língua em público" (Landry e Bourhis, 1997, p. 28, tradução da autora).[9]

Ou seja, a presença ou ausência de determinadas línguas no ambiente urbano e educacional afeta diretamente a formação de identidades e o imaginário social sobre quais línguas são "apropriadas" ou "indesejadas". Para os estudantes, essa exclusão visual pode ser experimentada como apagamento e marginalização, influenciando negativamente seu engajamento escolar, autoestima e participação social.

Shohamy (2009), por sua vez, radicaliza essa discussão ao destacar o papel da PL como um campo de disputa ideológica e política. Para a autora, a PL é constituída por decisões, nem sempre visíveis, que envolvem escolhas sobre quais línguas devem ser autorizadas a circular publicamente. Shohamy afirma que

> "A paisagem linguística é frequentemente usada por regimes de poder como um meio de regular a presença das línguas nos espaços públicos. Isso se dá tanto por meio de políticas linguísticas explícitas quanto de políticas implícitas, silenciosas, mas altamente eficazes. As decisões sobre o que é incluído ou excluído da paisagem linguística fazem parte de um mecanismo de imposição de poder e de controle social" (Shohamy, 2009, p. 96, tradução da autora).

Nesse sentido, em uma escola onde há uma pluralidade de línguas circulando nos corpos, nas vozes e nas memórias dos alunos, mas que permanece invisível no aparato semiótico oficial da escola, essa ausência não é um detalhe, é uma enunciação silenciosa sobre quem pertence e quem é "estrangeiro". O espaço físico, portanto, também fala. ele comunica, com força simbólica, que apenas uma língua é legítima e, ao fazê-lo, produz uma pedagogia implícita da homogeneização (Shohamy, 2009). A escola, mesmo sem palavras explícitas, ensina quais vozes podem ser ouvidas e quais permanecem inaudíveis. Essa ausência de marcas plurilíngues constitui uma forma de paisagem negativa (Shohamy, 2019), em que o que não está visível também significa, revelando processos sutis de exclusão e apagamento.

[9] Do original: "The linguistic landscape serves as a source of passive linguistic input and as an informal linguistic socialization tool. Through continuous exposure to signs in specific languages, individuals develop a perception of the relative social status of the languages in use, which influences their attitudes and their decisions regarding language use in public."

1.3 O letramento Crítico e os Espaços de Contato

A PL escolar aqui abordada não constitui apenas um cenário físico ou decorativo, mas sim um vasto texto social e multimodal que convoca os sujeitos a uma leitura contínua de seu ambiente. A compreensão das dinâmicas que envolvem a PL exige, inicialmente, a delimitação do letramento como um fenômeno que transcende a aquisição de uma técnica neutra de decodificação. Essa perspectiva se alinha aos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, 1996), que reconhece que a construção de sentidos na contemporaneidade não se restringe ao código alfabético-verbal, mas mobiliza uma complexa teia de modos visuais, sonoros, espaciais e gestuais (Maxim, 2024). Portanto, ler a escola é realizar uma prática de pluriletramentos.

Conforme aponta Alencar (2015), o termo foi introduzido nas discussões acadêmicas brasileiras a partir da década de 1980, sob a influência de estudiosas como Mary Kato, Angela Kleiman e Magda Soares, para dar conta de práticas que o conceito de "alfabetização" já não alcançava. Diante de sujeitos que, embora alfabetizados, não conseguiam fazer uso competente e frequente da leitura nas práticas sociais, o letramento emergiu, como postula Soares (2009), para designar o estado ou a condição daqueles que se apropriam da escrita para significar o mundo e responder às demandas do seu contexto.

Essa mudança de perspectiva se conecta com as formulações de Brian Street (2003), cuja obra promoveu um giro epistemológico nos estudos da linguagem ao contrapor o modelo autônomo ao modelo ideológico de letramento. Amplamente criticado pelo autor, o modelo autônomo concebe a leitura e a escrita como técnicas neutras, universais e estritamente cognitivas. Nessa vertente, pressupõe-se que a simples aquisição do código alfabético garantiria, de forma mecânica, o progresso e a mobilidade social. Todavia, ao tratar a escrita como um produto completo em si mesmo e desvinculado do contexto de produção, esse modelo acaba por camuflar a imposição de visões de mundo dominantes sob a falsa premissa da neutralidade (Kleiman, 1995; Street, 2003). Um exemplo dessa dinâmica ocorre quando, por exemplo, a dificuldade de um aluno migrante em redigir um texto formal em português é lida pelo sistema educacional como um déficit, ou atraso, ignorando-se o abismo entre as exigências da instituição e os saberes prévios do estudante.

Em ruptura com essa perspectiva técnica, o modelo ideológico defende que o ato de ler e escrever é indissociável das estruturas que organizam a vida coletiva. Sob essa ótica, as práticas letradas não são ferramentas universais, mas manifestações culturais atravessadas por relações de poder e por lógicas de exclusão (Street, 2003). Isso implica reconhecer que a institucionalização de certos usos da escrita não é um processo neutro, pelo contrário, reflete a hegemonia de grupos que buscam validar seus próprios saberes em detrimento de outras formas de subjetividade (Alencar,

2015; Soares, 2009). Sobre a natureza inerentemente política e existencial desse processo, Street (2003) argumenta:

> Este modelo pressupõe, em contrapartida, que o letramento é uma prática social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra; ele está sempre enraizado em princípios epistemológicos socialmente construídos. Trata-se de conhecimento: as formas pelas quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, fundadas em concepções de conhecimento, de identidade e de ser. [...] O letramento, nesse sentido, é sempre contestado, tanto em seus significados quanto em suas práticas; portanto, versões particulares dele são sempre "ideológicas", pois estão invariavelmente alicerçadas em uma determinada visão de mundo e no desejo de que essa visão de letramento domine e marginalize outras. (Street, 2003, p. 77-78, tradução da autora)[10]

Nessa mesma direção, como desdobramento dessa perspectiva, para os teóricos dos Novos Estudos de Letramento (NEL/NLS), conforme sintetiza Alencar (2015), o letramento rompe com a visão de uma habilidade autônoma e técnica, passando a ser compreendido no plural, letramentos, como um conjunto de práticas discursivas e sociais historicamente situadas (Street, 2003). Consolida-se, assim, a noção de que os usos da escrita são dinâmicos e variam substancialmente de acordo com o tempo, o espaço, a cultura e as relações de poder, as quais regulam quem pode produzir e ter acesso aos textos em diferentes esferas.

Ancorada nessa premissa, Alencar (2015) resgata a distinção analítica fundamental proposta por Barton e Hamilton (1998) entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares. Os letramentos dominantes, segundo os autores, constituem práticas chanceladas e ditadas por organizações institucionais que, por estarem submetidas ao rigoroso controle desses aparatos, apresentam-se de forma padronizada e altamente formalizada, detendo elevado prestígio e valor social.

A escola, nesse cenário, atua como a principal agência desses letramentos, centrando suas bases na reprodução de formatos valorizados pelos estratos de poder. Isso se materializa, por exemplo, na centralidade conferida à redação dissertativa-argumentativa de exames oficiais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), autorizado e legitimado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Embora tais avaliações prevejam a mobilização de um "repertório sociocultural", elas exigem, enquanto práticas chanceladas, que esses saberes sejam enquadrados em uma estrutura técnica, abstrata e normativa. Estabelece-se, assim, um embate profundo entre a vivência do sujeito e o

[10] Do original: "This model posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. [...] Literacy, in this sense, is always contested, both its meanings and its practices, hence particular versions of it are always 'ideological', they are always rooted in a particular world-view and in a desire for that view of literacy to dominate and to marginalize others."

saber acadêmico. Na prática, se um aluno migrante trouxer uma vivência pessoal profunda sobre suas trajetórias de socialização (um letramento vernacular e experiencial), mas não conseguir conectar essa bagagem a um conceito sociológico chancelado como "legítimo" pela academia, mesmo que corresponda ao tema de redação proposto, ele corre o sério risco de ter seu repertório invalidado, sendo avaliado pelo sistema como mero "senso comum".

Essa dinâmica de exclusão fomentou, na prática escolar, a instrumentalização de "repertórios curingas", ou melhor, citações padronizadas e descontextualizadas de filósofos clássicos que servem para preencher lacunas em qualquer tema de redação. Isto é, funcionando como uma fórmula pronta para corresponder a critérios avaliativos e garantir pontuação. A proliferação dessas fórmulas genéricas apontam que a instituição, na maioria das vezes, não está valorizando a vivência real e a leitura de mundo do aluno, mas sim a sua capacidade de performar um letramento dominante. Se o saber do estudante não for lido pelo avaliador como um conhecimento "legitimado pelas áreas do conhecimento", ele será sumariamente silenciado e penalizado. Essa mecânica indica que, no ambiente escolar, a validação de um texto não depende da densidade da experiência humana ali relatada, mas do estrito cumprimento de regras de prestígio prescritas por uma autoridade externa. Destacando essa mecânica de imposição, Kleiman (1995) explica:

> A escola, principal “agência de letramento” em nossa sociedade, desenvolve atividades de ensino-aprendizagem da escrita como se a aquisição desta se constituísse num processo neutro, independentemente de considerações contextuais e sociais. Constantemente, a escola tem promovido as atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. Aos sujeitos que não alcançam as habilidades previstas pela escola é imputada a responsabilidade pelo fracasso escolar. (Kleiman, 1995, p. 44)

Por outro lado, Barton e Hamilton (1998) esclarecem que os letramentos vernaculares se desenvolvem à margem das regulamentações institucionais. São práticas aprendidas informalmente, enraizadas no cotidiano, nas casas das pessoas e nas relações interpessoais, caracterizando-se por não serem sistematizadas ou controladas por autoridades externas ou especialistas. Embora permeiem a vivência dos sujeitos antes mesmo de adentrarem o espaço escolar, essas práticas vernaculares costumam ser historicamente invisibilizadas e desvalorizadas pela escola, que tende a ignorar as culturas e os saberes originados na comunidade. Aprofundando esse abismo entre o que é prestigiado pela instituição e o que é silenciado, os autores concluem:

> As práticas de letramento dominante podem ser compreendidas como aquelas vinculadas às instituições formais de uma sociedade [...]. Elas estão associadas a instâncias como a educação, a religião e o mercado de trabalho; por serem reguladas por esses aparatos, apresentam-se de forma mais padronizada e formalizada, sendo frequentemente lidas como as únicas formas “verdadeiras" de letramento. Em contrapartida, as práticas de letramento

> vernacular são aquelas que fincam suas raízes na vida cotidiana das pessoas e que não são moldadas pelas exigências das instituições formais. [...] Tais práticas são aprendidas informalmente, tendo sua origem no ambiente doméstico e na trajetória de criação dos sujeitos. Uma distinção crucial entre o aprendizado vernacular e aquele inserido em contextos educacionais ou de treinamento é que o saber vernacular constitui um "aprendizado não sistematizado por uma autoridade externa". (Barton e Hamilton, 1998, p. 251-252, tradução da autora)[11]

Quando essas práticas de leitura e escrita passam a interrogar as ideologias e os silenciamentos que estruturam a sociedade, adentramos o campo do Letramento Crítico (LC). Como propõe Paulo Freire (1989), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". O Letramento Crítico exige o que Menezes de Souza (2011) nomeia de "escuta crítica", a capacidade de reconhecer que nossas interpretações e os textos que lemos, sejam eles impressos em livros didáticos ou fixados nas paredes de uma escola, estão imersos em valores e disputas políticas. A transposição da 'leitura de mundo' freireana para o espaço físico da instituição exige que os estudantes desenvolvam a capacidade de decodificar o que Biró (2016) denomina de "currículo oculto". O letramento crítico opera como a lente que permite aos alunos perceberem que as ausências e presenças de línguas nas paredes não são arbitrárias, mas sustentam ideologias de Estado e projetos educacionais normativos.

Ler criticamente a PL escolar significa, portanto, interrogar essas dinâmicas de poder. Em convergência, Brinkmann, Duarte e Melo-Pfeifer (2022) argumentam que esse engajamento desenvolve a Consciência Linguística Crítica (*Critical Language Awareness*), fornecendo ferramentas analíticas para que os estudantes observem e desconstruam o "monolinguismo banal", ou seja, a exclusividade da língua dominante (o português) hasteada de forma tão mundana e naturalizada nos murais que a opressão e o silenciamento das línguas de migração passam despercebidos pela comunidade escolar.

Contudo, em uma escola atravessada por fluxos migratórios (tornando-a um território *glocal*), a leitura do mundo torna-se infinitamente mais complexa. Diante dessa superdiversidade, o letramento crítico não se esgota na denúncia hiper-racional do apagamento da palavra escrita, ele avança irrevogavelmente para a prática da Multimodalidade. Ao utilizarem cores, desenhos, tintas e palavras em espanhol e português para produzir cartazes e murais, os alunos deixam a posição de receptores passivos para intervir ativamente no espaço. Esse processo incorpora o que Maxim (2024) denomina de "intensidades afetivas". O autor argumenta que as metodologias visuais e

[11] Do original: "Dominant literacy practices can be seen as those associated with the formal institutions of a society [...]. They are associated with formal institutions, such as education, religion and the workplace, because they are regulated by these organisations, they are more formalised and standardised, and they are frequently seen as the only "true" literacies. Vernacular literacy practices, by contrast, are those which have their roots in people's everyday lives and which are not shaped by the requirements of formal institutions. [...] vernacular literacy practices are learned informally. They have their roots in people's homes and in their upbringing. An important distinction between vernacular learning and other learning, such as that within an educational or training context, is that vernacular learning is "learning not systematised by an outside authority"."

baseadas na PL tiram a literacia do controle puramente racional, englobando a deslocalização, a espontaneidade e a corporificação. É através do fazer artístico e tátil, operando como um refúgio seguro de expressão, que as identidades silenciadas conseguem vir à tona.

Segundo Tjandra (2019), essa criação visual multimodal configura a elaboração de "textos de identidade" (*identity texts*), por meio dos quais os alunos migrantes ganham a oportunidade de usar a própria imaginação para afirmar seu senso de pertencimento e fraturar o monolinguismo estrutural da escola.

É exatamente porque a leitura e a reescrita da paisagem escolar exigem essa capacidade multimodal e plurilíngue que o Letramento Crítico se articula de forma inseparável à translinguagem (García e Wei, 2014). Ao reinscreverem suas identidades nas paredes da escola ambiente que Carbonara (2025) define como o "terceiro educador", os discentes assumem um papel agentivo no processo de produção de sentido. Essa intervenção converte a sala de aula em um autêntico espaço de translinguagem (*translanguaging space*), refletindo uma agentividade crítica contra as posições monoglóssicas. Nesse estágio avançado de Letramento Crítico, a translinguagem transcende a simples mistura de códigos para se afirmar como uma prática sociopolítica capaz de des-hierarquizar as línguas, curar os estigmas impostos pela migração e legitimar o protagonismo identitário dos estudantes.

Na esteira do pensamento de García e Wei (2014), a escola precisa ser compreendida como um espaço onde os sujeitos performam identidades plurais por meio de práticas linguísticas fluidas e situadas. Ao propor o conceito de *translanguaging*, os autores rompem com a noção de que os indivíduos “possuem” línguas separadas e defendem que os falantes se engajam em uma prática comunicativa integrada, híbrida, que desafia as fronteiras linguísticas fixas

> “Translinguagem não é simplesmente uma alternância de códigos. É um ato discursivo que integra práticas linguísticas e semióticas em um sistema único de significação, que reflete a experiência social complexa de falantes que vivem entre línguas, entre culturas e entre mundos” (García e Wei, 2014, p. 23, tradução da autora).[12]

Essa abordagem se mostra crucial em escolas localizadas em territórios atravessados por fluxos migratórios, deslocamentos e resistências. Os estudantes migrantes e indígenas mobilizam múltiplos repertórios linguísticos que não se encaixam nos moldes normativos da gramática escolar. Eles vivem entre o Guarani e o português, entre o crioulo e o espanhol, entre a oralidade e os silêncios. Como propõem os autores, esses sujeitos “não se adaptam às línguas; eles as

[12] Do original: “Translanguaging is not simply a code-switching. It is a discursive act that integrates linguistic and semiotic practices into a single unitary system of meaning-making, reflecting the complex social experience of speakers living between languages, between cultures, and between worlds.”

reorganizam" (García e Wei, 2014, p. 42), e é nesse gesto de reorganização que a escola precisa aprender a escutar, acolher e aprender.

Essa escuta ativa demanda também que se leve em consideração o conceito de glocalidade, conforme proposto por Canevacci (1996) e reapropriado por Canagarajah (2013). A glocalidade expressa o tensionamento entre forças globais e locais que moldam as experiências urbanas, inclusive as escolares. Como observa Canagarajah

> "O que chamamos de local está sempre já contaminado pelo global, e vice-versa. As práticas linguísticas que emergem nas comunidades migrantes urbanas são glocais: elas respondem às lógicas do mercado global, das mídias, das religiões transnacionais, ao mesmo tempo em que mantêm vínculos afetivos e simbólicos com suas referências locais" (Canagarajah, 2013, p. 89, tradução da autora).[13]

Na prática, isso significa que um estudante haitiano pode escrever uma frase em português com vocábulos em crioulo haitiano e inglês, enquanto fala com a mãe em francês e consome conteúdo digital em espanhol. Esses usos não são "erros" nem "confusões"; são práticas de resistência e pertencimento. São atos de tradução cultural que revelam uma competência comunicativa expandida, embora frequentemente desvalorizada pela escola tradicional.

Nesse sentido, Souza (2017) nos convida a pensar a translinguagem como uma prática não apenas linguística, mas profundamente política. Ele afirma

> "A translinguagem é uma prática de resistência. Ela se opõe às políticas de silenciamento que se expressam nos currículos monoculturais e nas paisagens linguísticas escolarizadas. Reconhecer a legitimidade das práticas translíngues é abrir espaço para que os sujeitos falem desde seus lugares, desde suas dores, suas estéticas, suas vivências não autorizadas pelo saber hegemônico" (Souza, 2017, p. 95).

Dessa forma, interculturalidade, glocalidade e translinguagem não são conceitos isolados. Eles se entrelaçam na materialidade da escola e da cidade. Quando a escola não inscreve o Guarani ou o espanhol em suas placas, não reconhece as experiências migratórias em seus livros ou desautoriza um aluno a escrever de forma bilíngue, ela está também apagando subjetividades, epistemologias e formas de estar no mundo.

Por outro lado, ao permitir que esses repertórios circulem, ao criar murais em diversas línguas, ao incluir literatura migrante nas aulas ou ao acolher histórias de travessia, a escola se torna um espaço de hibridismo criativo, uma proposta que García e Wei (2014) chamam de *translanguaging spaces*

---

[13] Do original: What we call the local is always already contaminated by the global, and vice-versa. The linguistic practices that emerge in urban migrant communities are glocal: they respond to the logics of global markets, media, and transnational religions, while maintaining affective and symbolic links to their local references."

> "Espaços de translinguagem são espaços de sentido, criados por e para falantes bilíngues e multilíngues, nos quais as normas linguísticas e sociais dominantes são suspensas, permitindo a emergência de novas formas de identidade, conhecimento e ação" (García e Wei, 2014, p. 113, tradução da autora).[14]

Nesse processo de reescrita do mundo, a intervenção material na paisagem escolar atua diretamente na reconstrução do pertencimento. Ao investigar a agência de alunos migrantes, Tjandra (2021), amparada nos pressupostos de Cummins (2000), defende que a produção de arte visual e a confecção criativa de murais configuram a elaboração de "textos de identidade" (*identity texts*). A linguagem disposta no espaço nunca é um código neutro, ela é central para a forma como o sujeito se define coletivamente em relação ao outro.

Portanto, quando os estudantes transnacionais utilizam as suas línguas para intervir na paisagem e criar arte multimodal, eles fraturam o monolinguismo estrutural. O aumento da sinalização multilíngue, impulsionado ativamente pelos próprios discentes, fortalece a consciência linguística, valida suas histórias e instaura um senso de pertencimento autêntico no novo território.

Uma vez que a PL se adentra aos processos de globalização, colocando em evidência os conflitos que ocorrem entre o local e o global, neste projeto, para entendermos a multiplicidade das práticas linguajeiras, adotamos o termo *glocal*, pela perspectiva de Canevacci (1996). Esse termo, resultante da fusão entre *global* e *local*, foi cunhado para captar a complexidade dos processos atuais de mutação cultural decorrentes do contato intercultural e interlinguístico.

Identidades culturais não são uniformes ou fixas. O que ocorre na sala de aula não é uma simples justaposição de culturas. Longe disso, as identidades culturais nela presentes tanto de professores quanto de alunos, e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar, esbarram e tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente. Isso torna a escola não o lugar de multiculturalismos, mas sim de interculturalidades (Canclini, 2012).

Deste modo, a escola constitui um cenário intercultural e translinguístico, evidenciando que, além de palco da interação linguística, também é atravessada por fluxos culturais que, além de não cessarem sua expansão, colocam em circulação as línguas glocais (Canevacci, 1996).

Ampliando essa análise para além da presença de múltiplas línguas, Néstor García Canclini (2012, p. 15) nos oferece o conceito de interculturalidade, que se define não apenas pela coexistência de culturas, mas como um "processo de interação contínua", exigindo diálogo e negociação. Essa interação profunda entre as identidades se faz especialmente relevante na escola, onde a diversidade linguística e cultural traz o desafio de reconhecer e valorizar as raízes dos alunos

[14] Do original: Translanguaging spaces are meaning-making spaces, created by and for bilingual and multilingual speakers, in which dominant linguistic and social norms are suspended, allowing for the emergence of new forms of identity, knowledge, and action."

enquanto promove uma identidade coletiva. O autor aponta que a escola é um "laboratório de identidades", onde o local e o global convergem, resultando em uma "hibridização cultural" (Canclini, 2012, p. 24) que redefine as perspectivas e os valores dos alunos.

Portanto, essa abordagem permite que a análise da PL não se limite à observação das línguas, mas que revele as dinâmicas identitárias de pertencimento ou marginalização que os alunos vivenciam, promovendo um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas e as interações culturais e linguísticas que permeiam a escola.

Em uma perspectiva complementar, Canevacci (1996) introduz o conceito de glocalidade, que oferece uma lente para compreender a adaptação das culturas e línguas locais às influências globais no espaço específico da escola investigada. Definida como o "espaço de intersecção onde o global encontra o local e onde a cultura se transforma pela integração de influências múltiplas" (Canevacci, 1996, p. 25), a glocalidade é um conceito essencial para analisar a tensão entre o português, como língua dominante, e as línguas minoritárias dos alunos indígenas, migrantes e refugiados.

Essa análise permite observar se a escola incorpora elementos glocais que contribuam para fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes, permitindo-lhes conectar suas raízes culturais com uma identidade escolar mais ampla e integrada. Além disso, o pesquisador também ressalta que as línguas glocais não são apenas elementos decorativos, mas representam “línguas híbridas, que resistem localmente enquanto se adaptam ao global” (Canevacci, 1996, p. 27). Esse ponto é fundamental para entender se a referida escola promove em sua PL a diversidade cultural de forma inclusiva, sem relegar as culturas e línguas minoritárias à invisibilidade.

Em conjunto, essas discussões permitem compreender a PL para além de sua dimensão visual e descritiva, situando-a como uma prática social atravessada por relações de poder, disputas de visibilidade e processos de construção de sentidos e pertencimentos. No contexto escolar, essa compreensão ganha relevância porque os elementos que compõem a paisagem não apenas refletem as escolhas linguísticas e culturais institucionalmente legitimadas, mas também podem revelar os repertórios, as experiências e as identidades que permanecem pouco reconhecidos nesse espaço. É nesse sentido que o letramento crítico assume papel central nesta investigação: ao propor a leitura problematizadora daquilo que se apresenta como natural ou habitual, possibilita questionar os modos pelos quais determinadas línguas e culturas são visibilizadas, enquanto outras são silenciadas. Em diálogo com essa perspectiva, as noções de interculturalidade, glocalidade e translinguagem ampliam as possibilidades de interpretação dos encontros, das tensões e das negociações que constituem os espaços escolares plurilíngues. Assim, a articulação entre PL e letramento crítico oferece as bases teóricas para investigar como os estudantes leem, interpretam e

ressignificam o espaço escolar, reconhecendo-se também como sujeitos que participam de sua constituição.

CAPÍTULO 2 – UNIVERSO E ABORDAGEM DA PESQUISA

> *"Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto."*
>
> *Leonardo Boff*

Neste capítulo, apresento o contexto empírico e o percurso metodológico da pesquisa, desenvolvida em uma escola pública estadual de tempo integral localizada no perímetro urbano de Dourados/MS, no âmbito do projeto de extensão *Mala dos Saberes Deslocados*. Inicialmente, contextualizo o campo e os participantes da investigação, considerando as experiências de mobilidade, os repertórios linguísticos e a diversidade presente no espaço escolar. Em seguida, descrevo a abordagem qualitativa da pesquisa, de orientação etnográfica e articulada à perspectiva da Etnografia Multissituada (Marcus, 1995), tomando a etnografia como postura investigativa e o estudo de caso (Yin, 2015) como estratégia de investigação. Também apresento os procedimentos de produção dos dados e os princípios que orientaram sua análise, em diálogo com Erickson (1986). Por fim, caracterizo os estudantes participantes, destacando aqueles cujas interações e produções constituem o material analisado no capítulo seguinte.

2.1 A Pesquisa Qualitativa com enfoque Etnográfico e a Coleta de Dados

A pesquisa nasce a partir de inquietações que atravessam a linguagem e o cotidiano escolar, em seus modos de dizer e de silenciar, as formas como produzem e criam realidades, legitimam saberes e constroem lugares de pertencimento. Analisar essas relações, as interações, gestos e materialidades que estampam a vida escolar, exige um olhar que ultrapasse fronteiras disciplinares e que se permita habitar o entre, o espaço das vozes múltiplas, as tensões e os encontros. Assim, o caminho metodológico assumido não parte de respostas prévias, mas de um olhar atento que assume o estranhamento do familiar (Andre, 2008) e captura a multidimensionalidade (Marcus, 1995) que se manifesta, ou se oculta, nas entrelinhas do campo.

Dado que o município de Dourados-MS está atravessado por intensos fluxos migratórios e fronteiriços, a presença de estudantes migrantes de diversas nacionalidades e etnias locais, e o vínculo do projeto de extensão com redes globais e transnacionais como o ACNUR, demonstram

que o fenômeno investigado é intrinsecamente glocal (Canevacci, 1996). Portanto, o escopo desta investigação é metodologicamente guiado pela Etnografia Multissituada (Marcus, 1995), permitindo rastrear as conexões e fluxos que ligam o local (a escola) ao global (os deslocamentos forçados e as políticas que definem o cenário migratório). Essa abordagem é crucial e indispensável para capturar a complexidade sociolinguística e a identidade transfronteiriça, translinguística e transcultural que caracteriza os participantes.

Ao atuar como extensionista do projeto “Mala dos Saberes Deslocados", me entendo implicada na experiência, fazendo parte da trama que investiga e não ocupando o lugar de observadora externa a ela. Por isso, a abordagem qualitativa, aqui adotada, reconhece a linguagem como prática social e o pesquisador como sujeito ético e político em cena, mobilizando o fazer etnográfico não apenas como técnica, mas como postura investigativa (Erickson, 1986). Neste enquadramento, a análise densa das práticas e interações observadas no campo empírico (os cinco encontros do projeto de extensão) se apoiou nas contribuições metodológicas de Frederick Erickson (1986), que concebe a etnografia não como um conjunto fixo de técnicas, mas como um processo deliberado de investigação orientado por um ponto de vista, construindo sua compreensão do campo por meio de um movimento contínuo entre observação, participação, interpretação, escuta e revisitação contínua do microcontexto.

Apoiada no estudo de caso (Yin, 2015) como estratégia de compreensão profunda dos fenômenos sociais ali situados, que busca compreender as práticas de letramento crítico mobilizados através da PL como instrumento analítico pedagógico em um contexto escolar marcado pela diversidade e pela mobilidade humana, ela articula esse olhar microssituado (Erickson, 1986) a uma perspectiva multissituada (Marcus, 1995), necessária para acompanhar fluxos, trajetórias e aprendendo a formular novas perguntas à medida que a própria realidade investigada se transforma.

No que concerne à validade interpretativa da pesquisa, em consonância com Erickson (1986), esta se sustenta na triangulação dos dados, que articula diferentes fontes, caderno de campo, falas, produções visuais e registros audiovisuais, para produzir uma compreensão multifacetada do campo. Assim, enquanto a Etnografia Multissituada (Marcus, 1995) oferece o mapa que orienta a leitura dos fluxos transnacionais que atravessam a experiência escolar, a etnografia ericksoniana fornece a lupa que permite examinar, em detalhe, as interações microssituadas que se materializam no estudo de caso.

A perspectiva etnográfica adotada nesta pesquisa implica reconhecer que a produção dos dados ocorreu de maneira relacional e situada, envolvendo tanto as ações da pesquisadora quanto as experiências, conhecimentos e interpretações dos participantes como coetnografos. Assim, os registros analisados não são compreendidos como informações simplesmente extraídas de um

contexto previamente constituído, mas como produções que se configuraram nas interações estabelecidas ao longo das atividades do projeto de extensão. As perguntas formuladas, as respostas dos estudantes, as explicações oferecidas por eles e os encaminhamentos construídos durante as atividades participaram da constituição do próprio material empírico. Considera-se, portanto, que a produção dos dados envolve um processo de coconstrução de sentidos entre pesquisadora e participantes.

Essa compreensão dialoga com Prasad (2013), que problematiza a posição das crianças como meras participantes ou fontes de informação e propõe sua inserção mais ativa nos processos de investigação, concebendo-as como *co-ethnographers* de suas próprias práticas plurilíngues. Nessa perspectiva, os conhecimentos dos participantes sobre suas próprias experiências linguísticas e culturais constituem uma dimensão relevante da produção do conhecimento etnográfico. A autora desloca, assim, a compreensão de uma pesquisa realizada exclusivamente "sobre" as crianças para uma perspectiva de investigação realizada "com" elas, reconhecendo sua participação na construção de interpretações sobre as práticas que vivenciam.

A discussão sobre a participação das crianças na pesquisa é aprofundada por Prasad (2021), ao propor a compreensão das crianças como co-investigadoras de suas práticas e experiências plurilíngues. Nesse enquadramento, a autora desloca a noção de expertise, reconhecendo que as crianças possuem conhecimentos situados sobre suas próprias experiências linguísticas e que esses conhecimentos podem participar ativamente da construção do conhecimento produzido na investigação. A perspectiva de co-investigação, portanto, não se reduz à participação das crianças como fontes de dados, mas envolve a criação de condições para que suas perspectivas e interpretações contribuam para os processos investigativos.

Nessa ótica, a participação dos estudantes como sujeitos ativos da investigação também se relaciona ao próprio caráter multimodal das atividades desenvolvidas. Prasad (2021) discute a possibilidade de envolver crianças como co-investigadoras de suas experiências plurilíngues, enquanto seus trabalhos com desenho e colagem demonstram como procedimentos visuais podem favorecer a emergência de representações que não necessariamente se manifestam da mesma maneira em situações de verbalização direta. Nesse sentido, as produções visuais de Luísa e Carla, que se explicitará no capítulo de análise de dados, não devem ser compreendidas apenas como evidências de uma consciência linguística previamente constituída. Elas também podem ser entendidas como espaços de elaboração nos quais as estudantes puderam articular, por meio de diferentes recursos semióticos, experiências, memórias e repertórios que não haviam sido explicitados da mesma forma em suas respostas verbais iniciais.

Essa perspectiva mostra-se pertinente à presente investigação, uma vez que os estudantes participaram ativamente das situações que constituíram o *corpus*, não apenas por meio de suas respostas às questões propostas, mas também pela seleção de fotografias, pelas explicações atribuídas aos registros, pelas produções visuais e pelas contribuições apresentadas nas discussões coletivas. Nesse processo, seus conhecimentos linguísticos, suas memórias e suas experiências participaram dos próprios encaminhamentos das atividades. Embora não se atribua aos estudantes a condição de co-investigadores em todas as etapas da pesquisa, reconhece-se que diferentes momentos do trabalho de campo foram constituídos a partir dessa participação, o que permite compreendê-los como sujeitos ativos na coconstrução dos sentidos produzidos no campo.

No entanto, a aproximação com essa perspectiva, não implica afirmar que os estudantes participantes desta pesquisa assumiram a condição de co-investigadores em todas as etapas do processo investigativo. A formulação do problema, a organização metodológica, a sistematização do corpus, a análise e a escrita da pesquisa permaneceram sob minha responsabilidade. O diálogo com Prasad (2021) permite, antes, reconhecer que, em determinados momentos do trabalho de campo, os estudantes exerceram uma participação ativa na produção dos registros e dos sentidos analisados, sobretudo quando selecionaram o que fotografar, explicaram suas produções, mobilizaram seus repertórios linguísticos ou interferiram nos encaminhamentos das atividades. Por essa razão, nesta pesquisa, a noção de coconstrução de sentidos mostra-se mais adequada para descrever a relação entre pesquisadora e participantes, sem desconsiderar as contribuições da perspectiva de co-investigação.

Destarte, os procedimentos de produção dos dados adotados nessa abordagem microcontextual incluíram a observação participante retrospectiva, que permitiu acompanhar as interações cotidianas durante as atividades da extensão e a revisitação constante dos registros, caderno de campo, registros audiovisuais (vídeos e fotografias), relatos orais e entrevistas semiestruturadas. A revisitação constante de todo esse *corpus* foi essencial para desenvolver uma compreensão cumulativa dos eventos e identificar situações de interesse que afloram. Por exemplo, a análise da atividade de leitura compartilhada, das rodas de conversa ou da intervenção visual refletem como o campo se constitui simultaneamente em microcontexto e macrocontexto. No nível micro, seguindo Erickson (1986), interessa observar as interações situadas, ou seja, quem fala, quem silencia, como os estudantes negociam sentidos durante a leitura e discussões do livro, como se organizam corporalmente na roda de conversa, quais gestos acompanham as narrativas que vão surgindo durante as ações. Esses detalhes aparentemente mínimos revelam micropolíticas de pertencimento, participação e agência que estruturam o cotidiano escolar. Abaixo explícito a organização dos métodos para coleta de dados utilizados.

Quadro 1 – Registros de observação e coleta de dados

MÉTODOS DE COLETA DE DADOS		
MÉTODO	**DESCRIÇÃO**	**PROCEDIMENTOS UTILIZADOS**
Observação participante retrospectiva	Registro e interpretação das interações, práticas e rotinas observadas durante a atuação da pesquisadora como extensionista.	• Revisitação sistemática de vídeos e registros do projeto; • Comparação entre lembrança de campo e material audiovisual; • Anotações analíticas pós-observação para identificar episódios recorrentes.
Notas de campo	Registros escritos realizados durante e após as atividades a fim de capturar atmosferas, entonações, hesitações, comentários, conversas e outros elementos não totalmente visíveis em áudio/vídeo.	• Organização cronológica das notas; • Cruzamento com registros audiovisuais e fotográficos para enriquecimento analítico.
Registros Audiovisuais e Fotografias	Filmagem do ambiente observado com o próprio celular da pesquisadora; Fotografias feitas com aparelho celular da pesquisadora e participantes do projeto.	• Seleção e catalogação por evento e local, armazenando os dados em um repositório digital baseado em nuvem; • Leitura multimodal; • Categorização analítica das fotografias com base nas esferas *top-down* e *bottom-up* (Landry e Bourhis, 1997); • Confronto entre imagens, notas de campo e falas dos participantes.
Entrevistas Semiestruturadas e de Episódio	Conversas abertas gravadas com aparelho celular da pesquisadora realizadas de maneira assistida durante as atividades e, também, conversas conduzidas a partir de um roteiro prévio	• Roteiro com perguntas abertas e temas guias; • Gravação em áudio, gravação audiovisual e transcrição.

Fonte: Criado pela própria autora (2024)

Conforme o quadro apresentado, a complexidade inerente a esse campo glocal, aliada à variedade e ao volume de dados torna a validade interpretativa um eixo fundamental de confiabilidade. Especificamente no que tange aos registros fotográficos gerados pelos estudantes, ressalta-se que as imagens serão organizadas e categorizadas analiticamente com base nas esferas *top-down* e *bottom-up* (Landry e Bourhis, 1997), permitindo contrastar as sinalizações institucionais oficiais com as práticas e intervenções informais da comunidade escolar. Nesse cenário a triangulação de dados (Erickson, 1986) surge como estratégia, pois permite coletar evidências de focos diferentes, recolhidas em um mesmo processo investigativo, ampliando a precisão e a

profundidade das interpretações. Ao invés de apostar em um único método de fonte de geração de dados, trata-se de tecer articulações entre produções visuais, falas, gestos e notas de campo, de modo que cada material ilumine o outro.

Erickson (1986) aponta que a força interpretativa aumenta quando aquilo que inicialmente aparece nas notas de campo é revisitado e confrontado com outros tipos de registro, como entrevistas, fotografias e narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. Em vista disso, Denzin e Lincoln (2006), retomando reflexões de Flick (1998), lembram que a triangulação não pretende fixar verdades, mas conferir densidade, complexidade e cuidado ao trabalho interpretativo. Por outro lado, alguns autores questionam até mesmo a metáfora do triângulo, Richardson (2006), por exemplo, ilustra a proposta do cristal como imagem mais fiel ao processo analítico, pois permite ver o múltiplo em múltiplas possibilidades de ver o mesmo fenômeno. Com isso, para além da triangulação, também me permito olhar para os dados através da metáfora do caleidoscópio (César e Cavalcanti, 2007), que busca uma visão dinâmica e em constante mutação dos fenômenos, se alinhando à busca por uma compreensão cumulativa dos eventos (Erickson, 1986).

Como esta pesquisa adota a estratégia de estudo de caso, centrada no projeto de extensão, torna-se fundamental explicitar a sequência de ações que constituíram o universo empírico e deram origem ao material analisado. Os métodos de coleta de dados (Quadro 1) foram mobilizados ao longo dos cinco encontros estruturados do projeto, realizados entre 12 e 16 de agosto de 2024, conforme descrito no plano de ação apresentado a seguir.

Quadro 2 — Plano de ação de atividades do projeto de extensão na escola investigada

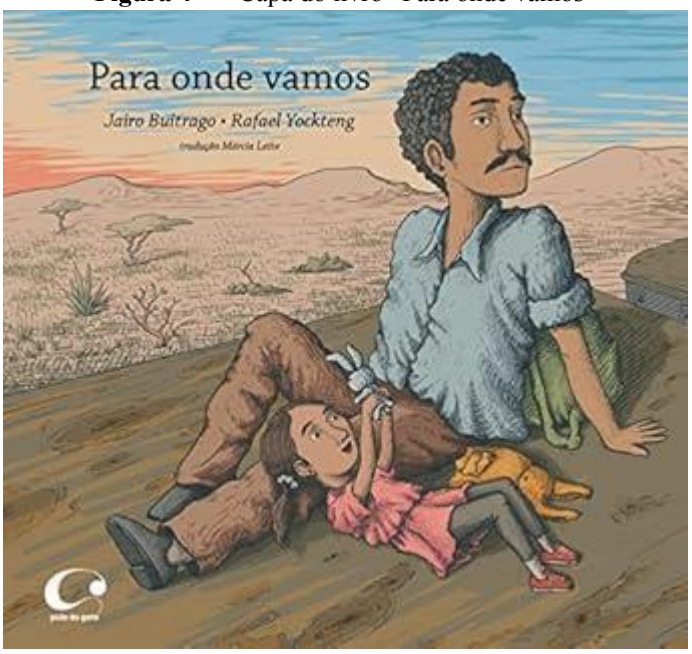
PLANO DE AÇÃO PARA EXTENSÃO		
ENCONTROS	**ATIVIDADES**	**OBJETIVOS**
1º Encontro 12/08/2024 **Chegada da Mala dos Saberes Deslocados e Leitura Dinamizada**	Apresentação do ACNUR e da Mala; Leitura dinamizada do livro *Para onde vamos*; discussão coletiva; convite para que alunos migrantes tragam histórias ou livros em sua língua materna.	Apresentar o projeto e introduzir a reflexão sobre diversidade linguística e cultural.
2º Encontro 13/08/2024 **Leituras Compartilhadas de Notícias/ Debate sobre Migração**	Debate sobre movimentos migratórios; Partilha de notícias sobre trajetórias e deslocamentos de migração; Produção de mapas visuais sobre migrações e realidade local.	Ampliar a compreensão dos alunos sobre migração forçada, suas causas e consequências, e como essas experiências moldam a paisagem cultural e linguística das comunidades
3º Encontro 14/08/2024 **Roda de Conversa**	Organizar uma roda de conversa para que todos possam se ver e ouvir, promovendo uma discussão das subjetividades contadas pelos migrantes participantes e alunos	Envolver os alunos em uma roda de conversa para compartilhar suas histórias, dando protagonismo aos migrantes em sala de aula. Além de ampliar a compreensão dos alunos

		sobre migração forçada, suas causas e consequências, e como essas experiências moldam a paisagem cultural e linguística das comunidades
4º Encontro 15/08/2024 **Passeio Fotográfico e Análise da Paisagem Escolar**	Orientação sobre paisagem linguística; passeio fotográfico pela escola; análise coletiva das imagens; discussão sobre línguas e símbolos identificados.	Envolver os alunos em uma investigação prática da paisagem linguística escolar, incentivando uma análise crítica sobre a presença das línguas no cotidiano escolar e na cidade. Ainda, co-criar propostas de intervenção com os alunos que promovam um ambiente escolar mais inclusivo, simbólico e representativo das diferentes línguas e culturas presentes.
5º Encontro 16/08/2024 **Intervenção Visual**	Criação da parede "Minha Parede Preferida"; produção artística com palavras e símbolos em diferentes línguas.	Permitir que os alunos expressem suas identidades culturais e linguísticas através de uma intervenção visual que reflita a diversidade presente na escola.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2024)

Nesse espírito, a triangulação permite conectar o que saltava as interações do microcontexto das atividades de extensão ao macrocontexto das experiências migratórias. Um exemplo emblemático ocorreu durante a atividade de leitura compartilhada do livro "Para onde vamos", de Jairo Buitrago.

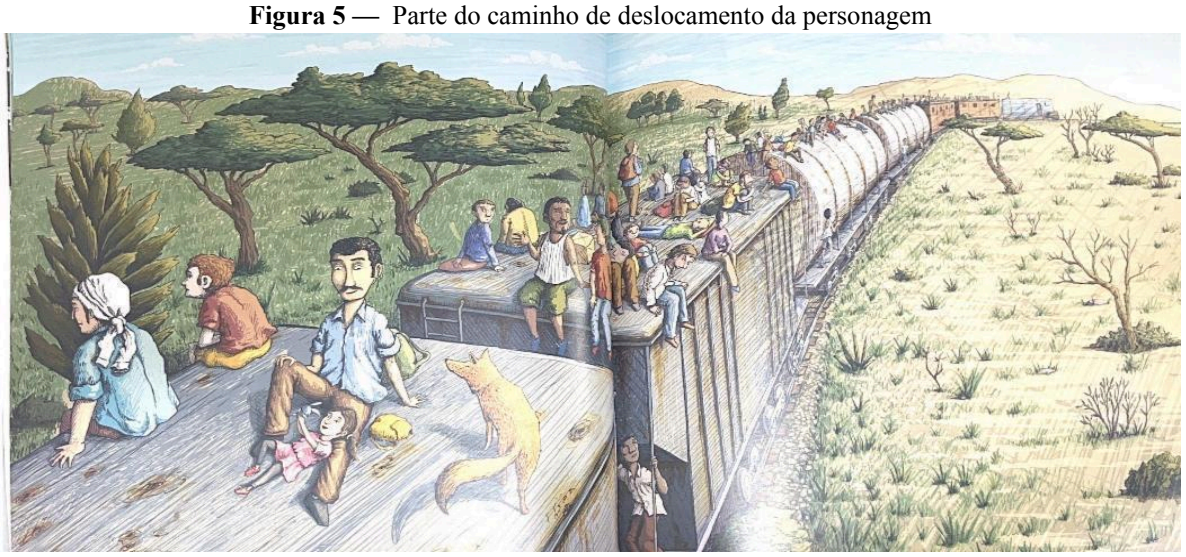
Figura 4 — Capa do livro "Para onde vamos"



Fonte: Buitrago (2017)

Durante a discussão do referente livro, em que conversávamos sobre as formas de deslocamento forçado, um estudante brasileiro perguntou se as travessias, de forma clandestina em cima dos vagões do trem, retratadas na imagem a seguir, era "ilegal".

Figura 5 — Parte do caminho de deslocamento da personagem



Fonte: Buitrago (2017, p. 18)

Essa pergunta, registrada em vídeo, resultou em alguns murmúrios de duas estudantes venezuelanas que estavam próximas a mim, mas que ficaram inaudíveis na gravação. Registrei que, diante do questionamento feito sobre a ilegalidade da travessia, as alunas se entreolharam e contestaram a fala do colega, se expressando no sentido de que, se aquilo era ilegal, como as

pessoas atravessariam a fronteira (Caderno de Campo, 2024). Posto isso, essas camadas, não apenas revelaram um episódio da discussão literária, mas evidenciaram como a atividade ativou questões sensíveis do deslocamento forçado e abriu espaço para que os estudantes negociassem sentidos sobre fronteiras, fuga, direito à vida e mecanismos de sobrevivência. Logo, a triangulação se torna um gesto interpretativo potente, permitindo que a análise acompanhe a complexidade do campo.

Ao mesmo tempo, tais práticas não podem ser compreendidas sem os atravessamentos do macrocontexto, tal como discutido por Marcus (1995). O que acontece nas rodas de conversa, as línguas que circulam dentro e fora da sala de atividades, os relatos de deslocamento forçado, as hesitações ao narrarem suas experiências de chegada, tudo isso está imbricado em fluxos mais amplos de migração, políticas transnacionais, redes de acolhimento e vínculos institucionais. Na atividade de intervenção visual “Minha Parede Favorita”, por exemplo, não são apenas momentos pedagógicos, são manifestações locais de trajetórias globais, condensações de experiências que ultrapassam a sala de atividades. As práticas de estudantes migrantes, suas narrativas, escolhas, performances e modos de participar das atividades são moldadas por experiências que não acontecem não só dentro da escola, como também fora dela.

Nesse pensamento, embora Marcus (1995, p. 105) tenha estabelecido a Etnografia Multissituada a partir da justaposição de lugares e da necessidade de "seguir as pessoas”, através de deslocamentos físicos ou circulações, tal enquadramento precisa ser adaptado e relativizado no contexto desta pesquisa. A multissituação, neste estudo de caso, não se configura primariamente como o deslocamento espacial do pesquisador (em incursões por múltiplos ambientes físicos ou virtuais), mas sim como um deslocamento epistemológico que reconhece o microcontexto da escola como um território de cruzamentos que já está atravessado por fluxos migratórios e fronteiriços. O campo da pesquisa não é definido por suas fronteiras geográficas, mas sim pela conceituação de localização política e de fluxos (Wittel, 2000) que o atravessam. Defendo que a multissituação, aqui abordada, é fruto da mobilização de repertórios transnacionais evocados pelos sujeitos participantes do projeto, que trazem para o microcontexto escolar um conjunto de experiências transnacionais como suas memórias migratórias e narrativas de deslocamento forçado, que se tornam analisáveis nas interações localizadas. Quando, por exemplo, na atividade que dá início ao projeto de extensão, uma participante estudante vai à frente e começa a narrar seu deslocamento da Venezuela até o Brasil, as violências que presenciou no trajeto, os poucos pertences que pode levar em sua mochila no caminho, as referências que tinha antes de chegar ao Brasil, as barreiras linguísticas que encontrou, suas experiências de refúgio, a mobilização desse discurso não é apenas uma conversa local, é o momento que ela traz suas vivências concretas, tornando analisáveis no momento em que são narradas. Nesse sentido, sigo não os lugares, não estou imersa em múltiplos ambientes, mas

estou imbuída nos sentidos, discursos e vozes que circulam entre eles, em suas trajetórias simbólicas que se tornam visíveis quando os sujeitos elaboram suas vivências. Trata-se, portanto, de uma multissituação analisada dentro do próprio local da pesquisa.

A multissituação aqui é necessária para acompanhar as conexões e os fluxos que definem o contexto, e essa rastreabilidade se dá, primariamente, no nível do discurso e das memórias trazidas pelos sujeitos em suas transitoriedades, e não pelos locais visitados pelo pesquisador. Essa contestação se aprofunda ao considerarmos a PL como *assemblage* (Pennycook, 1999), que ultrapassa a dimensão textual ou verbal e incorpora performances humanas e práticas linguísticas vividas. Quando olho para o mural colaborativo feito pelos estudantes, na atividade de intervenção visual, vejo que ali é um ato glocal, porque o mural em si se torna um espaço multissituado, onde a parede física (local) se abre para outras esferas da vida dos estudantes, suas casas, os seus países de origem, as suas experiências de migração, materializando as trajetórias simbólicas dos sujeitos. Assim, o foco recai menos nos lugares visitados e mais nos tempos e espaços recordados e nos sentidos que circulam entre eles, articulando o local ao global, as trajetórias simbólicas e as práticas linguísticas vividas que se condensam e se tornam visíveis no próprio local de pesquisa.

Posto isso, como a etnografia, com seus referenciais e práticas, contribui na leitura da escola e seus sujeitos não como instituição abstrata, mas como campo vivo atravessado por vozes, silêncios e interpretações em disputa. Ela o faz justamente ao deslocar o olhar para aquilo que, à primeira vista parece ordinário, as conversas rápidas nos intervalos entre as aulas e atividades, as hesitações, os modos de participações e aos momentos de profundo silêncio que também são carregados de sentido. Nesse movimento, a escola não é apenas um espaço físico, mas uma relação dinâmica, marcada pela convivência, pela escuta e pela coautoria entre pesquisador e participantes. Acompanhar de perto como os indivíduos mobilizam saberes, constroem pertencimentos e interpretam suas próprias trajetórias, faz com que a investigação etnográfica transforme essas microinterações em chave analítica para compreender as tensões, negociações e significados.

Essa noção de coautoria na leitura do espaço escolar reflete-se diretamente na forma como a investigação do ambiente escolar foi conduzida. Por isso, a abordagem metodológica aqui adotada alinha-se diretamente ao que Marshall, Al Hannash e Masoumi Mayni (2024) denominam de etnografia visual, caminhante e reflexiva (*reflective, walking, visual ethnography*). Para os autores, ao caminharem pela instituição munidos de câmeras e de um olhar crítico, os estudantes deixam de ser meros transeuntes ou receptores passivos do espaço para se tornarem co-pesquisadores de seu entorno, capturando imagens de signos e artefatos que refletem dinâmicas de inclusão, (in)visibilidade e (des)colonização. Aplicada ao nosso contexto, essa escolha metodológica oferece recursos para problematizar a naturalização do monolinguismo banal (Brinkmann et al., 2022), pois

delega agência aos alunos para utilizarem a PL como uma lente investigativa, capaz de interrogar as relações de poder entre os idiomas e examinar como o português e as línguas minoritarizadas se distribuem material e simbolicamente no espaço escolar. Para amparar essa dinâmica investigativa e legitimar os dados que emergem da ação desses alunos como co-pesquisadores, o papel do pesquisador no campo precisou ser de imersão contínua e dialógica.

Nessa perspectiva, a observação participante ocupa papel central, permitindo acompanhar as interações cotidianas e compreender as ações sociais a partir dos pontos de vista dos sujeitos envolvidos, numa postura empática e reflexiva. Como explica Erickson (1986, p. 45)

> "A observação participante ocorre através da presença em primeiro lugar nas cenas imediatas das vidas diárias dos membros do grupo social estudado. É necessário revisitar situações similares frequentemente, porque a complexidade do fenômeno observado é tão grande que o pesquisador não pode compreender tudo em uma única observação. Através de repetidas observações, o pesquisador desenvolve uma compreensão cumulativa dos eventos, o que não seria possível em uma única experiência."

Essa metodologia favoreceu uma escuta sensível às vozes plurais e aos modos diversos de significar o espaço escolar, permitindo analisar como a PL e as práticas pedagógicas tornam-se campos de negociação de identidades, pertencimentos e saberes. A pesquisa ora apresentada está ancorada na realidade vivida, onde os sujeitos atuam, interagem e se transformam. Nessa tessitura, é indispensável reconhecer que a vida social, cultural e histórica dos indivíduos é pulsante e dinâmica, o que torna a investigação um ato profundamente prático, e não um mero registro do saber.

Essa revisitação, conforme Erickson (1986) propõe, é um momento analítico essencial, pois a releitura de registros permite identificar novos sentidos e revelar dimensões que antes não eram observadas. Nesse processo, a triangulação constituiu-se como princípio fundamental da análise. Mais do que uma técnica de verificação, a triangulação foi compreendida como um gesto interpretativo, que articula diferentes fontes de modo a construir uma compreensão relacional e multifacetada do campo. Ao revisitar e entrecruzar essas materialidades, buscou-se reconhecer a complexidade das interações e a pluralidade de sentidos que emergiram nas atividades do projeto de extensão. Nessa perspectiva, ainda em consonância com Erickson (1986), a validade interpretativa da pesquisa não se ancora na quantidade de registros produzidos, mas na densidade analítica que surge da confrontação entre as evidências, permitindo que novas leituras surjam a cada retorno ao dado. Assim, a triangulação, reafirma o caráter reflexivo, ético e crítico da etnografia, entendido aqui como um modo de fazer pesquisa comprometido com as vozes e experiências que constituem o cotidiano escolar.

Traçamos este caminho de contextos complexos de linguagem utilizando a pesquisa como instrumento de transformação social, o qual questões sociopolíticas, culturais e linguísticas ocupam

o núcleo das discussões e da produção do conhecimento. Nesta trajetória, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico emerge não apenas como paradigma, mas também como princípio imprescindível para apreender e compreender a complexidade da realidade social. Assim, compreender os fenômenos sociais em sua especificidade contextual exige interpretar as múltiplas perspectivas que coexistem, o que dialoga com Denzin e Lincoln (2006, p. 36), ao afirmarem que "não há uma única verdade interpretativa, mas múltiplas comunidades que atribuem sentidos variados conforme seus próprios critérios".

Concordamos com Silveira e Gago (2011) em suas ideias de que não é possível uma apreensão direta e neutra do fato social analisado e estudado, pois o pesquisador está imerso na trama de sentidos que pretende desvendar. Dessa maneira, a investigação busca iluminar os processos contínuos de construção de significado nas ações cotidianas dos agentes sociais, que dialogam, contestam e reinventam a realidade pela interação. É fundamental lembrar que a pesquisa qualitativa reconhece a interferência intrínseca do olhar do pesquisador no objeto estudado. Como assinala Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), "o olhar do pesquisador é um filtro interpretativo que reflete sua bagagem cultural, seus referenciais e suas posições subjetivas". Assim, seria ilusório imaginar uma observação sem algum viés, pois todo conhecimento é construído a partir de práticas sociais, linguagens e sentidos, inclusive aqueles oriundos do senso comum. A etnografia, compreendida como prática situada e relacional, rompe com a noção de neutralidade investigativa. Tal neutralidade implicaria um ponto de observação externo, supostamente isento, que se coloca acima dos acontecimentos, uma posição imaginária que, embora desejável dentro de certos paradigmas científicos, é inatingível na pesquisa social. Toda produção de conhecimento é atravessada por constelações políticas e históricas que condicionam tanto o olhar do pesquisador quanto os sentidos que emergem da interação com o campo. Na pesquisa etnográfica, os dados não são simplesmente encontrados como entidades estáveis esperando por interpretação; eles são produzidos nas dobras do encontro entre pesquisador e participantes, nos deslocamentos, nos estranhamentos e nas trocas que se atualizam durante a convivência. As perguntas que carregamos ao campo frequentemente se desdobram em novas indagações, a partir das tensões, reações e silêncios que emergem no processo.

Nesse estudo, o caso não é compreendido apenas como um recorte metodológico, mas como a própria unidade de sentido que permite examinar, em profundidade, uma realidade complexa em sua dimensão histórica, social e simbólica. O que constitui o "caso", aqui, o projeto de extensão "Mala dos Saberes Deslocados", não como evento excepcional, mas como situação que condensa tensões mais amplas da educação brasileira em contextos marcados por mobilidade, plurilinguismo e disputas por reconhecimento. Entendo, portanto, que analisar esse caso específico possibilita iluminar o entendimento dos processos cotidianos, ao revelar como práticas sociais, linguísticas e

culturais se entrelaçam na vida escolar e expõem tanto a força de um sistema ainda ancorado em lógicas monolíngues quanto as brechas criadas pelos sujeitos para construir outras formas de pertencimento.

Inspirado em Yin (2015), concebo o estudo de caso como uma estratégia investigativa que ultrapassa a descrição e busca interrogar as articulações entre o singular e o estrutural, entre o vivido e o institucionalizado. A escolha deste caso parte do entendimento de que o particular pode funcionar como uma janela para o geral, ao acompanhar de perto as práticas e interações produzidas no âmbito do projeto, é possível tensionar discursos hegemônicos sobre língua, escola e migração. Nesse movimento, o estudo de caso deixa de operar como retrato estático para assumir o papel de dispositivo analítico capaz de captar processos em curso, negociações de sentido e modos de habitar a escola que desafiam e reorganizam valores sociais.

Seguindo as contribuições de Bardin (2011), a análise de conteúdo aplicada aos documentos selecionados, de maneira crítica, permite revelar sentidos não imediatamente visíveis, desdobrando camadas que ultrapassam a superfície textual. Nessa perspectiva, os desenhos, falas, entrevistas, cartazes e reflexões elaboradas pelos alunos, especialmente aqueles em situação de migração forçada, indígenas ou refugiados, são lidos aqui como práticas de autoria que expressam suas experiências, línguas, repertórios e modos de estar no mundo. São registros que falam da dor do deslocamento, mas também da potência das identidades múltiplas que habitam a escola.

Ao considerar essas produções como documentos vivos, e não apenas como dados, a análise dos documentos se articula ao letramento crítico na medida em que evidencia a capacidade dos estudantes de ler o mundo e de reescrevê-lo com base em suas realidades e posicionamentos. Essa leitura da escola como um texto (Shohamy, 2009), e das práticas escolares como uma PL dinâmica, permite compreender como os alunos constroem sentidos próprios a partir de suas experiências de exclusão, resistência e pertencimento.

Além disso, para a interpretação dos dados fotográficos produzidos pelos estudantes, mobilizo a perspectiva dos aglomerados semióticos de Androutsopoulos e Kuhlee (2024), considerando que os elementos presentes nas fotografias devem ser analisados em sua articulação espacial e multimodal. Nesse movimento, observo a materialidade e a composição do aglomerado semiótico, considerando os diferentes elementos que integram a cena, inscrições verbais, línguas empregadas, tipografia, cores, imagens, suportes, disposição espacial, tamanho e demais recursos visuais, e as relações estabelecidas entre eles de forma a compreender como esses elementos se organizam conjuntamente e como sua configuração participa da construção dos sentidos atribuídos ao espaço escolar, evitando tratar os sinais fotografados como unidades isoladas.

A partir dessa composição, mobilizo também a distinção proposta por Landry e Bourhis (1997) entre função informativa e função simbólica da PL. Nas análises, considero, de um lado, a função informativa explícita, observando o que os aglomerados comunicam sobre a identificação dos espaços, suas finalidades, atividades, regras, orientações e formas de utilização. De outro, examino a função simbólica implícita, atentando para os sentidos produzidos pela presença, ausência, recorrência, posição ou proeminência de determinados recursos linguísticos e semióticos, especialmente no que se refere às formas de pertencimento, identidade e reconhecimento que se tornam visíveis, ou não, na PL. Essas dimensões são mobilizadas de maneira articulada, uma vez que os mesmos elementos que informam sobre o funcionamento do espaço também podem produzir sentidos sobre os sujeitos, as línguas e as relações que nele se inscrevem.

Portanto, a articulação entre a etnografia e o estudo de caso não responde a uma escolha técnica ou a um desejo de acumulação metodológica, mas sim à necessidade de dar conta da complexidade de um contexto caracterizado por um enorme trânsito de pluralidade linguística e cultural que se desdobra na interseção entre linguagem, migração, escolarização e práticas de letramento. A investigação das dinâmicas linguísticas em contextos escolares marcados por mobilidades e desigualdades exige uma abordagem que vá além das aparências institucionais, que consiga escutar as vozes nos corredores, nas paredes, nos silêncios e nos improvisos do cotidiano. Assim, a etnografia nos oferece o engajamento sensível com o campo e a construção de sentidos, o estudo de caso nos permite aprofundar, em um recorte específico, as tensões e possibilidades de transformação que atravessam a escola. Ao conectar esses movimentos metodológicos, busca-se sustentar uma postura investigativa que não apenas interpreta, mas que confronta, que se posiciona, que recusa a neutralidade e se alinha com os sujeitos historicamente silenciados, produzindo conhecimento com e a partir deles. Em seguida, passo a apresentar os detalhes contextuais do estudo de caso aqui abordado.

2.2 Delimitação do Contexto Estudado

Para compreender os processos de letramento crítico e as dinâmicas da PL investigadas nesta pesquisa, torna-se fundamental explicitar o contexto no qual o estudo se insere. A delimitação do contexto estudado não se restringe à descrição de um espaço físico ou institucional, mas envolve a compreensão das relações sociais, culturais e linguísticas que atravessam o cotidiano escolar e conformam as experiências dos sujeitos participantes. É nesse entrelaçamento entre espaço, sujeitos e práticas que os dados desta investigação foram produzidos.

Nesta seção, apresentam-se os principais aspectos que caracterizam o contexto da pesquisa, considerando a escola como um território marcado pela diversidade linguística, pela presença de estudantes migrantes e por dinâmicas de circulação, pertencimento e negociação identitária. Ao situar o campo empírico, busca-se oferecer ao leitor elementos que possibilitem compreender as condições nas quais as práticas pedagógicas foram desenvolvidas, bem como os sentidos que emergem das interações e produções analisadas ao longo do trabalho.

2.2.1. A escola

Figura 6 — A escola investigada



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024)

Situada na região do Jardim Caramuru, em Dourados-MS, a escola pública estadual que compõe o estudo de caso desta pesquisa apresenta a arquitetura característica das instituições estaduais do Mato Grosso do Sul, estruturas pintadas predominantemente em diferentes tons de verde, marcada em muros, portões, salas e quadras. Ao longo dos últimos anos, essa escola vem recebendo sucessivas chegadas de estudantes migrantes, em sua maioria venezuelanos, mas também haitianos, cujas trajetórias são atravessadas por deslocamentos forçados, recomeços e períodos de interrupção escolar, configurando o local de ensino como um espaço de convivência plural e amplamente plurilíngue. A presença desses sujeitos não apenas modifica a composição das turmas, mas também reorganiza o cotidiano institucional, exigindo da equipe docente e gestora um constante processo de adaptação metodológica, cultural e linguística.

Nesse processo é importante destacar a resolução da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, de nº 4.311/2024, publicada em 28 de maio de 2024 no Diário Oficial do Estado, que adota, para estudantes estrangeiros recém-chegados, um processo de avaliação, ou exame de verificação do grau de desenvolvimento do estudante, determinando que a avaliação ocorra na língua materna do aluno, a fim de indicar a etapa escolar adequada, considerando sua trajetória, sua língua e cultura como parte do direito à matrícula imediata para crianças e adolescentes migrantes e refugiados (SED, 2024, p. 21-23). Embora esta resolução seja fundamental para assegurar o pleno acesso à educação independente da condição migratória, refugiada ou de solicitante de refúgio, o procedimento, ainda que técnico, evidencia tensões importantes, sobretudo quando estudantes que cursavam séries avançadas em seus países de origem são realocados para anos anteriores, chegando, em alguns casos, a retornar ao Ensino Fundamental mesmo após terem iniciado o Ensino Médio.

Essa dinâmica surgiu de forma marcante em uma fala de uma estudante durante o trabalho de campo do projeto de extensão. Em uma conversa com uma aluna migrante da Venezuela, no intervalo de uma das atividades, perguntei a ela como havia sido seu processo de matrícula, como foi iniciar seus estudos em uma escola brasileira e as diferenças percebidas entre sua experiência escolar no Brasil e na Venezuela.

> “Durante a conversa perguntei à aluna como foi começar a estudar em uma escola brasileira. Ela relatou que, na Venezuela, o seu irmão já estava na educação secundária, mas quando chegaram em Dourados e realizaram o exame de nivelamento, ele foi direcionado ao 6º ano. Ela explicou que isso equivaleria, em seu país, a retornar a educação primária. Ela contou que também fez o exame e não ficou no mesmo nível de antes, dizendo que aqui é diferente, como se tivessem que começar tudo de novo.” (Diário de Campo, 2024)

O relato registrado no diário de campo evidencia os descompassos vivenciados por estudantes migrantes de deslocamento forçado ato terem de transitar entre diferentes sistemas educacionais. Quando esses sistemas se encontram no percurso dos estudantes, produzem rupturas que afetam dimensões identitárias, afetivas, simbólicas e estruturais. Nesse processo, os estudantes acabam experienciando uma espécie de deslocamento escolar, que se soma ao próprio deslocamento migratório. Isso impacta não apenas o sentimento de pertencimento, mas também a forma como se relacionam com a escola e com suas trajetórias educacionais.

Não negociam apenas as línguas que estão em circulação e que são utilizadas para interagir, compreender conteúdos ou construir laços com colegas e professores, negociam, igualmente, os modos institucionais de avaliar, comprovar saberes e legitimar aprendizagens, modos que, muitas vezes, entram em conflito com seus conhecimentos prévios e com a continuidade escolar. A adaptação não se dá apenas ao nível da comunicação cotidiana, mas também na forma como esses

estudantes transitam por diferentes regimes de escolarização, configurando, em diálogo com a instituição, aquilo que significa “progredir” ou “retroceder” em um percurso que já vinha sendo desestabilizado pelo processo de migração. Essas interações configuram um espaço vivo de troca e de contato, como afirmam Erickson e Schultz (2002, p. 217) “o contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem”, demonstrando que o cotidiano escolar é permanentemente reconstruído a partir das ações, relações e negociações que o compõem.

Diante dessas dinâmicas de acolhimento e da reorganização das rotinas pedagógicas provocadas pela inserção de estudantes migrantes, torna-se necessário compreender o contexto institucional que dá sustentação a esses movimentos. As experiências relatadas aqui não acontecem no vazio, elas se materializam em uma escola que precisa, diariamente, negociar procedimentos e produzir respostas imediatas para situações que extrapolam a lógica administrativa tradicional. Nesse ambiente, atravessado por fluxos linguísticos diversos, trajetórias escolares descontínuas e demandas formativas urgentes, que o projeto de extensão de insere. Descrever a escola, suas estruturas, suas formas de funcionamento e suas articulações com a universidade permite explicitar como determinadas condições tornam possível (ou limitam) o desenvolvimento de práticas voltadas ao acolhimento e à mediação intercultural desenvolvidas nas ações do projeto de extensão. Essa caracterização, portanto, não cumpre apenas um papel introdutório desta sessão, mas constitui o ponto de ancoragem para compreender as potencialidades e os desafios da intervenção realizada.

Posto isso, a escola participante desta pesquisa funciona em tempo integral, o que implica a permanência dos estudantes por cerca de nove horas diárias em um ambiente estruturado e por uma carga curricular extensa, organizada segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora essa rotina intensa de "Escola de Autoria" vise valorizar experiências diversificadas e espaços de participação estudantil, a organização de seus vinte e quatro componentes semanais acaba por evidenciar o que podemos chamar de uma “paisagem de escassez”. Isso ocorre porque, dentro dessa jornada de quarenta e cinco horas de permanência, apenas a disciplina de Língua Espanhola cria uma aproximação direta com os repertórios linguísticos dos estudantes migrantes venezuelanos, restringindo-se a meras duas aulas semanais. Esse descompasso temporal, nove horas diárias de vivência institucional contra apenas duas semanais de reconhecimento linguístico formal, reforça o silenciamento discutido anteriormente, relegando o espanhol a um elemento periférico e discretamente incorporado à pedagogia oficial.

No entanto, é preciso contrastar que essa “inclusão” curricular é parcial e seletiva, ao privilegiar os repertórios do espanhol, o sistema escolar acaba por institucionalizar o que compreendo aqui como uma hierarquia de invisibilidades. Se, por um lado, os alunos venezuelanos

e hispanofalantes encontram algum eco de sua língua materna em duas aulas semanais, por outro, os estudantes haitianos permanecem em um silenciamento ainda mais profundo. Para este grupo, que muitas vezes não possui o português, inglês e nem o espanhol como repertórios iniciais, a jornada de nove horas diárias torna-se um exercício de resistência em um espaço onde o Crioulo Haitiano é completamente omitido da paisagem formal e pedagógica. Assim, a estrutura curricular revela-se insuficiente para abarcar a complexidade identitária de todos os sujeitos que habitam a escola, falhando em converter o tempo ampliado de convivência em um espaço de efetiva representatividade, especialmente para aqueles cujas línguas maternas não gozam de qualquer prestígio ou visibilidade institucional.

Ainda assim, a convivência cotidiana revela outros modos de circulação da língua que desafiam tal escassez. Nos intervalos e nos momentos de lazer, o espanhol, o crioulo haitiano e as demais línguas minoritarizadas espalham-se de maneira espontânea, ativando formas de interação que não são mediadas por regras curriculares, mas pelo próprio encontro direto entre os estudantes. Nesse espaço de troca, manifestam-se práticas de bilinguajamento (Mignolo, 2003), em que os estudantes significam, negociam e reconfiguram sentidos ao transitar entre línguas e experiências, suprindo, por meio da interação social, o vazio deixado por uma PL escolar que ainda hesita em visibilizar a pluralidade de seus alunos. Nesses fluxos interacionais, as línguas não funcionam como códigos separados, mas como repertórios móveis que são combinados, alternados e sobrepostos conforme as necessidades comunicativas de cada situação.

Esses bilinguajamentos (Mignolo, 2003) cotidianos, que circulam nas brincadeiras, nas conversas rápidas e também nos vínculos afetivos que se formam ao longo da convivência diária. Amizades, grupos de afinidade e até relacionamentos amorosos entre jovens brasileiros e venezuelanos funcionam como aproximação linguística e cultural. Para muitos estudantes migrantes, esses laços funcionam como redes de apoio, oferecendo a mediação linguística e o acolhimento emocional no processo de adaptação à rotina escolar, ajudando os estudantes a transitarem entre o espanhol fluído das interações informais e o português formal requerido pelo currículo.

Sob esse olhar, a escola deixa de ser apenas um espaço de convivência para se afirmar como um território no qual práticas cotidianas e iniciativas institucionais se entrelaçam, criando condições para que a diversidade linguística e cultural seja reconhecida e trabalhada de diferentes maneiras. É nesse movimento que se destaca a parceria de longa data com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), cuja presença no cotidiano escolar se materializa em projetos de extensão, formações, estágios supervisionados e intervenções pedagógicas.

2.2.2 A origem do projeto Mala dos Saberes Deslocados

Vinculado à Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), à Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE), ambas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e ao Grupo de Estudos de Linguagem e Transculturalidade (GELT/UFGD), além de representantes das associações da comunidade migrante de Dourado, em articulação com o projeto original da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR).

O projeto da ACNUR, intitulado "Mala dos Saberes Deslocados", visa à disseminação de obras literárias infantojuvenis que abordam o deslocamento forçado, o refúgio e o acolhimento cultural, promovendo, por meio da literatura, práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos, a empatia e a valorização da diversidade. A mala, composta por 15 livros e um guia pedagógico, foi concebida com o apoio do Jornal Joca e da organização *I Know My Rights (IKMR),* e busca fomentar um trabalho educativo de longo prazo, centrado na construção de um ambiente respeitoso e acolhedor desde a infância.

Figura 7 — Mala dos Saberes Deslocados



Fonte: G1 São Paulo (2023)

Em 2022, a ACNUR selecionou 15 obras infantojuvenis que abordam, sob diversos aspectos, a temática dos refugiados e migrantes forçados a deixar seus lares. A partir dessas obras, foi elaborado um material pedagógico para apoiar educadores na inserção desses conteúdos em ambientes educacionais, seja em salas de aula ou em espaços dedicados à leitura, possibilitando debates e atividades que envolvem público a partir dos quatro anos de idade.

O conjunto literário e pedagógico é reunido em uma mala, que dá nome ao projeto. A mala disponibiliza não apenas os livros, mas também um guia elaborado para orientar práticas educativas inclusivas e sensíveis às temáticas dos deslocamentos humanos. Para envolver e sensibilizar ainda mais, o artista Eduardo Kobra criou uma arte exclusiva que envolve a mala, simbolizando um planeta sem fronteiras, no qual os direitos humanos são respeitados e garantidos. O artista é reconhecido por seus murais emblemáticos na sede da ONU, em Nova York, e no Museu da Imigração, em São Paulo.

A mala percorre espaços diversos, como museus, escolas e bibliotecas, disponibilizando gratuitamente as malas para instituições que desejam trabalhar com essa literatura. A ideia central é promover um trabalho educativo de longo prazo, que seja acolhedor, capaz de combater preconceitos e discriminações, e que apoie a formação de uma sociedade mais aberta ao diálogo, à compreensão das diferenças e ao respeito mútuo.

Dentre os 15 livros que compõem a mala, encontram-se obras de autores renomados, como o clássico poema “A cruzada das crianças”, de Bertolt Brecht, que narra o deslocamento forçado de crianças durante a Segunda Guerra Mundial, até trabalhos contemporâneos como “Valentes: histórias de pessoas refugiadas no Brasil”, de Aryane Cararo e Duda Porto de Souza, que recolhe trajetórias reais de refugiados em diferentes contextos nacionais. A lista completa inclui títulos que abordam diversas perspectivas e vivências, tais como “Mustafá”, de Marie-Louise Gay, “Amal e a viagem mais importante de sua vida”, de Carolina Montenegro e Renato Moriconi, “Ilegais”, de Luiz Antonio Aguiar, entre outros, obras estas que relatam histórias contemporâneas de crianças migrantes e refugiadas.

Por conseguinte, a partir da proposta da ACNUR, a equipe planejou incorporar novos elementos para construir um projeto próprio de extensão em Dourados, considerando o interesse manifestado pela escola, as demandas locais e a participação de uma equipe interdisciplinar. O plano de ação foi estruturado de modo a promover o desenvolvimento do letramento crítico em etapas progressivas. Utilizamos como ponto de partida a leitura da obra literária “Para Onde Vamos?”, sobre refúgio e deslocamentos forçados, servindo como um suporte de sensibilização e preparação para um terreno reflexivo, para que assim pudéssemos avançar para a análise técnica do espaço escolar. Assim, a arquitetura do projeto permitiu que o tema da PL fosse introduzido em um segundo momento, de forma integrada às atividades de passeio fotográfico e discussão sobre políticas linguísticas. Nessa organização, a literatura da “Mala dos Saberes Deslocados” funcionou como uma base preparatória, os estudantes foram munidos de uma sensibilidade crítica para, nas etapas seguintes, voltarem o olhar para a própria escola.

Dessa forma, surgiu o projeto de extensão “Mala dos Saberes Deslocados”, vinculado aos programas de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação da UFGD.

2.2.3 A entrada no campo e construção das atividades

Cabe destacar que a apresentação da entrada no campo e da construção das atividades, antecedendo a descrição dos participantes, obedece à ordem cronológica e metodológica em que a pesquisa efetivamente se desenvolveu. A inserção neste espaço configurou-se como um encontro construído coletivamente, no qual o delineamento das ações e a escolha do material literário foram firmados em diálogo com a coordenação pedagógica antes mesmo que a identidade e o perfil exato dos estudantes participantes fossem definidos.

A princípio, a escola já mantinha uma relação próxima com a equipe do projeto de extensão. O convite partiu da própria escola, que buscou parceria para o desenvolvimento de um projeto voltado aos estudantes migrantes matriculados na instituição. Assim, mais do que uma escolha por parte da equipe, a inserção neste espaço configurou-se como um encontro demandado e construído coletivamente, sustentado por vínculos já estabelecidos e pelo reconhecimento mútuo das necessidades do contexto. A escola, que reúne estudantes de diferentes nacionalidades, abriga uma multiplicidade de experiências que tensiona o que há de sedimentado no cotidiano escolar, transformando-o em uma tapeçaria de línguas e culturas que se entrelaçam à medida que esses sujeitos interagem e coexistem. Dessa forma, o espaço da escola revela-se não apenas como palco de interações linguísticas, mas também como território permeado por fluxos culturais em expansão, nos quais circulam as línguas glocais (Canevacci, 1996) e se constroem formas singulares de convivência e pertencimento.

Desse modo, ao nos aproximarmos da escola, o primeiro movimento foi de escuta e reconhecimento do espaço, o que se materializou em uma reunião com a coordenadora pedagógica. Nesse encontro inicial, mais do que estabelecer uma sequência de atividades, buscamos compreender o contexto humano e linguístico da escola, identificando quem eram os estudantes migrantes, de quais países vinham, quais línguas traziam consigo, como se comunicavam e como eram percebidos naquele ambiente. Essa etapa configurou-se como um momento essencial para o desenvolvimento do projeto, pois envolveu um mapeamento colaborativo. A partir dessa escuta, foi possível delinear as turmas que seriam contempladas e planejar as ações que dialogassem diretamente com as experiências desses sujeitos. O projeto se propôs, desde o início, a não tratar esses estudantes como “objetos” de estudo, mas sim como agentes fundamentais na construção das práticas de letramento crítico. Saliento que realizamos um trabalho com os estudantes, e não

especificamente para eles, como nos lembra Paulo Freire (1974, p. 116) “A educação autêntica não se faz de A *para* B, mas sim de A *com* B”. Suas vozes, experiências e percepções foram escutadas, acolhidas e incorporadas nas ações, reforçando a importância de uma educação que se faça *com* os sujeitos, e não *para* eles.

Durante essas trocas, decidimos coletivamente o material literário que conduziria a primeira atividade do projeto, optando pela obra “Para Onde Vamos?” de Jairo Buitrago e Rafael Yocktergeng. A escolha dessa obra não se deu por acaso, sua narrativa, centrada na perspectiva de uma criança migrante que atravessa espaços desconhecidos, em um deslocamento forçado, ao lado do pai, espelha as inquietações e os deslocamentos vividos pelos próprios estudantes da escola. A história, contada com delicadeza, suscita reflexões sobre os estranhamentos, os silêncios e as tentativas de nomear o novo. A seleção dessa obra teve caráter metodológico e simbólico, constituiu-se como um dispositivo por meio do qual foi possível observar como os estudantes reelaboram suas identidades e afetos ao narrar suas próprias travessias linguísticas e culturais.

Ao longo de todo o livro, podemos acompanhar os percursos experimentados pelos dois personagens, pegando carona na carroceria do caminhão, no vagão de carga, caminhando a pé, sempre preocupados de não serem notados pelos guardas. A obra faz com que o leitor, independentemente de sua idade, se relacione com narrativas e conheça experiências e olhares a partir da voz das crianças nos processos das migrações e do refúgio. Falar de processos de deslocamentos, sofridos para os que vivenciam, torna-se possível quando conversamos sobre literatura, transitamos por esses universos, exercitando nosso desejo de compreender melhor sentimentos decorrentes do não pertencer e não ser compreendido por barreiras linguísticas e diferenças culturais.

Em seguida, decidimos realizar as ações com duas turmas A e B do 1º ano do ensino médio, que é composta por alunos venezuelanos, indígenas e brasileiros, totalizando em torno de 30 alunos participantes das atividades. Assim, organizamos o projeto para ser executado em 5 encontros, com duração entre 1h30 à 2h, no período vespertino, durante os dias de 12 a 16 de agosto do ano de 2024. Cada atividade foi organizada a partir de objetivos específicos, que buscavam articular reflexões sobre a PL com práticas pedagógicas de leitura crítica e diálogo intercultural.

Organizadas de maneira sequencial e progressiva, as ações permitiram que os alunos transitassem, de forma interdisciplinar, por diferentes temáticas englobando temas como deslocamentos forçados, direitos humanos, políticas de língua e diversidade cultural, até culminar na exploração do conceito de PL, não só pelo viés linguístico, como também geográfico. Essa estrutura foi pensada de modo a favorecer um processo de aprendizagem que unisse os repertórios dos estudantes e o engajamento social, ampliando seus próprios repertórios críticos e culturais.

Cada encontro não se limitou a uma etapa isolada, mas funcionou como parte de uma trama de experiências que, quando articuladas, possibilitaram a construção de sentidos sobre mobilidade, pertencimento e visibilidade das línguas no espaço escolar.

2.3 Os Participantes do Projeto de Extensão

A equipe do projeto foi estruturada por três professores brasileiros da UFGD, vinculados ao GELT e à Cátedra Sérgio Vieira de Melo. Além disso, o projeto contou com a participação de bolsistas de graduação e pós-graduação, em especial dos cursos de Letras, Relações Internacionais e Psicologia. Além disso, o projeto contou com a colaboração de participantes com trajetórias migratórias diversas, cuja presença foi fundamental para a construção coletiva das ações, e são residentes em Dourados, entre eles uma artista e educadora venezuelana, dois estudantes universitários também venezuelanos e um estudante do doutorado oriundo de Guiné-Bissau participaram sujeitos migrantes.

Entre os participantes, destaco a presença da participante venezuelana, aqui identificada pelo nome de Rosa[15], que vive em Dourados há quase uma década e cuja trajetória reúne experiências como mãe, escritora, professora, artista e pesquisadora. Por meio da arte, ela expressou o que Paulo Freire (1996) denomina uma “presença amorosa e comprometida com a escuta do outro”, abrindo espaço para que estudantes migrantes encontrassem ressonância com suas próprias histórias. Sua intervenção inicial deu o tom do projeto, ajudando a transformar a “Mala dos Saberes Deslocados" em um lugar de enunciação onde vozes deslocadas puderam emergir sem serem silenciadas.

A partilha dos demais participantes também enriqueceu a performance e o início das ações do projeto, ajudando a romper o silêncio que frequentemente se forma quando o estudante migrante não encontra interlocutores para sua língua e experiência, produzindo o deslocamento de identidades, tornando-as visíveis e permitindo que sejam reconfiguradas (Bhabha, 1998). Ao compartilharem e narrarem suas experiências e suas trajetórias, os participantes ofereceram aos estudantes, especialmente aos que viviam processos de migração e deslocamentos forçados, a possibilidade de se verem refletidos em alguém que também atravessou deslocamentos, saudades e reinvenções. Como argumenta Hall (2014), a identidade se constitui nesses instantes em que nos vemos no outro e, ao mesmo tempo, percebemos o outro em nós. Assim, o que poderia ser apenas um depoimento encenado de forma artística pelos migrantes produziu efeitos diretos na formação

[15] Com o intuito de proteger a integridade dos participantes, todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios.

crítica dos estudantes, permitindo que o sujeito se visse como produtor de sentido, e não como objeto de narrativas alheias (Souza, 2011).

A equipe gestora da escola acompanhou de perto cada etapa das atividades. O primeiro contato que tivemos foi com a coordenadora pedagógica, que nesta pesquisa chamarei de Lúcia. Marcamos um encontro inicial para discutirmos as ideias tanto nossas quanto dela acerca do projeto. Ela não só autorizou as atividades, como também participou ativamente do processo, garantindo espaços, reorganizando horários e mediando conversas entre os professores para que o projeto circulasse. Lúcia, em particular, demonstrou um grande interesse em implementar o projeto na escola, reconhecendo seu potencial para promover a reflexão crítica sobre o multiculturalismo, a vivência dos alunos migrantes e as dificuldades enfrentadas nos processos de deslocamento e aprendizado de novas línguas. Fernando, o professor de Geografia, assumiu um papel constante na articulação entre o projeto e o currículo escolar, mais especificamente sobre os conceitos de Paisagem, incentivando os alunos a perceberem como diferentes marcas espaciais contam histórias de circulação, encontros e pertencimentos.

Professores de outras áreas, também participaram, ainda que de forma pontual, sugerindo atividades complementares de produção textual que dialogavam com as atividades do projeto. Essa participação contribuiu para que o projeto não fosse visto apenas como uma ação externa, mas se tornasse parte do tecido vivo da escola, circulando entre as aulas, turnos e práticas pedagógicas.

No conjunto, a atuação da equipe escolar não se limitou ao apoio institucional, ela funcionou como instância de mediação, garantindo que as experiências, histórias e ações trazidas pelos participantes encontrassem ressonância nas rotinas da escola e, a partir disso, mostrar aos estudantes como podemos identificar o que compõe uma PL. Nesse sentido, conhecer quem são esses alunos e as complexidades que atravessam seus cotidianos é também parte essencial de compreender a PL da escola, seus silêncios e suas potências.

2.3.1 Os Participantes Estudantes

Cumprindo os requisitos éticos, todos os participantes, assim como a direção e a coordenação pedagógica da escola assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para a participação da pesquisa. As turmas do 1º ano do Ensino Médio envolvidas no projeto de extensão são compostas por, aproximadamente, 30 alunos, na faixa etária de 15 a 19 anos, compondo um retrato multifacetado da juventude douradense.

Embora a maioria dos estudantes seja formada por adolescentes monolíngues em português, a presença de cinco alunos venezuelanos e um estudante indígena da etnia Terena torna a escola um espaço onde a glocalidade (Canevaci, 1996) do contexto se manifesta intensamente. Esses sujeitos, com trajetórias e repertórios distintos, transformam a escola em um espaço de encontros, nem sempre fáceis, nem sempre lineares, mas sempre potentes.

As turmas foram escolhidas para participarem de forma unificada, devido à significativa concentração de estudantes migrantes, o que torna um cenário intercultural e translinguístico. O retrato dos estudantes é marcado pela variabilidade, havendo aqueles mais sociáveis e participativos e outros mais reclusos. A fluência em português entre os cinco estudantes venezuelanos, por exemplo, é variável e revela a profundidade dos repertórios translingues que circulam no ambiente escolar. Gabriel (15 anos) e Camila (15 anos), demonstram maior domínio do português. Nas falas de Gabriel, o espanhol se manifesta de forma pouco perceptível. Camila, por sua vez, constitui-se como um sujeito translíngue, marcada pela mescla constante do português com o espanhol. Sua participação no projeto foi marcada pelos seus discursos, compartilhando abertamente narrativas de deslocamento, detalhando as angústias, os medos enfrentados em casas de refúgio e os desafios da travessia, transformando esses relatos em manifestações locais de trajetórias globais.

Já Carla (18 anos) e Luisa (16 anos), que demonstravam menor fluência em português, ilustravam a presença de barreiras linguísticas e a dificuldade de integração no cotidiano mais amplo. Ambas conversavam predominantemente entre si, demonstrando a busca por um espaço de sentido onde as normas monolíngues eram suspensas. A trajetória de Carla, em particular, sublinha a extrema vulnerabilidade, ela foi a única entre os estudantes venezuelanos da turma a vir para o Brasil desacompanhada dos pais, vindo morar com familiares em Dourados. Em entrevista (conduzida em espanhol com auxílio de mediação), Carla expressou a profunda saudade dos pais e revelou o luto recente pela mãe, falecida na Venezuela na semana anterior ao nosso encontro. Sua relação com a língua se mostrou profundamente política, ela manifestou o desejo de que houvesse aulas de espanhol em todo o Brasil, não só nos itinerários da escola, reforçando que o idioma é uma questão de identidade e que ela desejava que seus colegas brasileiros aprendessem a falar sua língua.

Dessa forma, com o intuito inicial de perceber a forma como os estudantes se reconhecem em termos de nacionalidade e língua, solicitamos que preenchessem uma lista com esses dados. Dos 29 alunos que estavam presentes, 25 responderam, conforme apresentado no Quadro 3.

Tabela 1 — Identificação dos estudantes quanto à nacionalidade, idade e língua**.**

Grupo de	Total de Alunos	Faixa Etária	Declaram Falar	Declaram Falar	Declaram Falar

Alunos			somente Português	Português, Inglês e Espanhol	Somente Espanhol
Brasileiros	20	15-19	12	5	0
Venezuelanos	5	15-18	0	2	3
Total	25	—	12	7	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Quando perguntei aos alunos que se autodeclararam falantes do português, espanhol e inglês, eles informaram que não sabiam muito bem, mas que conheciam palavras específicas como, *¿Cómo estás?* e disseram-me que durante as aulas de Língua Estrangeira, tanto Inglês como Espanhol, a professora exige que os alunos peçam para ir ao banheiro em inglês (Caderno de Campo, 2024). É interessante observar que a autodeclaração não implica, diretamente, em uma fluência completa da língua, mas sim o próprio reconhecimento do aluno de possuir um repertório nessas línguas.

> "Nesse momento, um dos alunos disse-me que não sabia falar bem o inglês ou o espanhol, mas que conhecia algumas palavras, citando exemplos como pedir, em inglês, para ir ao banheiro nas aulas de língua inglesa, ou quando o Gabriel e a professora de espanhol ensinavam algumas palavras para ele." (Caderno de Campo, 2024)

Diante dessas falas, é crucial ressaltar que essa autodeclaração dos estudantes não implica, diretamente, em uma fluência completa da língua, mas sim o reconhecimento de possuir um repertório nessas línguas.

Consequentemente, a maioria dos estudantes brasileiros, 12 de 20, declara falar somente o português, sugerindo uma internacionalização, ou aceitação, da identidade monolíngue. Em contraste, os 5 estudantes brasileiros que declaram um repertório linguístico do português, inglês e espanhol, manifestam uma identidade plurilíngue, reconhecendo e valorizando um repertório mais vasto. Já o grupo venezuelano, ao se declarar monolíngue em espanhol, embora vivendo em um país de hegemonia institucional do português, demarca uma resistência identitária ou uma afirmação de sua língua de origem, revelando que a escolha da autodeclaração monolíngue em espanhol coloca sua identidade em processo de negociação. Os 2 alunos venezuelanos que se autodeclararam falantes do espanhol, português e inglês demonstraram reconhecer possuir um repertório plurilíngue, indicando que suas identidades estão em transição e adaptação, abraçando a necessidade de mobilizar as línguas como forma de pertencimento ao novo contexto.

Nesse caso, ancoramos-nos na perspectiva da identidade como um conceito relacional em constante formação e produzido no discurso (Hall, 2014), para observar como os sujeitos interpelam suas formas de se ver no mundo através de suas práticas discursivas no contexto social. O ato de declarar ou não a/as lingua(s) que mobilizam é um ato político de posicionamento identitário (Hall, 2014). Apropriamo-nos das autodeclarações como pontos de partida para entender as disputas discursivas sobre quem são estes sujeitos dentro do espaço escolar.

Os estudantes migrantes chegaram ao Brasil em contextos marcados por deslocamentos forçados, de ordem econômica, social ou política. Trazem consigo tanto as marcas do país deixado para trás quanto a esperança de reconstruir uma vida em um novo território, frequentemente permeado por barreiras linguísticas, burocráticas e afetivas. No cotidiano escolar, esses sujeitos enfrentam o desafio de interagir em uma língua estrangeira, enquanto buscam preservar suas identidades, memórias e formas singulares de dizer o mundo.

Já os estudantes brasileiros são sujeitos cujas identidades enraizadas no local são postas em questão pelo fluxo migratório. Suas vivências são profundamente impactadas pelo encontro com a experiência transnacional, agindo como um espelho crítico que confronta a ideia de uma brasilidade monolítica. Eles representam o lado da instituição que é forçado a renegociar o que é o "nós" e o "aqui". Cito aqui alguns estudantes, como Ruan (15 anos), que é filho de trabalhadores rurais e reside em uma fazenda próxima a reserva indígena, Beatriz (19 anos) que se identifica como pertencente a etnia Terena, que reside na área urbana, e Marcos (16 anos), que se mostrou resistente no início do projeto, contestando, em fala com seus colegas, qual a relevância de discutir problemas de "outros lugares" quando o Brasil já possuía muitos problemas. A convivência desse grupo superdiverso, aos poucos, transformou-se em um modo de ler o mundo, de problematizar o lugar de cada um e de interrogar a própria cidade. À medida que as vozes se cruzavam e se friccionavam, o grupo era convidado a abandonar o conforto do monolinguismo e a encarar as fronteiras invisíveis que organizam quem é percebido como pertencente e quem é empurrado para o lado de fora. Nesse movimento, a sala de atividades se tornou um espaço onde diferenças se encontravam, desafiavam-se e, não raras vezes, iluminavam os contornos sutis das exclusões que estruturam o cotidiano.

Esses sujeitos são produtores de conhecimento, portadores de línguas, gestos, afetos e histórias que desestabilizam a ideia de uma escola homogênea. A heterogeneidade linguística e cultural que eles representam amplia o horizonte de todos os estudantes, inclusive dos brasileiros monolíngues, pois desafia a naturalização de uma única forma de ser, falar e aprender.

É a partir desse cenário plural e dinâmico que o próximo capítulo se desenha. Nele, busca-se mostrar como as práticas de letramento crítico mobilizadas pela PL, por meio das atividades do

projeto de extensão, evidenciam encontros, tensões e negociações que se materializam nas interações concretas observadas no campo.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe pra gente é no meio da travessia”

Guimarães Rosa

Neste capítulo, apresento a análise dos dados produzidos no âmbito do projeto de extensão *Mala dos Saberes Deslocados*, articulando os diferentes registros que compõem o *corpus* da pesquisa. Considero as fotografias produzidas pelos estudantes, seus elementos multimodais e os registros das interações desenvolvidas ao longo das atividades, buscando compreender como os participantes perceberam, interpretaram e problematizaram a PL escolar. Analiso os dados de forma triangulada, relacionando os registros visuais às falas e às produções dos estudantes, de modo a acompanhar os processos de construção de sentidos e de desenvolvimento do letramento crítico ao longo das experiências vivenciadas no projeto.

3.1 Preparando o Olhar

O cotidiano escolar, embora permanentemente atravessado pela diversidade de línguas, culturas e experiências presentes entre aqueles que o habitam, tende a ter suas dimensões ideológicas e sociopolíticas obscurecidas pelo próprio efeito da rotina. Aquilo que se vê diariamente deixa, gradativamente, de chamar a atenção. Mesmo quando há um impacto inicial de estranhamento, como pode ocorrer com estudantes migrantes ao ingressarem em um ambiente marcado predominantemente por outra língua, a convivência cotidiana tende a acomodar essa percepção. Com o tempo, o olhar se habitua às ausências, aos silenciamentos e às hierarquias presentes no espaço, fazendo com que elementos antes percebidos como distintos passem a ser tomados como naturais.

É justamente por essa razão que a observação da PL demanda um movimento deliberado de deslocamento do olhar. A familiaridade com o espaço produz uma espécie de opacidade perceptiva que dificulta a problematização de aspectos aparentemente ordinários do cotidiano. Tal processo de naturalização aproxima-se da reflexão de Otto Lara Resende (1992), ao afirmar que “de tanto ver, a gente banaliza o olhar, vê, não vendo”. A advertência do cronista indica como a repetição cotidiana pode tornar invisíveis os elementos que estão constantemente diante de nós.

A partir dessa premissa, para desestabilizar essa percepção naturalizada, a primeira etapa da atividade foi dedicada à construção de referenciais que possibilitassem aos estudantes deslocar o olhar em relação ao espaço escolar e percebê-lo para além da familiaridade produzida pela experiência cotidiana. O primeiro movimento consistiu em ampliar essa perspectiva, deslocando a atenção dos estudantes para uma dimensão global e para a circulação das línguas em diferentes contextos. Para isso, a mediadora Isabel distribuiu, entre os participantes, filipetas de papel, cada uma contendo o nome de um idioma, como inglês, mandarim, espanhol, português, guarani, Libras, pomerano, entre outros.

A partir das línguas distribuídas, Isabel conduziu a dinâmica de forma interativa, destinada a sondar os imaginários linguísticos mobilizados pelos estudantes diante desses idiomas. Levando em conta os idiomas que cada um tinha em mãos, Isabel iniciava as interações perguntando: "Qual a sua língua?". Depois de identificada a língua registrada na filipeta, a mediadora perguntava o que vinha à mente dos participantes quando pensavam naquele idioma. Assim, a condução da atividade permitiu que diferentes associações fossem mobilizadas a partir das experiências, conhecimentos e referências dos estudantes conforme apresenta o excerto abaixo.

Excerto 1 — Dinâmica de Sondagem

Isabel	A sua língua?
Carla	Espanhol
Isabel	<<Espanhol…o que vem na sua cabeça quando você pensa no espanhol?
Carla	*sorri respondendo* comida
Isabel	<< comida…mais o que?
Carla	Arepa
Isabel e Carla	// Arepa //
Carla	Empanada…*risada* só
Isabel	Mais o que vem na cabeça de vocês quando vem a palavra espanhol?
Camila	Colômbia
Isabel	Mais o que? Dos colegas…espanhol? O que que vem? *silêncio* Nada?
Aluno 1	Ah…a língua…bastante gente fala essa língua
Isabel	Falar de onde, pessoal? De quais lugares?

Aluno 1	Mais ou menos toda (?) toda américa do sul…latina
Isabel	<< Isso…todos os países da América do Sul…com exceção do…
Aluno 2	Brasil
Isabel	Com exceção do Brasil não…no Brasil também se fala (1,5) mas e as outras línguas? E a sua?
Aluno 3	A minha é libras
Isabel	<< libras…libras é a língua?
Alunos	// de sinais ///
Isabel	de sinais brasileira (1,5) o que que vem na cabeça de vocês? Sinalização?

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo de dados GELT (2024)

Ao mesmo tempo, é importante destacar que, assim como ocorreu ao longo das demais discussões, os estudantes interagiam entre si por meio de murmúrios, risos e comentários paralelos às interações conduzidas pelas mediadoras. Destaco, nesse momento, uma ação que me chamou particularmente a atenção durante a observação participante, uma vez que reconheci a referência mobilizada pelo estudante no instante em que ela ocorreu. Embora essa interação não tenha sido integralmente captada pela gravação em áudio, foi possível identificá-la e registrá-la no caderno de campo, conforme a seguinte observação:

> A mediadora perguntou aos estudantes o que vinha na cabeça deles quando pensavam em Libras. Um dos estudantes respondeu: “Sabe o que vem na minha cabeça?” e, em seguida, realizou com as mãos gestos associados aos *jutsus*[16] do anime *Naruto*. Quatro colegas que estavam próximos, conversando entre si, reagiram com risos e passaram a interagir sobre os gestos realizados. Um deles perguntou: “Você sabe fazer o de invocação?”. Outro estudante realizou o gesto, sendo imediatamente corrigido pelo colega, que afirmou que estava errado e passou a ensinar como seria o gesto considerado “certo”. (Caderno de Campo, 2024)

Meu próprio entendimento experiencial da referência mobilizada pelo estudante também foi constitutivo da produção desse registro. De acordo com os pressupostos da Análise de Nexos (Scollon; Scollon, 2004), a pesquisa não ocorre em um vácuo neutro, mas no encontro entre os "corpos históricos" (*historical bodies*) dos participantes e do pesquisador. O corpo histórico refere-se à totalidade das experiências, memórias e práticas acumuladas por um indivíduo ao longo da vida, que medeiam a sua percepção e a sua ação no mundo. Eu reconheci os gestos realizados

[16] *Jutsu* é um termo empregado na obra *Naruto* para designar técnicas especiais realizadas pelos personagens, frequentemente acompanhadas por sequências específicas de gestos com as mãos.

como associados aos *jutsus* de *Naruto*, o que me permitiu atribuir sentido à ação naquele momento e registrá-la no caderno de campo.

Esse aspecto demonstra que a observação participante não se constitui apenas pelo que é verbalizado ou formalmente produzido pelos participantes, mas também pelas relações que a pesquisadora estabelece com práticas culturais e semióticas que atravessam a situação observada. Nesse caso, reconhecer a referência acionada pelo estudante tornou possível perceber uma interação que poderia permanecer pouco significativa ou totalmente invisível para um observador que não compartilhasse desse repertório cultural, demonstrando como a bagagem experiencial da pesquisadora é, em si, um instrumento metodológico ativo na leitura e na interpretação das dinâmicas do campo.

O episódio também permite observar a ativação de conhecimentos construídos em práticas que extrapolam os espaços formais de escolarização. Ao ser questionado sobre o que lhe vinha à mente quando pensava em Libras, o estudante não recorreu a uma definição da língua, mas mobilizou um repertório corporal associado a uma produção da cultura midiática juvenil. A linguagem corporal e os gestos performados alinham-se ao que Peck e Stroud (2015) definem como *skinscapes* ou paisagens corporais, apontando que o corpo é um suporte material e semiótico ativo na produção de sentidos e na expressão de afiliações identitárias. Os gestos dos *jutsus* foram reconhecidos pelos colegas, que não apenas compreenderam a referência, mas também demonstraram domínio sobre diferentes formas de realizá-los, corrigindo uns aos outros e ensinando a execução que consideravam adequada. A interação revela, portanto, que esses conhecimentos não estavam restritos ao domínio individual, mas sim circulavam entre os estudantes, eram compartilhados, reconhecidos, negociados e ensinados no interior do próprio grupo, configurando um ambiente de aprendizagem horizontal que legitima saberes informais frequentemente ignorados ou invisibilizados pelo currículo oculto da escola (Biró, 2016).

Por conseguinte, o episódio pode ser compreendido como uma manifestação de letramentos construídos e acionados para além das práticas escolares institucionalizadas. O conhecimento sobre *Naruto* envolvido na interação não se apresentava como um conteúdo previamente solicitado pela atividade, mas como um repertório que os estudantes traziam consigo e mobilizavam espontaneamente diante de uma situação de significação. A resposta à pergunta sobre a Libras não se deu apenas pela verbalização, mas exigiu dos alunos uma orquestração simultânea de múltiplos modos, corporais, visuais, espaciais e gestuais, para a construção complexa do sentido naquele instante (Kress; Van Leeuwen, 2006; New London Group, 1996). Assim, além do conhecimento sobre a narrativa e seus personagens, a interação revelou o domínio de letramentos multimodais

aplicados na prática, a interpretação e a produção precisa de gestos, o acionamento da memória de sequências corporais e o reconhecimento imediato dessas performances pelos pares.

Em complemento a essa perspectiva, importa notar que ocorre um processo de ressemiotização (Iedema, 2003) e remediação semiótica (Prior; Hengst, 2010), no qual os recursos e signos de uma mídia de entretenimento são reapropriados e inseridos em um novo contexto para conferir significado a uma discussão pedagógica. O estudante, portanto, não apenas "sabia" o que era um *jutsu*, ele sabia realizar determinados gestos, reconhecia sua função dentro daquele universo cultural e compartilhava esse conhecimento com outros estudantes que também eram capazes de avaliá-lo e corrigi-lo.

Embora essa interação paralela tenha revelado outros repertórios mobilizados pelos estudantes naquele momento, a discussão conduzida pela mediadora prosseguiu, retomando as associações inicialmente produzidas em torno da Libras e das demais línguas apresentadas na dinâmica. A dinâmica, assim, seguia articulando as respostas dos participantes às provocações das mediadoras, ampliando gradualmente as possibilidades de pensar as línguas conforme apresentado no excerto abaixo

Excerto 2 — Continuação da dinâmica de sondagem

Professora participante	<< inclusão desse povo, né (?) pra minha comunicação
Isabel	E você *aponta para o aluno 4* sua língua?
Aluno 4	*levanta a filipeta mostrando qual idioma está escrito*
Isabel	E o inglês? Quê que cê tem a dizer?
Aluno 4	Hollywood…Las vegas
Isabel	Hollywood, Las Vegas…mais o que?
Aluno 5	Inglaterra
Isabel	Inglaterra…*aponta para alunas ao fundo* inglês meninas…o que que vocês acham? O que vem na cabeça de vocês?
Aluno 6	é uma língua universal // é a língua mais falada do mundo //
Isabel	Uma língua universal, uma língua franca, né…fala em muitos lugares do mundo…e a sua * aponta para outra estudante* qual língua é?
Aluna 7	Português
Isabel	<< Português…o que vem na sua cabeça quando você pensa no português?

Aluna 7	(1,5) sei lá…*risada* o Neymar? *risada*
Isabel	O Neymar? *risada* mais o quê?
Aluna 7	(1,5) Anitta
Isabel	<< Anitta…e vocês…o que vem na cabeça de vocês?
Aluno 8	Que o brasileiro nunca desiste
Isabel	<< que o brasileiro nunca desiste…*aponta para um aluno* a sua?
Aluno 9	Guarani
Isabel	>> Guarani : o que vem na sua cabeça?
Aluno 9	Indigena
Isabel	Além de indigena…o que mais vem na cabeça de vocês?
Alunos	// Paraguai //

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo de dados GELT (2024)

No caso da Libras, a associação inicial dos estudantes à "língua de sinais" foi ampliada pela fala de uma professora participante, que a relacionou à "inclusão desse povo" e à sua própria possibilidade de comunicação. Embora a fala se inscreva em uma perspectiva aparentemente favorável à inclusão, sua formulação também permite observar algumas tensões na maneira como a língua e seus usuários são representados. A expressão "esse povo", ao estabelecer uma referência distanciada aos sujeitos surdos, produz uma relação de alteridade entre quem fala e aqueles a quem a fala se refere.

Acredito que, nesse espaço de interação, seja importante olhar para essa fala não a partir da intenção individual da professora participante, mas a partir dos sentidos que ela produz no contexto em que foi enunciada. Não se trata de atribuir à professora uma intenção excludente, seja ela consciente ou não, tampouco desconsiderar que sua fala parece partir de uma preocupação legítima com a inclusão e com a possibilidade de comunicação com pessoas surdas. O interessante é justamente observar a tensão que pode se estabelecer entre o discurso da inclusão mobilizado na fala e os sentidos que, simultaneamente, podem ser produzidos por sua formulação. Mesmo quando uma fala se orienta explicitamente pela valorização da inclusão, ela não está necessariamente livre das classificações e das relações de poder que estruturam os modos socialmente naturalizados de perceber as diferenças.

A preocupação com a comunicação é, evidentemente, uma dimensão importante quando se pensa em acessibilidade e participação social. Entretanto, a escolha das palavras também produz

uma determinada posição para aqueles que são referidos. A expressão “desse povo” estabelece uma separação entre um “nós”, que parece ocupar o lugar não marcado da interação, e um “eles”, apresentado como um grupo que precisa ser incluído e com o qual é necessário desenvolver recursos específicos de comunicação. A diferença, desse modo, não é apenas reconhecida, ela é discursivamente organizada a partir de uma relação entre aqueles que pertencem ao espaço comunicativo tomado como referência e aqueles que precisam ser alcançados por ele.

A fala procura reconhecer a Libras como um recurso necessário à inclusão, mas, ao mesmo tempo, pode situá-la predominantemente em uma função instrumental, ou seja, saber Libras aparece como uma forma de possibilitar “minha comunicação” com “esse povo”. Nessa formulação, a língua corre o risco de ser compreendida menos como uma língua plena, vinculada a uma comunidade, a histórias, identidades, práticas culturais e formas próprias de produção de sentidos, e mais como uma ferramenta que o sujeito pertencente ao grupo dominante precisa adquirir para conseguir se comunicar com aqueles que são percebidos como diferentes. A inclusão, nesse enquadramento, pode acabar sendo pensada como um movimento que parte do “nós” em direção ao “outro”, em vez de questionar as próprias fronteiras que produzem esse “nós” e esse “outro” como posições distintas.

Essa perspectiva utilitarista evidencia, ainda, que as práticas e os discursos sobre as línguas não são neutros, mas atravessados por perspectivas ideológicas que participam da manutenção e da legitimação de relações de poder (Purcell-Gates, 2007). Ao ser significada prioritariamente por sua utilidade para que o ouvinte possa estabelecer comunicação com um grupo percebido como diferente, a Libras corre o risco de ser enquadrada a partir daquilo que ela pode oferecer ao sujeito que ocupa a posição de referência, e não a partir de seu valor linguístico, cultural e identitário para seus próprios falantes. Essa forma de enquadramento pode ser aproximada das orientações propostas por Ruiz (1984), especialmente de sua distinção entre diferentes orientações em relação às línguas minoritarizadas. Sob essa perspectiva, a língua pode ser concebida pelo prisma do “idioma-como-problema”, quando sua diferença é percebida principalmente como uma barreira comunicativa que precisa ser superada, em vez de ser reconhecida como “idioma-como-direito” ou “idioma-como-recurso”, isto é, como parte dos repertórios, das identidades e das possibilidades de participação social de seus falantes.

A tensão presente nessa fala não está em reconhecer a necessidade de aprender Libras para ampliar as possibilidades de comunicação, algo que pode, evidentemente, constituir uma prática de inclusão, mas na posição a partir da qual essa necessidade é formulada. Quando o centro da enunciação é “a minha comunicação”, a inclusão pode ser construída como uma resposta à necessidade do sujeito ouvinte de alcançar “esse povo”, mantendo relativamente intacta a posição

de referência daquele que inclui e daquele que precisa ser incluído. Nesse sentido, a fala permite perceber como um discurso orientado pela inclusão pode, simultaneamente, reproduzir uma determinada organização da diferença. Isto é, há um “nós” que aparece como ponto de partida da comunicação e um “outro” que é constituído como aquele com quem esse “nós” precisa aprender a se comunicar. O problema não está em atribuir à participante uma intenção excludente, mas em observar como uma formulação aparentemente inclusiva pode conservar, em sua própria estrutura, uma relação assimétrica entre os sujeitos envolvidos.

Ao observar a fala no contexto da atividade e confrontá-la com o propósito de problematizar os sentidos atribuídos às línguas, percebo que a própria linguagem utilizada para falar de inclusão pode carregar marcas das hierarquias que a atividade buscava colocar em questão. Essa percepção não tem o intuito de transformar a professora em objeto de julgamento, mas permitir que a cena seja tomada como material para refletir sobre a complexidade do acolhimento linguístico, ou seja, incluir não significa apenas reconhecer a existência do outro, mas também interrogar os lugares discursivos a partir dos quais esse outro é produzido como outro.

Na sequência, observa-se que as interações ocorridas durante a sondagem mostram que os estudantes não acessam as línguas a partir de definições linguísticas abstratas, mas por aquilo que elas significam em suas vidas, mobilizando referenciais que fazem parte de seus repertórios. Ao associarem o espanhol à “comida” (pela voz da aluna venezuelana), o português ao “Neymar” ou ao "Brasil", e o inglês a “Hollywood”, os alunos demonstram que o idioma aparece irrevogavelmente ligado à memória cultural e ao pertencimento.

Nessas aproximações, os alunos realizam processos de diferenciação semiótica, isto é, os atos de indexicalização (Blommaert, 2012) e iconização (Irvine e Gal, 2000), por meio dos quais determinadas línguas passam a apontar para grupos sociais, identidades, territórios e valores culturais específicos no imaginário social. O cerne da questão não é simplesmente uma relação entre uma palavra e outra, mas a construção de cadeias de significação nas quais uma língua passa a evocar determinados sujeitos, espaços e práticas. Quando o espanhol é relacionado à “arepa” e à “empanada”, por exemplo, a língua é significada por meio de práticas culturais e alimentares que tornam determinado repertório cultural reconhecível. Quando o português é associado ao Neymar e à Anitta, a língua é significada por meio de figuras públicas que funcionam como referências de brasilidade, ao mesmo tempo quando outro estudante acrescenta “que o brasileiro nunca desiste”, essa associação desloca-se ainda mais explicitamente para uma representação do brasileiro e de determinados valores atribuídos à identidade nacional. No inglês, por sua vez, “Hollywood” e “Las Vegas” fazem emergir lugares e produtos da cultura globalizada, enquanto a caracterização do

idioma como “uma língua universal” e “a língua mais falada do mundo” acrescenta à representação uma dimensão relacionada ao alcance e à circulação internacional da língua.

As respostas, portanto, não seguem uma única lógica de significação. Elas revelam diferentes portas de entrada pelas quais os estudantes tornam as línguas inteligíveis. Algumas são acessadas por meio de referências culturais e cotidianas, como ocorre com o espanhol e as associações à comida. Outras são mobilizadas por referências midiáticas e figuras públicas, como no caso do português e do inglês. Outras ainda são significadas a partir de categorias identitárias ou territoriais. Essa superdiversidade de respostas impede que as respostas sejam reduzidas a uma simples correspondência entre uma língua e um país. Os estudantes não partem necessariamente do território para significar o idioma; em diversos momentos, partem de pessoas, práticas, objetos, lugares imaginados ou categorias sociais e, a partir desses elementos, produzem relações com determinados espaços e grupos.

Desse modo, consolida-se uma PL imaginada (Anderson, 1983; Pavlenko; Norton, 2007), na qual as línguas são projetadas pelos estudantes para além dos elementos materiais efetivamente presentes no espaço escolar. O inglês, por exemplo, não é apreendido primariamente por meio de placas, inscrições ou outros recursos linguísticos físicos observáveis naquele espaço, mas significado a partir de lugares imaginados, produtos culturais e formas de circulação globalizada. As referências a “Hollywood” e “Las Vegas” deslocam a língua para espaços que excedem o convívio social imediato dos estudantes, enquanto sua definição como “uma língua universal” e como “a língua mais falada do mundo” amplia ainda mais essa representação, atribuindo ao idioma uma capacidade de circulação que ultrapassa fronteiras nacionais. A PL, nesse caso, não se restringe àquilo que pode ser visualmente localizado na escola, mas também se constitui pelas imagens, conhecimentos, experiências midiáticas e representações de lugares distantes que os estudantes mobilizam para atribuir sentido às línguas.

Por conseguinte, ao estabelecerem, por meio dessas referências, conexões simbólicas com lugares, pessoas e comunidades que ultrapassam seu espaço de experiência cotidiana, os estudantes constroem comunidades imaginadas (Anderson, 1983; Pavlenko; Norton, 2007), nas quais a língua participa da produção de vínculos e afiliações que não dependem da presença física ou da experiência direta com esses espaços. Nesse processo, as línguas funcionam como recursos semióticos por meio dos quais determinados lugares e comunidades são imaginados, reconhecidos e tornados socialmente próximos, mesmo quando se encontram distantes da realidade imediata dos participantes. É nesse sentido que a PL imaginada também pode atuar de forma constitutiva na produção de aspirações e afiliações transnacionais (Cabiles, 2025), uma vez que as associações produzidas durante a dinâmica revelam que o espaço linguístico dos estudantes não se limita ao

território em que vivem, incorporando referências culturais e territoriais que lhes permitem projetar sentidos, pertencimentos e possibilidades de circulação para além de suas fronteiras físicas.

Ademais, essa dinâmica demonstra o papel da língua inglesa não apenas como meio de comunicação, mas como um forte indexador de prestígio socioeconômico e de acesso ao mercado globalizado (Lanza; Woldemariam, 2014; Piller, 2001). Ao caracterizá-lo como "uma língua universal" e uma língua capaz de circular em muitos lugares do mundo, os estudantes mobilizam sentidos que ultrapassam sua função comunicativa e que o posicionam como recurso de alcance transnacional. Os valores associados ao inglês não são produzidos exclusivamente pela atividade, eles circulam socialmente por meio de produtos culturais, meios de comunicação, práticas educacionais e discursos que atribuem à língua posições privilegiadas no cenário global. Diante disso, tais valores conotativos participam da constituição do imaginário linguístico dos estudantes, fazendo com que o inglês seja percebido não somente como uma entre várias línguas, mas como uma língua especialmente vinculada à circulação, à universalidade e à possibilidade de participação em espaços sociais mais amplos.

Sucessivamente, nesse conjunto de associações emerge uma assimetria significativa entre as diferentes línguas mobilizadas na dinâmica. Quando o português é colocado em discussão, as associações produzidas pelos estudantes remetem imediatamente a figuras públicas e a elementos da cultura pop, como "Neymar" e "Anitta", operando como referenciais centrais para significar a língua. É interessante observar que, para que a relação com a nação seja estabelecida, o termo "Brasil" não é verbalizado pelos estudantes nesse trecho. A relação com o território nacional é construída a partir das referências mobilizadas, especialmente quando o estudante afirma "que o brasileiro nunca desiste", indexando o território brasileiro por meio da associação entre a língua, seus falantes e determinados atributos de brasilidade.

Em contraste, no caso do guarani, a dinâmica de associação opera de maneira inversa. A ausência do termo "Brasil" e a emergência da categoria "indígena" antes mesmo da referência ao "Paraguai" evidenciam uma indexação que parte primariamente de um marcador identitário para, somente depois, alcançar uma delimitação territorial. Embora essa sequência não autorize afirmar de forma taxativa que os estudantes considerem o guarani uma língua exclusivamente indígena ou que desconheçam sua circulação em outros territórios, ela constitui um forte indício de um imaginário sociolinguístico em que essa língua encontra-se primariamente confinada à dimensão étnica da alteridade.

A ausência do termo "Brasil" nessa sequência de respostas não é um silêncio neutro, sobretudo porque a atividade se desenvolvia em uma região transfronteiriça na qual português, espanhol e guarani participam de redes históricas de contato e mobilidade. É importante não

transformar essa ausência em um atestado de total desconhecimento por parte dos alunos, mas sim reconhecê-la como uma manifestação prática do mecanismo de apagamento (*erasure*) (Irvine; Gal, 2000). A possibilidade de associar o guarani ao território brasileiro simplesmente não foi acionada espontaneamente na interação, invisibilizando a presença viva dessa língua no próprio estado em que habitam.

A assimetria entre essas construções ganha uma camada ainda mais profunda e reveladora quando recorro às minhas próprias observações durante a dinâmica. Embora o registro audiovisual não tenha captado o momento exato, uma vez que a mediadora, ao se movimentar, posicionou-se à frente da câmera, pude constatar visualmente que o autor da afirmação "o brasileiro nunca desiste", utilizada para significar a língua portuguesa, foi justamente o estudante indígena da etnia Terena. Essa constatação, registrada em minhas notas de campo, explicita o contraste nos modos pelos quais os estudantes imaginam os sujeitos, os territórios e os pertencimentos relacionados a cada língua.

O que esse dado evidencia na prática, portanto, é a força de ideologias linguísticas operando por meio de mecanismos de iconização e apagamento. Ao confinarem o idioma imediatamente à categoria "indígena" e, na sequência, ancorarem-no no "Paraguai", os estudantes promovem um duplo distanciamento simbólico, a língua é severamente etnicizada e exportada para fora das fronteiras nacionais, sendo invisibilizada no próprio território sul-mato-grossense em que esses jovens habitam. Fica escancarado um contraste agudo, enquanto o português é indexado livremente ao cotidiano da cultura *pop* e reivindicado como parte inquebrantável da identidade nacional (inclusive pelo aluno Terena), o guarani é desvinculado de qualquer sentimento de pertencimento ao Brasil. Essa dinâmica comprova que a desigualdade sociolinguística não reside apenas nas instâncias oficiais, mas no modo estereotipado como os sujeitos são ensinados a imaginar as línguas, enclausurando os repertórios minoritarizados na margem para não ameaçar a hegemonia da língua oficial.

A sondagem, portanto, não apenas tornou visíveis representações linguísticas previamente existentes, mas também constituiu um espaço no qual essas representações puderam ser verbalizadas, confrontadas e ampliadas, fazendo emergir diferentes relações entre língua, cultura, identidade, território e circulação. A primeira etapa, ao fazer circular essas diferentes representações, tornou visíveis os sentidos que os estudantes já mobilizavam para reconhecer e significar as línguas, colocando em evidência que elas não ocupavam posições indiferenciadas em seus imaginários.

Adiante, segurando essas filipetas, os alunos foram desafiados a construírem um *ranking* das línguas mais faladas no mundo. Para isso, precisaram organizar os papéis em uma sequência que partisse do idioma considerado mais falado, colocado no topo, até aquele que julgassem menos

falado, posicionado na base. A proposta deslocava, assim, a discussão do campo das associações e representações para o da classificação e da hierarquização, já não se tratava apenas de dizer o que uma língua fazia lembrar, mas de atribuir-lhe uma posição em relação às demais. Essa tentativa inicial de ordenação gerou uma negociação animada e uma sobreposição de vozes e palpites, conforme apresenta o excerto abaixo.

Excerto 3 — Dinâmica *Ranking* das Línguas

Isabel	Vocês têm aí algumas línguas e umas dessas são as mais faladas do mundo inteiro... né? Outras menos faladas - - e eu queria que vocês... *procurando um papel* cadê meu papelzinho? ... eu queria que vocês colocassem *apontando para o chão* aqui ó... aqui no topo qual vocês acham que é a mais falada pra menos falada no mundo?
Aluno 1	Cadê o Mandarim?
Isabel	Qual a primeira língua que vocês colocariam logo no topo?
Várias vozes sobrepostas dos estudantes durante a dinâmica	**Aluno 1:** MANDARIM // **Aluno 2:** // português // **Aluno 1:** // mandarim depois (?) é o inglês // **Aluno 1:** // Cadê o mandarim? // **Aluno 4:** // chinês // **Aluno 1:** // Quem tem o mandarim aí? // **Aluno 3:** // espanhol // **Aluno 1:** // Não! Não! Não! Cadê o mandarim? // **Aluno 5:** // Meu Deus do céu! Ninguém concorda com ele // **Aluno 6:** // português // **Aluno 7:** // Cadê o inglês? // **Aluno 8:** // Coloca o espanhol lá embaixo // **Aluno 9:** // Têm árabe // **Aluno 10:** // bota o árabe embaixo do mandarim // **Aluno 11:** // é inglês depois // **Aluno 12:** // O que é esse hindi? // **Aluno 13:** // Professora, o que é esse aí? - -

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo de dados do GELT (2024)

A sobreposição das vozes é, nesse excerto, parte constitutiva da própria dinâmica e não apenas um ruído a ser desconsiderado. As diferentes falas revelam que a classificação não estava previamente organizada na compreensão de um único participante, mas era construída no curso da interação, por meio de concordâncias, discordâncias, dúvidas e solicitações dirigidas aos colegas e à mediadora. O pedido insistente de um estudante sobre o mandarim mostra que ele já possuía uma hipótese sobre a posição que o idioma deveria ocupar e buscava localizar materialmente a filipeta correspondente para concretizá-la. Ao mesmo tempo, outras vozes sugeriam "português", "espanhol", "inglês" e "árabe", produzindo uma disputa em torno dos primeiros lugares. A própria reação "Meu Deus do céu! Ninguém concorda com ele" explicita que os estudantes percebiam a divergência não como um obstáculo externo à atividade, mas como parte da negociação necessária para construir coletivamente o *ranking*.

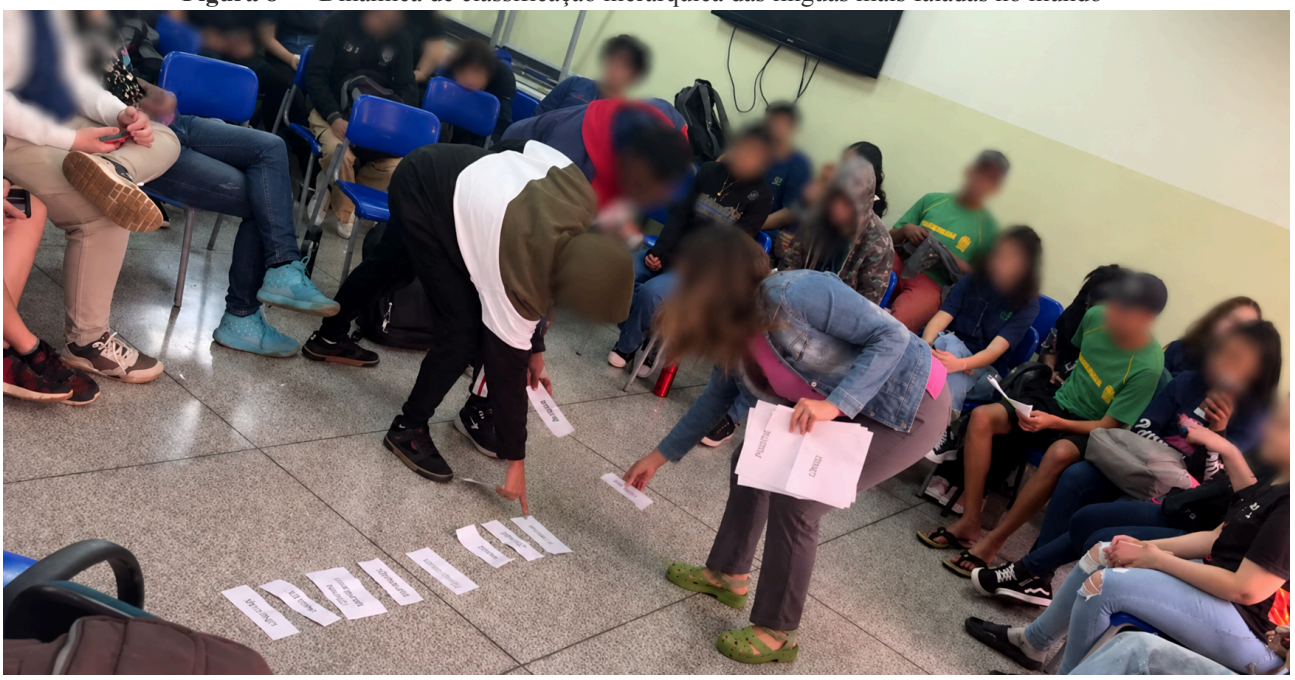
Essa negociação também permite observar que os estudantes não mobilizavam um único conhecimento sobre o que significa uma língua ser "mais falada". A pergunta de Isabel solicitava

uma ordenação aparentemente objetiva, mas o processo de resposta revelou diferentes possibilidades de interpretação. A quantidade de falantes, a extensão territorial, o número de países em que determinada língua circula, sua presença no cotidiano e, possivelmente, sua visibilidade social parecem se misturar nas hipóteses apresentadas. Isso se torna particularmente evidente quando aparecem, lado a lado, o mandarim, o inglês, o português, o espanhol e o árabe, sem que os estudantes explicitem inicialmente qual critério estão utilizando para determinar suas posições. A classificação, portanto, funciona como uma espécie de superfície na qual diferentes concepções sobre a força, a circulação e a relevância das línguas se tornam visíveis.

O próprio questionamento "O que é esse Hindi?" acrescenta outra dimensão a essa negociação. Enquanto algumas línguas já estavam suficientemente disponíveis no repertório dos estudantes para serem imediatamente posicionadas, ainda que de maneira divergente, o hindi aparece inicialmente como um elemento não reconhecido. O estudante não questiona sua posição no *ranking*, mas sim o que é aquela língua. Essa diferença mostra que a atividade colocava os estudantes diante de uma diversidade linguística que excedia aquilo que lhes era imediatamente familiar. A filipeta, nesse momento, deixa de ser apenas um suporte para a classificação e passa a introduzir no espaço da sala uma língua que não fazia parte, pelo menos naquele instante, do repertório explícito daquele participante. A materialidade da atividade, portanto, também produziu situações de descoberta em que algumas línguas eram reconhecidas, outras eram disputadas e outras ainda precisavam ser identificadas antes de poderem ser posicionadas.

Como desdobramento imediato desse embate discursivo, os alunos dirigiram-se fisicamente ao centro da roda para materializar a classificação. Dessa forma, conforme apresentado na figura abaixo, a ação de levantar, agachar, confrontar hipóteses e posicionar os papéis no chão da sala não foi apenas uma atividade motora, mas a instauração de uma autêntica *assemblage* semiótica.

Figura 8 — Dinâmica de classificação hierárquica das línguas mais faladas no mundo



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024)

Na imagem, os alunos estão agachados no centro da roda, em conjunto com a mediadora, manipulando as filipetas de papel e negociando ativamente as posições de cada idioma sobre o chão da sala. Esse registro visual captura o exato instante em que a reflexão abstrata é transposta para o plano material e corporificado.

Através dessa manipulação tátil das filipetas, a reflexão inicialmente abstrata sobre a distribuição e a hierarquização das línguas ganhou materialidade e engajamento corporal. Os estudantes não apenas falaram sobre os idiomas, mas passaram a agir sobre eles por meio dos objetos, ocupando o espaço, deslocando-se ao redor das filipetas, reorganizando fisicamente suas posições e negociando coletivamente os lugares que cada língua deveria ocupar. O piso da sala transformou-se, assim, em um primeiro espaço de representação, no qual relações de proximidade, distância e hierarquia entre as línguas eram produzidas e visualizadas pelos próprios estudantes. A disposição espacial dos papéis tornava perceptível uma classificação que, até aquele momento, existia apenas como hipótese ou conhecimento disperso entre os participantes. Ao mover uma filipeta para cima ou para baixo, os estudantes não apenas comunicavam uma resposta como também materializavam uma determinada compreensão sobre a posição daquela língua no mundo.

Essa dimensão material é particularmente importante porque permite observar o caráter multimodal da atividade. A produção de sentidos não ocorreu exclusivamente pela linguagem verbal, mas exigiu dos alunos uma orquestração simultânea de múltiplos modos para a construção complexa da mensagem (Kress; Van Leeuwen, 2006). A ação envolveu fala, gestos, deslocamentos corporais, manipulação dos papéis, ocupação do espaço e observação das posições assumidas pelas

demais línguas. A classificação foi, portanto, simultaneamente verbal, espacial e corporal. Essa dinâmica afasta-se de perspectivas puramente representacionais e alinha-se à compreensão de que o lugar é ativamente construído por meio de práticas corporais e negociações de afeto e movimento contínuo (Thrift, 2007). Trata-se da produção corporificada e performativa do espaço, em que a ação social e o corpo dos estudantes formam a própria espacialidade da interação escolar (Mondada, 2011).

Os estudantes precisavam ouvir as propostas dos colegas, identificar as filipetas, aproximá-las ou afastá-las, acompanhar visualmente a organização que se formava e intervir quando discordavam dela. Nesse processo, a gestão e a orientação contínua desses artefatos não foram elementos secundários na aprendizagem; os pedaços de papel atuaram como recursos interacionais e materiais ativos na configuração da própria ação pedagógica (Jakonen, 2018). A movimentação física e o reposicionamento das filipetas ilustram, na prática, a formação de uma *assemblage* semiótica, em que as trajetórias dos estudantes, a materialidade tátil dos objetos e o espaço físico se encontraram em um momento particular para forjar arranjos temporários e dinâmicos de significado (Pennycook, 2017).

Sob essa ótica, o espaço da sala deixou de funcionar apenas como cenário passivo da atividade e passou a participar da própria construção do significado. O chão da sala assumiu a posição de um verdadeiro "ator" sócio-histórico, regulando as interações, estabelecendo expectativas e conferindo sentido àquilo que os alunos debatiam com os próprios corpos (Blommaert, 2013). Ao disporem as línguas pelo chão, os alunos acionaram os princípios práticos da geosemiótica, demonstrando que a interpretação de um signo sociolinguístico depende diretamente de sua alocação no mundo material e de como os falantes se posicionam fisicamente ao seu redor (Scollon; Scollon, 2003). A hierarquia linguística foi literalmente colocada no chão, tornando visível e negociável uma relação que, em outros contextos, poderia permanecer apenas no plano das representações abstratas. Essa materialização do currículo oculto operou como uma representação gráfica das assimetrias de prestígio (Shohamy, 2006), expondo taticamente, de cima para baixo, a estrutura da desigualdade multilíngue em espaços públicos e institucionais (Gorter, 2021)

Além disso, a forma como os estudantes negociavam as posições permite perceber que o *ranking* não produzia apenas uma ordenação quantitativa. Colocar uma língua “no topo” ou “lá embaixo” implicava atribuir-lhe uma determinada posição em relação às demais e, consequentemente, produzir uma representação de sua dimensão, alcance ou importância. Isso fica especialmente evidente na fala “Coloca o espanhol lá embaixo”. O comentário é relevante não apenas porque posteriormente será confrontado com a posição efetiva do espanhol entre as línguas

mais faladas, mas porque revela que, naquele momento, havia uma percepção de baixa posição demográfica para o idioma. Essa percepção precisa ser colocada em relação com aquilo que havia sido produzido poucos minutos antes na própria dinâmica, o espanhol já havia sido associado pelos estudantes à comida, à "arepa", à "empanada", à Colômbia e, posteriormente, à América do Sul e à América Latina. Ou seja, o espanhol não era uma língua desconhecida ou desprovida de significados para aquele grupo. Ao contrário, os estudantes haviam demonstrado reconhecer sua presença em diferentes lugares e relacioná-la a experiências culturais concretas. Ainda assim, esse reconhecimento não se converteu automaticamente em uma percepção de sua expressiva dimensão demográfica.

Os estudantes pareciam possuir conhecimentos qualitativos sobre a circulação do idioma, mas demonstravam dificuldade em traduzi-los em uma percepção quantitativa de sua escala mundial. Saber que o espanhol é falado em países da América Latina, reconhecer sua presença na Colômbia ou mesmo identificar sua circulação em diferentes espaços não significa, necessariamente, compreender a magnitude demográfica que essa circulação representa. Há, portanto, uma distância entre saber que uma língua circula amplamente e dimensionar o alcance dessa circulação em termos de número de falantes. A atividade do *ranking* torna essa distância visível porque exige justamente que os estudantes convertam conhecimentos fragmentados e experiências de contato em uma classificação baseada na escala.

Adiante, essa discussão prepara o terreno para o deslocamento seguinte, que se torna ainda mais produtivo quando os estudantes observam as demais posições. Embora a turma tenha rapidamente compreendido a lógica demográfica que explicava a presença do mandarim e do inglês no topo do *ranking*, a observação das línguas que ocupavam as posições seguintes provocou outro tipo de surpresa. O hindi, por exemplo, aparece como uma língua que precisava ser identificada antes de ser posicionada, conforme evidencia a pergunta "O que é esse hindi?". O episódio mostra que a presença de uma língua em uma posição elevada no *ranking* não depende necessariamente de sua familiaridade no repertório dos estudantes. Uma língua pode ocupar uma posição demográfica expressiva no mundo e, ainda assim, ser pouco reconhecida por aqueles que participam da atividade.

No caso do espanhol, entretanto, ocorre algo diferente. Os estudantes não apenas conheciam o idioma, como já haviam demonstrado, na dinâmica anterior, uma série de associações relacionadas a ele. Tinham mencionado "comida", "arepa", "empanada", "Colômbia" e a circulação do espanhol pela América do Sul. Um estudante havia inclusive afirmado que "bastante gente fala essa língua", e, quando questionado sobre onde ela era falada, respondeu "mais ou menos toda (?) toda América do Sul… latina". Portanto, havia entre os estudantes uma percepção de que o

espanhol apresentava ampla circulação territorial. O que a atividade do *ranking* revela é que esse conhecimento territorial e experiencial não havia sido necessariamente convertido em uma percepção de sua posição demográfica global.

Assim, quando um estudante propõe “coloca o espanhol lá embaixo”, essa fala não deve ser interpretada isoladamente como desconhecimento do espanhol ou como ausência de contato com a língua. Ela ganha outro sentido quando colocada em relação com as interações anteriores. O espanhol havia sido reconhecido como uma língua próxima, culturalmente familiar e territorialmente disseminada, mas essa proximidade não parece ter produzido uma representação correspondente de sua escala mundial. O *ranking* introduz uma mudança de perspectiva exigindo que os estudantes passassem de uma percepção qualitativa para uma percepção quantitativa. A surpresa posterior pode ser compreendida justamente como o resultado desse deslocamento de escala.

Excerto 4 — O lugar do espanhol

Isabel	Inclusive você vai para alguns países, como os Estados Unidos, você tem a segunda língua mais falada dos Estados Unidos, qual é?
Alunos em sobreposição	// Espanhol //
Isabel	Espanhol - - Você pode se virar com espanhol... Além de tudo, espanhol se fala em toda a América do Sul - - Então você pode transitar com grande facilidade aqui na Argentina, no Peru, e precisando migrar... no Paraguai, se tiver o espanhol vai - - Se você for para a Europa, você pode falar espanhol aonde?
Alunos em sobreposição	// Espanha //
Isabel	Espanha - - Se você for pros Estados Unidos, você também pode falar espanhol, porque é a segunda língua mais falada… por aí vai - -
Aluno	Vamos colocar o espanhol em primeiro
Catarina	A Carla pesquisou aqui na internet que oficialmente 21 países se falam espanhol
Isabel	Aham
Catarina	Espanha, México, Guatemala, Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Ecuador, Perú, Bolívia, Chile, Argentina, Uruguai, Paraguai, República Dominicana, << Cuba…e mais uns
Isabel	Muito bem…é muita gente

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo de dados GELT (2024)

Se, inicialmente, o espanhol havia sido posicionado por alguns estudantes entre as posições inferiores, a mediação passou a reconstruir sua dimensão a partir de diferentes escalas de circulação. Isabel começa pelos Estados Unidos, introduzindo a presença do espanhol em um território no qual, para os estudantes, talvez sua posição não fosse imediatamente evidente. Ela amplia essa perspectiva ao mencionar a América do Sul e diferentes países como Argentina, Peru e Paraguai e, em seguida, desloca o olhar para a Europa, levando a turma a identificar a Espanha. A língua passa, desse modo, a ser compreendida sob outra perspectiva, deslocando-se de uma representação circunscrita a um único território para uma compreensão de sua circulação, expansão e presença em diferentes espaços, populações e contextos de uso.

Consequentemente, a fala "Vamos colocar o espanhol em primeiro" pode ser compreendida como uma resposta à ampliação do conhecimento produzida pela discussão, diante da percepção de que o espanhol está presente em muitos países e também nos Estados Unidos, o estudante reconsidera sua posição anterior e propõe deslocá-lo diretamente para o topo. Os estudantes estavam dispostos a reorganizar materialmente as filipetas à medida que novos elementos eram incorporados à discussão. A atividade produzia uma forma de aprendizagem situada e negociada, fazendo com que uma informação nova não fosse apenas registrada verbalmente, mas podia provocar uma alteração concreta na configuração espacial do *ranking* que os alunos estavam organizando naquele momento.

A intervenção de Catarina aprofunda esse processo ao introduzir uma informação obtida por pesquisa na internet: "oficialmente 21 países se falam espanhol". Mais do que o número em si, é importante frisar que ela começa a enumerar os países, transformando uma informação quantitativa abstrata em uma sequência concreta de territórios. A enumeração funciona como uma operação de espacialização, o alcance do espanhol torna-se visualizável e imaginável por meio da multiplicidade de países associados à língua. A fala da estudante também mostra sua tentativa de conferir materialidade ao argumento de que o espanhol não poderia ocupar uma posição inferior, justamente porque sua presença se estende por numerosos territórios.

A resposta de Isabel "Muito bem… é muita gente" sintetiza, naquele momento, a passagem entre a quantidade de países e a dimensão populacional. Entretanto, a força dessa fala está justamente no encadeamento construído anteriormente, os estudantes começam com associações culturais e territoriais, passam pela identificação de diferentes espaços de circulação e chegam à tentativa de compreender a magnitude demográfica do idioma. O espanhol, que inicialmente havia sido colocado "lá embaixo", passa a ocupar outro lugar no imaginário dos estudantes porque sua escala se torna progressivamente mais perceptível. A surpresa, portanto, não decorre simplesmente

da descoberta de um dado isolado, mas do confronto entre uma representação inicial e uma nova compreensão produzida coletivamente durante a atividade.

Adiante, ao notar o questionamento de uma estudante sobre o idioma Pomerano em um dos papéis, a mediadora explicou: “Essa é uma língua que é uma língua de herança, que é falada em algumas comunidades do sul, do Espírito Santo, aqui no Brasil, por causa da migração dos antepassados” (Registro audiovisual, acervo do GELT, 2024). A introdução do Pomerano como uma "língua de herança" viva no país cumpriu um duplo papel pedagógico: primeiro, ampliou as noções de superdiversidade e glocalidade da turma, mostrando que a migração inscreve novas línguas também no espaço nacional; segundo, serviu como o gatilho discursivo perfeito para a etapa seguinte da oficina.

Na sequência, a dinâmica tomou outro direcionamento. Depois de discutir a distribuição e a circulação das línguas em uma escala mundial, a mediadora introduziu a filipeta com a palavra “Política” e deslocou a discussão para a relação entre língua e gestão social. Inicialmente, os estudantes permaneceram em silêncio diante da pergunta sobre o que política teria a ver com língua. Embora fosse possível perceber murmúrios e interações paralelas, os estudantes pareciam hesitar em assumir publicamente uma resposta, o que levou Isabel a explicitar inicialmente que política também envolve formas de gestão. A partir dessa explicação, ela apresentou uma nova filipeta, agora com a expressão “política de língua”, e passou a construir com a turma uma discussão sobre como as decisões relativas às línguas também dizem respeito à vida social e, portanto, não se restringem a especialistas ou estudiosos da linguagem. É nesse movimento que Gabriel intervém, estabelecendo uma relação histórica entre a chegada dos portugueses ao Brasil, a imposição do português e a dimensão política dessa escolha, como mostra o excerto a seguir.

Excerto 5 — Política de Línguas

Isabel	E aí, na língua, você também tem uma gestão de política…vocês sabiam disso? Que na língua também envolve política?
Gabriel	*levanta a mão*
Isabel	Fala Gabriel
Gabriel	Por que quando os portugueses chegaram…eles impuseram o português aqui no Brasil…isso aí tem a ver com política e daí com a língua também
Isabel	Sim…pergunto…política linguística tem a ver só…com…as pessoas que fazem linguística?
Alunos em sobreposição	// não //

Isabel	Não…tem a ver com todo mundo (1,5) se eu perguntar aqui pra vocês..é : … que línguas que falam no Brasil? *aponta para um aluno*
Aluno 1	Português
Isabel	>> português...que línguas que falam no Brasil? *aponta para outro aluno*
Aluno 2	Português
Isabel	*vai em direção a outro estudante* que línguas que falam no Brasil?
Aluno 3	Português
Isabel	*aponta para outro estudante* que línguas que falam no Brasil?
Aluno 4	Espanhol *risadas*
Isabel	*vai em direção a outro aluno* que línguas que falam no Brasil?
Aluno 5	*nega com a cabeça*
Isabel	<< não sabe? *risada* que línguas? Fala uma?
Aluno 5	*fica em silêncio*
Isabel	*apontando para outro estudante* que línguas que falam no Brasil?
Aluno 6	Português
Isabel	>> português…<<unanimamente…de um modo muito geral…a gente vai falar que a língua que a gente fala aqui no Brasil é…
Alunos em sobreposição	// português //

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo de dados do GELT (2024)

A fala de Gabriel constitui um primeiro deslocamento importante na discussão. Diante da proposta de relacionar língua e política, o estudante não recorre a uma definição abstrata, mas mobiliza a história ao afirmar que "quando os portugueses chegaram… eles impuseram o português aqui no Brasil". Ao utilizar o verbo "impuseram", Gabriel demonstra uma incipiente Consciência Sociolinguística Crítica, reconhecendo a presença do português não como um resultado demográfico espontâneo, mas como um mecanismo histórico de controle e imperialismo linguístico (Phillipson, 1992). Na prática, o idioma é exposto como uma construção política projetada para estabelecer hierarquias em um determinado espaço.

A partir dessa fala, Isabel amplia a discussão ao perguntar se a política linguística estaria restrita às "pessoas que fazem linguística". A conclusão coletiva de que o tema "tem a ver com todo mundo" opera um descentramento fundamental, a linguagem abandona o domínio do conhecimento

especializado e é assumida como uma prática local (Pennycook, 2010), em que as escolhas e interações diárias dos próprios sujeitos atuam como formas ativas de política.

Para demonstrar essa implicação cotidiana, a mediadora formula uma provocação deliberadamente no plural: “que línguas que falam no Brasil?”. A escolha discursiva busca tensionar o ambiente para que a turma reconheça a superdiversidade territorial (Silverstein, 2015). Contudo, a persistência com que a língua portuguesa retorna como resposta automática nas três tentativas de Isabel cria um agudo contraste de fechamento. Essa repetição em uníssono ilustra a força do monolinguismo banal (Brinkmann; Duarte; Melo-Pfeifer, 2022), evidenciando que, mesmo habitando uma escola transpassada por fluxos migratórios e indígenas, os alunos internalizaram a ideologia hegemônica da equivalência inquebrantável entre Estado e um único idioma (Woolard, 1998; Makoni; Pennycook, 2007). Ao ignorarem a pluralidade ao seu redor, os estudantes operam o mecanismo de apagamento (*erasure*) (Irvine; Gal, 2000), revelando como o poder estrutural da língua oficial coloniza a percepção imediata da realidade e invisibiliza cognitivamente os sujeitos plurilíngues.

Sob essa ótica, a instrutora recordou que, em 1500, o território era habitado por inúmeras línguas indígenas, até a severa intervenção do Marquês de Pombal, caracterizada na roda de conversa como o marco de um verdadeiro “glotocídio”, o assassinato de línguas como instrumento de dominação. Avançando na história, o debate também abordou as políticas de nacionalização da Era Vargas, que proibiram o uso de línguas de imigração e indígenas nas escolas, forçando as famílias a esconderem seus idiomas originários pelo medo da repressão estatal. A explicitação dessas políticas *top-down* evidenciou para os alunos que a hegemonia do português não é um fenômeno orgânico, mas o resultado de um projeto histórico de apagamento cultural.

A reflexão sobre as políticas linguísticas implícitas e o apagamento histórico ganhou contornos ainda mais pessoais quando a instrutora passou a questionar os alunos sobre a gestão de línguas no âmbito familiar. A discussão evidenciou como a manutenção ou a perda de uma língua de imigração ou indígena passa por decisões diárias de resistência, muitas vezes atravessadas pelo orgulho identitário ou pelo estigma social. Ao direcionar a atenção para as práticas vernaculares dos estudantes, a mediação da oficina revelou os esforços conscientes das famílias para garantir a transmissão intergeracional de seus idiomas

Excerto 6 — Depoimentos Línguas de Casa

Isabel	Catarina, fala pra gente... você deu um depoimento que na sua casa não se fala o português - -
Catarina	Não... a gente não fala o português porque minhas filhas vão esquecer a língua materna, que é a língua espanhola - -

Isabel	Por mais que a Catarina esteja num país “monolíngue” em língua portuguesa, ela não deixa de falar o espanhol na casa dela porque ela não quer que as filhas esqueçam, sabe? ? Gabriel, você fala espanhol na sua casa?
Gabriel	Falo - -
Isabel	Seus pais te ensinam? Você já sabe, né? ... e aí vocês só se comunicam em espanhol?
Gabriel	*assente com a cabeça*
Isabel	Camila, fala espanhol em casa?
Camila	*assente com a cabeça*
Isabel	Seus pais falam com você?
Camila	*assente com a cabeça* ... eu tenho mais dificuldade com a escrita - -
Isabel	E você, Beatriz... você fala o terena na sua casa?
Beatriz	*assente com a cabeça*
Isabel	Seus pais te ensinaram?
Beatriz	Desde criança - -
Isabel	Tem alguém da sua comunidade que não ensinou pro filho o terena?
Beatriz	Tem um tio que não ensinou o filho dele por uma questão de que ele tem vergonha de falar com os outros a língua dele e aí ele não quis ensinar - -

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo de dados do GELT (2024)

O diálogo ilustra a dicotomia vivenciada por sujeitos multilíngues no contexto escolar e social brasileiro. Por um lado, mães como Catarina e pais como os de Gabriel, Camila e de Beatriz assumem uma agência ativa na preservação de seus repertórios, estabelecendo a casa como um "espaço seguro" e de resistência contra a hegemonia do português. Ao mostrar que a hegemonia do português não é um fenômeno orgânico, a reflexão foi direcionada para o espaço íntimo, demonstrando como essas instâncias de poder afetam diretamente as práticas linguísticas dentro das casas dos alunos. A instrutora introduziu o conceito de “gestão de línguas” no âmbito familiar. Para ilustrar a resistência contra o apagamento identitário, destacou-se o relato sobre mães migrantes que continuam falando espanhol no espaço doméstico. Em contrapartida, as marcas do preconceito linguístico e da colonialidade emergiram na fala de Fernando, o professor de Geografia da instituição, que compartilhou sua vivência fronteiriça relatando como o Guarani foi silenciado em sua família em apenas uma geração:

Excerto 7 — O relato de Fernando

Fernando	Um exemplo desse sentido também, porque parte da minha família... parte da minha avó é paraguaia, eu nasci em Ponta Porã - - então eu cresci escutando muito guarani e espanhol, né? ... na casa da minha avó, das minhas tias, sempre eles estão falando guarani e espanhol - - e eu e meus primos não aprendemos... A gente cresceu sem saber uma palavra do guarani - -
Isabel	Porque eles não ensinaram - -
Fernando	Exato... o espanhol, pela proximidade da língua a gente compreende e tal... mas o guarani foi uma coisa que em uma geração se perdeu assim totalmente na família - -
Isabel	E hoje você se lamenta?
Fernando	Com certeza - -
Aluno 1	Você não entende Guarani?
Fernando	Não entendo - -
Aluno 1	Sério?
Fernando	*assente com a cabeça*
Isabel	Vocês chegaram a pedir pra aprender?
Fernando	É... então... eu lembro que eu pedi assim, quando criança, quando eu era bem pequeno... e a minha mãe ela falava assim “Ah, tal palavra significa tal coisa” mas... né? ... a gente não aprende assim, né? Aí com o tempo tem a questão do preconceito também, né? ... que rola na região da fronteira e tal - - Então parecia que era uma coisa ruim falar o guarani, né? Que era uma língua feia ou qualquer coisa do tipo - - Então tem uma dimensão da política, né, relacionada - -
Isabel	Essa história da língua feia, da língua bonita, da língua fácil…também…tudo é política (1,5) por um acaso… vocês vão…conforme vamos sendo influenciados pela escola, pela tv, você vai achando o inglês uma língua mais legal de aprender (?)
Beatriz	*levanta a mão* professora, eu acho estranho (?) não falam terena lá
Isabel	Isso aí…ela ta dizendo pessoal que ela acha estranho que dentro… na comunidade dela tem muita gente que não fala mais o terena…como aconteceu com o Fernando né? O pai dele fala “Não, agora você não vai falar o terena porque eu quero que você aprenda agora o português” << como se uma coisa atrapalhasse a outra, né? Todas as pessoas que são bilingues, multilingues, elas falam 2, 3 línguas (?) e é ótimo que seja assim

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo de dados GELT (2024)

O relato de Fernando permite observar de maneira particularmente evidente a dimensão relacional do entre-lugar discutida por Bhabha (1998) apresentadas no capítulo 1. Sua experiência linguística não se organiza a partir de uma única referência territorial ou linguística, o espanhol e o guarani aparecem associados à família paraguaia, à cidade de Ponta Porã, à casa da avó e das tias e às experiências de infância. Ao mesmo tempo, essas línguas não ocupam posições equivalentes em sua trajetória. Enquanto o espanhol permanece acessível pela proximidade linguística, o guarani é apresentado como uma língua que esteve presente no ambiente familiar, mas cuja transmissão foi interrompida em uma geração.

Essa configuração não permite simplesmente classificá-lo como falante ou não falante de determinada língua. O próprio relato mostra uma trajetória marcada por diferentes graus de participação nos repertórios familiares, Fernando cresceu ouvindo guarani e espanhol, compreende o espanhol pela proximidade com o português, mas afirma não compreender o guarani e lamenta não tê-lo aprendido. A relação com o guarani, portanto, não desaparece porque a língua deixou de ser transmitida; ela permanece como referência de sua trajetória e como objeto de reflexão e de lamento.

A experiência de Fernando não se reduz à escolha entre o português, o espanhol ou o guarani, tampouco pode ser compreendida como uma simples soma desses repertórios. O significado atribuído às línguas é produzido nas relações entre família, território fronteiriço, experiências de infância, processos de transmissão e avaliações sociais. O guarani, por exemplo, não é apresentado apenas como uma língua que Fernando "não sabe"; sua ausência está relacionada a uma história familiar de interrupção da transmissão e, posteriormente, é explicitamente associada por ele ao preconceito existente na região de fronteira.

O relato de Fernando também evidencia uma discussão das representações mais gerais sobre as línguas para uma experiência concreta de circulação, transmissão e perda linguística. Ao afirmar que parte de sua família é paraguaia, que nasceu em Ponta Porã e que cresceu "escutando muito guarani e espanhol" na casa da avó e das tias, o estudante situa as línguas em práticas familiares e territoriais específicas. O guarani e o espanhol não aparecem, nesse relato, como conhecimentos abstratos sobre idiomas existentes em determinados países, mas como línguas efetivamente presentes em seu cotidiano desde a infância, vinculadas a pessoas, relações familiares e espaços de convivência. Há, portanto, uma diferença importante em relação às associações produzidas anteriormente na dinâmica, se, no *ranking*, os estudantes eram convidados a imaginar a circulação das línguas em escala mundial, Fernando passa a narrar a circulação dessas línguas em sua própria trajetória, trazendo a discussão para uma dimensão experiencial e situada.

Entretanto, a presença dessas línguas em seu ambiente familiar não resultou em sua apropriação pelas gerações mais jovens. Fernando afirma que ele e seus primos “cresceram sem saber uma palavra do guarani”, embora estivessem constantemente expostos à língua nas interações entre a avó e as tias. Esse aspecto do relato é particularmente significativo porque evidencia que a simples presença de uma língua em determinado espaço não garante sua transmissão. O guarani circulava em casa, era utilizado pelos familiares e fazia parte das práticas linguísticas cotidianas, mas essa circulação não se converteu em aprendizagem pelas crianças. A situação permite, assim, distinguir presença, circulação e transmissão linguística, evidenciando que uma língua pode estar material e socialmente presente em uma comunidade e, ainda assim, deixar de ser transmitida às gerações seguintes.

A própria fala de Fernando aponta para uma possível ruptura intergeracional. Quando Isabel pergunta “Porque eles não ensinaram”, o estudante confirma: “Exato”. Em seguida, estabelece uma diferença entre as duas línguas que ouvia em sua família: “o espanhol, pela proximidade da língua a gente compreende e tal... mas o guarani foi uma coisa que em uma geração se perdeu assim totalmente na família”. A formulação “em uma geração se perdeu” é especialmente expressiva porque transforma uma experiência individual em percepção de uma mudança que atravessa a organização linguística da família. Não se trata apenas de Fernando não saber guarani, o que aparece em seu relato é a interrupção de uma possibilidade de transmissão que anteriormente fazia parte daquele repertório familiar. Ele reconhece, portanto, uma ruptura que só pode ser percebida retrospectivamente, aquilo que estava disponível em seu entorno durante a infância deixou de estar disponível para ele como recurso linguístico aprendido.

Essa percepção retrospectiva se torna ainda mais evidente quando Isabel pergunta se ele se lamenta por não ter aprendido a língua, e Fernando responde: “Com certeza”. A resposta curta ganha força justamente porque ocorre depois de toda a descrição da experiência familiar. O arrependimento não é apresentado como uma abstração sobre a importância de conhecer línguas, mas como a percepção de uma ausência produzida em sua própria trajetória. Quando outro estudante pergunta, surpreso, “Você não entende Guarani?”, Fernando confirma que não. A reação de espanto de um dos alunos também é significativa, pois evidencia que, naquele momento, a experiência de Fernando não é tomada como algo óbvio, ou seja, para o estudante que questionou Fernando, alguém que cresceu em uma família na qual o guarani circulava poderia ser imaginado como alguém que necessariamente compreendesse a língua. A interação, assim, torna visível a diferença entre estar inserido em um ambiente multilíngue e efetivamente dispor das línguas que circulam nesse ambiente.

A sequência seguinte acrescenta uma dimensão decisiva à interpretação. Ao ser perguntado se chegou a pedir para aprender guarani, Fernando lembra que, quando criança, chegou a solicitar esse aprendizado e que sua mãe lhe explicava eventualmente que "tal palavra significa tal coisa". Contudo, ele próprio reconhece os limites desse contato episódico: "a gente não aprende assim, né?". A fala permite perceber que a transmissão linguística não se reduz à explicação ocasional de palavras. Aprender uma língua implica participação continuada em práticas de uso, interação e produção de sentidos; quando essa participação não ocorre, a língua pode permanecer audível e reconhecível no ambiente familiar sem se tornar parte efetiva do repertório linguístico da criança. O relato de Fernando, portanto, não descreve simplesmente uma língua que deixou de ser ensinada, mas uma ruptura nas condições sociais de sua transmissão.

É nesse ponto que o estudante introduz espontaneamente a questão do preconceito: "Aí com o tempo tem a questão do preconceito também, né? ... que rola na região da fronteira e tal". Sua fala desloca a explicação da esfera exclusivamente familiar para uma dimensão social e ideológica. O não aprendizado do guarani não aparece mais apenas como resultado de uma decisão particular dos familiares, mas como parte de um contexto em que determinadas maneiras de falar são valoradas de forma desigual. Fernando explicita essa percepção ao afirmar que "parecia que era uma coisa ruim falar o guarani", chegando a caracterizá-lo como "uma língua feia ou qualquer coisa do tipo". A escolha dessas expressões revela que o julgamento não recai apenas sobre a utilidade comunicativa da língua, mas sobre seu próprio valor simbólico. O guarani é apresentado como uma língua que, naquele contexto, poderia ser percebida negativamente, em contraste com outras línguas que recebem maior prestígio.

A formulação "parecia que era uma coisa ruim falar o guarani" também merece atenção porque evidencia a interiorização de uma avaliação social sem que seja possível atribuí-la a uma única pessoa ou instituição. Fernando não identifica um único agente responsável por dizer que o guarani era "feio"; ele descreve uma atmosfera social na qual essa percepção circulava. É justamente nesse sentido que sua fala permite pensar a ideologia linguística como algo que ultrapassa julgamentos individuais. A atribuição de maior beleza, facilidade, prestígio ou valor a determinadas línguas não decorre de propriedades linguísticas intrínsecas dessas línguas, mas de processos históricos e sociais que produzem e naturalizam diferentes avaliações sobre seus usos e seus falantes.

A resposta de Isabel amplia essa reflexão ao afirmar que "a história da língua feia, da língua bonita, da língua fácil… também… tudo é política". Embora breve, a intervenção desloca a discussão de uma experiência familiar particular para uma problematização das condições sociais que produzem tais avaliações. Quando relaciona essas percepções à escola e à televisão, a

mediadora introduz outros espaços de produção e circulação das ideologias linguísticas. A valorização de uma língua, nesse enquadramento, não se constitui apenas no interior da família, mas é continuamente reforçada por instituições, meios de comunicação e práticas sociais que atribuem diferentes valores às línguas.

Essa passagem é particularmente produtiva porque estabelece uma continuidade com as respostas produzidas anteriormente pelos estudantes durante a sondagem. Naquele momento, o inglês havia sido associado a "Hollywood", "Las Vegas" e à ideia de uma "língua universal". Agora, a discussão oferece uma possibilidade de compreender como determinadas associações podem ser sustentadas por processos mais amplos de valorização social. A língua inglesa não aparece apenas como uma língua que os estudantes consideram "legal"; ela é apresentada como parte de uma rede de influências na qual escola, televisão e outros espaços de circulação contribuem para produzir determinadas preferências linguísticas. Do outro lado, a experiência narrada por Fernando mostra que o guarani pode ser submetido a um processo inverso, no qual avaliações negativas contribuem para interromper sua transmissão.

Nesse sentido, o relato permite compreender a perda linguística não apenas como uma redução quantitativa do número de falantes, mas como um processo relacionado às condições sociais que tornam possível, ou dificultam, a continuidade de uma língua entre gerações. Quando uma língua é associada à ideia de que é "feia", pouco valorizada ou inadequada, essa avaliação pode interferir nas decisões cotidianas sobre quais línguas ensinar às crianças, quais línguas utilizar diante de determinados interlocutores e quais repertórios são considerados desejáveis para seu futuro. O relato de Fernando torna visível justamente esse ponto, o preconceito linguístico não permanece no nível das opiniões; ele pode produzir efeitos concretos sobre as práticas de transmissão e, consequentemente, sobre os repertórios linguísticos disponíveis às gerações seguintes.

A fala de Beatriz amplia novamente esse quadro ao introduzir o terena: "professora, eu acho estranho (?) não falam terena lá". Ainda que a gravação não permita recuperar integralmente o enunciado, a intervenção é significativa porque traz para a discussão outra experiência de perda ou enfraquecimento da transmissão linguística. Isabel interpreta a fala da estudante relacionando-a ao fato de que, em sua comunidade, muitas pessoas já não falam terena, estabelecendo uma aproximação com a experiência relatada por Fernando. Com isso, o guarani deixa de aparecer como um caso isolado e passa a integrar uma discussão mais ampla sobre as condições que favorecem ou interrompem a continuidade de repertórios linguísticos.

A comparação estabelecida por Isabel entre as duas experiências produz, assim, um movimento importante, a situação de Fernando deixa de ser compreendida como uma circunstância

exclusivamente familiar e passa a ser relacionada a processos que podem afetar diferentes comunidades linguísticas. A menção ao terena introduz uma segunda trajetória de redução da transmissão e permite aos estudantes reconhecer que a questão não diz respeito somente a uma língua ou a uma família específica. Ao mesmo tempo, a comparação não apaga as diferenças entre os contextos; ela coloca em relação experiências distintas de deslocamento linguístico, permitindo que a turma observe como escolhas familiares, preconceitos e relações de poder podem interferir na continuidade das línguas.

A conclusão de Isabel procura justamente desestabilizar a lógica de oposição entre as línguas. A formulação "como se uma coisa atrapalhasse a outra" recupera a ideia, presente no relato de Fernando, de que aprender português poderia ser entendido como razão para não aprender ou não utilizar outra língua. Ao apresentar o bilinguismo e o multilinguismo como possibilidades positivas, Isabel desloca a discussão de uma lógica de substituição para uma lógica de coexistência, aprender uma língua não precisaria significar abandonar outra.

Esse deslocamento é central para a discussão do acolhimento linguístico desenvolvida nesta pesquisa. O que está em jogo não é apenas aumentar o número de línguas reconhecidas no espaço escolar, mas questionar as condições que fazem com que algumas línguas sejam percebidas como desejáveis e outras como obstáculos, inadequadas ou menos legítimas. O relato de Fernando evidencia que a perda do guarani não ocorreu porque a língua estivesse ausente de seu entorno; ao contrário, ela estava presente na casa de seus familiares, mas não foi incorporada ao seu repertório. A dimensão política da língua aparece, justamente, na diferença entre uma língua que circula e uma língua cuja transmissão é socialmente favorecida.

A experiência narrada também permite compreender a fronteira não como um espaço no qual as línguas simplesmente coexistem, mas como um território atravessado por disputas de valor. Fernando nasceu em Ponta Porã e cresceu ouvindo guarani e espanhol em sua família; seu relato revela uma fronteira vivida por meio de práticas linguísticas concretas, relações familiares e deslocamentos entre repertórios. Ao mesmo tempo, a impossibilidade de aprender o guarani demonstra que a proximidade geográfica entre línguas e comunidades não garante condições equitativas de circulação ou transmissão. A fronteira, nesse sentido, é simultaneamente espaço de contato e espaço de hierarquização, no qual determinadas línguas podem adquirir maior legitimidade social enquanto outras são empurradas para posições de menor prestígio.

É nesse ponto que o relato de Fernando contribui para aprofundar a própria compreensão de PL mobilizada na atividade. As línguas que aparecem na paisagem não são apenas aquelas que podem ser visualizadas em placas, cartazes ou inscrições. Elas também estão presentes nas memórias, nas histórias familiares, nas práticas orais, nas línguas que deixaram de ser transmitidas e

nas marcas de experiências de preconceito. O guarani narrado por Fernando não precisa estar escrito na parede da escola para fazer parte da paisagem sociolinguística daquele espaço, ele aparece na memória de uma família, na trajetória de um estudante e na ausência produzida quando uma geração deixa de receber um repertório que anteriormente circulava em seu cotidiano. A atividade, portanto, amplia o próprio sentido de "olhar" para as línguas, levando os estudantes a perceberem que a PL também é constituída por presenças imateriais, apagamentos, memórias e disputas em torno de quais línguas podem permanecer visíveis, audíveis e transmissíveis.

Foi como ápice dessa trajetória de reflexões macrossociais e históricas que a atividade se voltou para o microcontexto dos estudantes, o mapeamento sociolinguístico da própria sala de aula. Para romper com a ilusão do monolinguismo banal (Brinkmann et al., 2022), a instrutora questionou quais línguas circulavam naquele exato recinto, desvelando uma superdiversidade.

Excerto 8 — Mapeando as línguas da sala

Isabel	Então, vamos fazer uma pergunta…pergunta aí pro seu colega…vamos fazer um mapeamento sociolinguístico dessa sala aqui…pergunta pro seu colega que línguas eles falam? Vamos ver quais línguas saem daí.
Alunos em sobreposição	*muitos murmúrios inaudíveis*
Isabel	*com a mão levantada elencando o número de línguas nos dedos* português, espanhol…mais qual? Que línguas que tem habitando nessa sala? Terena…mais qual? Temos três línguas…inglês né…alguns falam também né (1,5) então temos falantes de todas essas línguas…então só aqui nessa sala pessoal temos essas línguas…não dá pra falar mais que só fala o português não é?

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo de dados do GELT (2024)

Após essa trajetória de reflexões que partiu de dimensões mais amplas sobre circulação, hierarquização e política das línguas e passou por experiências concretas de transmissão e perda linguística, a atividade deslocou a discussão para o microcontexto dos próprios estudantes. O movimento consistiu em perguntar não mais quais línguas existem no mundo ou como são distribuídas entre diferentes territórios, mas quais delas efetivamente circulavam entre as pessoas que ocupavam aquele espaço naquele momento. Tratava-se, portanto, de aproximar a reflexão sobre o plurilinguismo da experiência cotidiana dos participantes, tomando a própria sala de aula como objeto de observação. Para isso, a mediadora propôs aos estudantes que perguntassem aos colegas "que línguas eles falam", anunciando a realização de um "mapeamento sociolinguístico dessa sala". A formulação da atividade é relevante porque desloca a identificação das línguas de um

conhecimento externo para uma investigação produzida pelos próprios estudantes sobre o grupo do qual faziam parte.

A proposta, entretanto, não produziu uma resposta imediatamente organizada. O registro audiovisual evidencia muitos murmúrios simultâneos, alguns dos quais não puderam ser integralmente compreendidos, o que revela que o mapeamento ocorreu em meio às interações espontâneas da turma. Diante dessa multiplicidade de vozes, Isabel passou a organizar oralmente as línguas que estavam sendo identificadas, contando-as com os dedos e retomando os nomes que apareciam: “português, espanhol... mas qual? Que línguas que tem habitando nessa sala? Terena... mais qual? Temos três línguas... inglês né... alguns falam também né”. A escolha do verbo “habitando” merece atenção, pois a língua deixa de ser apresentada apenas como uma competência individual, algo que determinada pessoa “sabe”, e passa a ser situada como elemento que participa da constituição daquele espaço social. As línguas, nessa formulação, não estão simplesmente na sala porque determinados indivíduos as conhecem; elas “habitam” aquele espaço na medida em que fazem parte das trajetórias, repertórios e relações dos sujeitos que o ocupam.

A própria organização das respostas também evidencia que o reconhecimento da diversidade não estava previamente estabilizado para os estudantes. Foi necessário perguntar aos colegas, identificar os repertórios presentes e, posteriormente, reunir essas informações para que a composição linguística da turma pudesse ser visualizada coletivamente. Nesse sentido, o mapeamento não funcionou apenas como uma coleta de informações sobre quais línguas os estudantes falavam. Ele constituiu uma prática de sensibilização, na medida em que transformou em objeto de observação algo que provavelmente permanecia diluído na experiência cotidiana, a presença simultânea de diferentes repertórios linguísticos entre pessoas que compartilhavam o mesmo espaço escolar.

É justamente nesse ponto que a fala final da mediadora, “então só aqui nessa sala pessoal temos essas línguas... não dá pra falar mais que só fala o português não é?” produz uma inflexão importante. A questão não se limita a acrescentar espanhol, terena e inglês ao português como se estivéssemos diante de uma simples lista de línguas existentes no espaço. O que está sendo problematizado é a própria maneira de nomear linguisticamente aquela sala. Se, até então, o português poderia aparecer como uma espécie de evidência não questionada, a identificação dos repertórios dos estudantes permite deslocar essa percepção, a sala não é composta exclusivamente pela língua que ocupa a posição mais evidente ou que costuma ser tomada como padrão no contexto escolar. O português continua sendo uma língua amplamente presente, mas deixa de poder ser tomado como a única língua que constitui aquele espaço.

Acreditamos que essa visão primária dos estudantes, anterior ao mapeamento linguístico da própria sala, está imbricada ao monolinguismo banal (Brinkmann et al. 2022). Neste caso, os alunos desconheciam a existência de outras línguas, mas como uma forma de percepção que torna o português tão familiar e naturalizado que sua centralidade pode fazer com que a pluralidade existente ao redor permaneça pouco perceptível. Nesse passo, o mapeamento interrompe momentaneamente essa naturalização porque solicita aos próprios estudantes que olhem para seus pares e perguntem por seus repertórios. Aquilo que poderia permanecer invisibilizado pela familiaridade do cotidiano passa a ser nomeado, contado e discutido.

Há, portanto, uma diferença significativa entre a existência da diversidade linguística e sua percepção como diversidade. A sala já era plurilíngue antes que Isabel realizasse o mapeamento; nenhuma nova língua passou a existir em decorrência da atividade. O que se modificou foi a possibilidade de os estudantes perceberem e nomearem essa composição. A intervenção pedagógica atuou, nesse sentido, menos sobre a constituição objetiva do espaço e mais sobre as condições de visibilidade e legibilidade de seus repertórios linguísticos. Essa distinção é fundamental para pensar a PL em contexto escolar, tornar uma língua perceptível não significa necessariamente introduzi-la no espaço, mas criar condições para que uma presença anteriormente naturalizada, marginalizada ou pouco percebida possa ser reconhecida e interpretada.

O resultado do mapeamento também coloca em relação diferentes escalas que vinham sendo mobilizadas ao longo da atividade. Os estudantes haviam discutido línguas em uma escala mundial, observando sua distribuição demográfica e sua circulação por diferentes países; posteriormente, haviam sido confrontados com experiências familiares de contato, transmissão e perda linguística; agora, eram convidados a localizar essas questões dentro de uma sala específica. O movimento é significativo porque aproxima o global do local. O espanhol que havia aparecido no *ranking* como uma das línguas mais faladas do mundo aparece agora como parte do repertório de pessoas concretamente presentes naquele espaço. O terena, que não ocupava lugar de destaque na classificação global das línguas, surge no interior da própria sala, vinculado à trajetória de um dos estudantes. O inglês, anteriormente associado à circulação global, também reaparece como língua efetivamente conhecida por alguns participantes. A escala mundial, portanto, não substitui a experiência local; ela passa a ser reinterpretada a partir dela.

Essa aproximação permite compreender que a diversidade linguística da escola não é constituída apenas pelas línguas de maior circulação internacional. O mapeamento coloca lado a lado repertórios que possuem diferentes níveis de reconhecimento, prestígio, alcance demográfico e visibilidade social. O inglês, o espanhol, o português e o terena não ocupam posições equivalentes nas relações sociais mais amplas, mas aparecem reunidos, naquele momento, como componentes

dos repertórios dos sujeitos que compartilham a sala. A atividade, assim, não elimina as diferenças de poder entre as línguas; ao contrário, cria uma oportunidade para que elas possam ser percebidas dentro de um mesmo espaço e, posteriormente, problematizadas.

É a partir desse reconhecimento que a discussão se desloca para a noção de Paisagem Cultural. O professor Fernando assume a palavra para ampliar a compreensão que os estudantes poderiam ter sobre o próprio espaço em que estavam inseridos, questionando uma concepção de paisagem limitada àquilo que é imediatamente visível. Ao afirmar que "a paisagem é tudo aquilo que a gente percebe da sociedade, no espaço, a partir dos nossos sentidos" e que ela permite buscar "os porquês" relacionados às dimensões políticas do espaço, o professor introduz uma mudança importante na forma de observar a escola. A paisagem deixa de ser compreendida como um conjunto de elementos físicos simplesmente disponíveis à observação e passa a ser apresentada como uma produção social que pode ser interpretada a partir das relações, práticas e processos que nela se materializam.

Essa explicação estabelece uma ponte direta com o mapeamento realizado anteriormente. Se a sala pôde ser reconhecida como plurilíngue porque os estudantes foram convidados a perguntar quais línguas seus colegas falavam, o passo seguinte consiste em perguntar como essa pluralidade se manifesta, ou não, no espaço escolar. A presença de falantes de espanhol, terena, inglês e português não significa necessariamente que essas línguas tenham o mesmo grau de visibilidade nas paredes, nos corredores, nos cartazes, nas placas ou nos demais elementos que compõem o *schoolscape*. Reconhecer que determinadas línguas fazem parte dos repertórios dos estudantes abre, portanto, uma nova questão sobre quais dessas línguas conseguem aparecer materialmente na escola e sob quais formas.

A partir dessa base, a mediadora amplia novamente o campo de observação ao orientar os estudantes para a dimensão multimodal do *schoolscape*. Sua orientação, "As placas, as cores da escola, os recados, tudo que tá escrito ou que tá visualmente demonstrado a partir de imagens [...] desenhos que vão aparecer, símbolos" é importante justamente porque impede que a busca se restrinja à identificação de palavras ou línguas escritas. Ao mencionar placas, cores, recados, imagens, desenhos e símbolos, a proposta convida os estudantes a perceberem que os sentidos produzidos no espaço escolar dependem da articulação entre diferentes recursos semióticos. A língua escrita constitui apenas uma das dimensões pelas quais o espaço comunica, orienta, inclui, exclui e produz significados.

Essa ampliação também retoma, de maneira prática, a discussão sobre materialidade que atravessou as etapas anteriores da atividade. Os estudantes haviam manipulado filipetas, reorganizado fisicamente os nomes das línguas e produzido no chão uma representação espacial de

suas próprias percepções sobre a distribuição linguística. Agora, são convidados a observar como a própria escola organiza materialmente seus sentidos por meio de diferentes recursos. O movimento passa, portanto, da manipulação de representações linguísticas produzidas durante a dinâmica para a leitura dos signos efetivamente inscritos no espaço escolar.

O convite para pegar os celulares e percorrer os corredores constitui, nesse sentido, mais do que uma mudança de atividade. Ele representa uma mudança no próprio regime de atenção dos estudantes. Depois de serem levados a reconhecer as línguas que habitavam a sala e de compreenderem que a paisagem poderia ser interpretada para além de sua dimensão estritamente física, os estudantes são convidados a retornar ao espaço que lhes era familiar sob uma perspectiva diferente. Os corredores, placas, cartazes, imagens, cores, recados e demais elementos da escola permaneciam fisicamente os mesmos; o que se modificava era a posição do observador diante deles. O passeio fotográfico passa, assim, a constituir uma prática de estranhamento do cotidiano, na qual aquilo que anteriormente poderia ser atravessado sem atenção passa a ser tomado como dado, signo e objeto de interpretação.

Desse modo, a atividade não conduziu os estudantes aos corredores de forma aleatória. As etapas anteriores prepararam o terreno, primeiro, os alunos reconheceram as línguas que "habitavam" a sala, depois, compreenderam que a paisagem reflete dinâmicas de poder e apagamento. O convite para pegar os celulares e fotografar converteu o aparelho em ferramenta investigativa e a escola em campo etnográfico. É exatamente nesse deslocamento do olhar, da reflexão interna para a exploração física dos corredores, que se inaugura a etapa de leitura prática do *schoolscape*.

3.2 O Passeio Fotográfico: Lendo o *Schoolscape*

A etapa de leitura prática do *schoolscape* resultou em um corpus de 38 fotografias produzidas pelos estudantes durante o passeio fotográfico. Antes de discutir individualmente os registros selecionados, é importante considerar que essas imagens constituem, simultaneamente, documentos da PL escolar e registros de um processo de observação realizado pelos próprios participantes. Assim, o conjunto fotográfico, conforme apresentado no quadro abaixo, não é tomado como um inventário exaustivo dos sinais presentes na escola, mas como um recorte situado da paisagem produzido em uma atividade específica, na qual os estudantes foram convidados a interromper a familiaridade com o espaço cotidiano e a transformá-lo em objeto de atenção, registro

e discussão. Essa mudança de posição do observador constitui um aspecto central da atividade, uma vez que os corredores, placas, cartazes, objetos e demais elementos permaneciam fisicamente os mesmos, enquanto se modificava a maneira pela qual os estudantes eram orientados a percebê-los. Conforme já discutido na preparação do passeio, a proposta consistia justamente em transformar aquilo que normalmente atravessava o campo de visão sem necessariamente produzir reflexão em signos passíveis de serem observados e interpretados.

Quadro 3 — Distribuição de fotografias feita pelos estudantes

TIPOS DE SINAIS	PERFIL LINGUÍSTICO	QUANTIDADE
TOP-DOWN — Sinalizações oficiais, administrativas e institucionais.	Monolíngue em Português	25
	Bilíngue (Português e Latim científico)	1
	Pictograma (Sem texto verbal)	1
	SUBTOTAL TOP-DOWN	**27**
BOTTOM-UP — Produções espontâneas, informais e estudantis.	Monolíngue em Português	6
	Monolíngue em Inglês	1
	Bilíngue (Português e Inglês com empréstimo)	1
	SUBTOTAL BOTTOM-UP	**7**
HÍBRIDOS — Intersecção entre as instâncias top-down e bottom-up no mesmo suporte.	Monolíngue em Português	2
	Bilíngue (Português e Inglês com empréstimo)	1
	SUBTOTAL HÍBRIDOS	**3**
Total		**38**

Fonte: Feito por IA a partir das informações tratadas pela autora (2026)

É importante destacar que, embora o *corpus* seja constituído pelas 38 fotografias produzidas pelos estudantes durante o passeio fotográfico, nem todas serão reproduzidas visualmente no corpo da dissertação. A decisão de não apresentar integralmente o conjunto fotográfico não implica a exclusão dessas imagens do corpus de análise, mas decorre da necessidade de selecionar, para discussão detalhada, aquelas que possibilitam desenvolver de maneira mais consistente as questões investigadas. Conforme aponta Gorter (2019), o trabalho com fotografias na investigação da PL envolve processos de seleção e enquadramento, uma vez que a apresentação do corpus exige escolhas quanto aos registros que serão visualmente destacados e analisados.

Cabe ressaltar que o interesse analítico desta pesquisa não se concentra exclusivamente nas características das fotografias ou na descrição dos elementos da PL por elas registrados. Mesmo que as fotografias constituem importantes registros das escolhas realizadas pelos estudantes e das paisagens que selecionaram para observar, interessa, sobretudo, compreender o que esses registros revelam sobre os processos de leitura, interpretação e problematização mobilizados pelos participantes. Desse modo, nesta seção as fotografias são tomadas não apenas como objetos de análise da PL, mas como parte de um processo pedagógico mais amplo, no qual os estudantes foram convidados a observar seu espaço escolar, atribuir sentidos aos elementos que o constituem, questionar sua organização e relacioná-los às próprias experiências, repertórios e formas de pertencimento.

Adiante, a distribuição apresentada no Quadro 4 permite caracterizar inicialmente a materialidade da escola. Das 38 fotografias, 27 correspondem a sinais classificados como *top-down*, 8 à sinais *bottom-up* e 3 à configurações híbridas. Essa distribuição indica que as sinalizações institucionais constituíram a maior parte dos elementos selecionados pelos estudantes durante a atividade. Entretanto, os números não são tomados aqui como representação quantitativa da composição integral do *schoolscape*, mas como caracterização do conjunto de registros efetivamente produzidos. A diferença é importante porque a fotografia envolve seleção, conforme destacado no início da seção, enquadramento e recorte, aquilo que aparece no *corpus* resulta da interação entre a paisagem existente, o percurso realizado, as orientações da atividade e as decisões tomadas pelos estudantes no momento do registro. Dessa forma, a predominância de sinais *top-down* descreve, antes de tudo, a configuração dos registros fotográficos e fornece o ponto de partida para a análise qualitativa que se segue.

Essa distribuição permite observar a forte presença da comunicação institucional em português. No entanto, a predominância *top-down* encontrada no quantitativo não deve ser interpretada como um fenômeno produzido exclusivamente pelas escolhas dos participantes, uma vez que corresponde a uma dimensão efetivamente marcante da organização visual da escola. Nessa perspectiva, durante minha inserção no campo, pude observar a recorrência de sinalizações institucionais padronizadas, especialmente placas de identificação de diferentes setores, que apresentavam unidade visual e uso predominante do português.

A análise das fotografias não se restringe, contudo, à identificação das categorias *top-down*, *bottom-up* e híbrida. Nos registros selecionados, considero a materialidade e a composição dos aglomerados semióticos (*sign ensembles*), observando como linguagem verbal, cor, tipografia, imagens, suporte, localização e organização espacial participam conjuntamente da produção de sentidos. A fotografia permite, nesse sentido, observar não apenas “o que está escrito”, mas como

diferentes recursos se articulam em determinado suporte e em determinado espaço. A noção de *sign ensemble*, conforme mobilizada neste estudo, é particularmente produtiva porque permite deslocar a análise do sinal isolado para a configuração formada pela relação entre seus diferentes elementos. Essa leitura multimodal é articulada, por sua vez, às funções informativa explícita e simbólica implícita da PL. A primeira é observada nos usos concretos pelos quais os sinais orientam, identificam, regulamentam ou comunicam informações aos sujeitos que circulam pela escola; a segunda é mobilizada para interpretar aquilo que a organização desses recursos também comunica sobre pertencimento, legitimidade, visibilidade e posições ocupadas pelas diferentes línguas e sujeitos no espaço. Essas dimensões são analisadas em conjunto, de modo que uma mesma configuração possa informar sobre o uso de determinado ambiente e, simultaneamente, produzir sentidos sobre quem é reconhecido e interpelado naquele espaço.

É neste enquadramento que a primeira dimensão relevante do passeio aparece, a transformação do olhar. O próprio relato posterior dos estudantes evidencia que a atividade lhes permitiu perceber elementos que anteriormente não haviam sido objeto de atenção.

Excerto 9 — A primeira percepção

Isabel	O quê que vocês perceberam nesse passeio fotográfico?
Aluno 1	Eu percebi que tem um monte de imagens
Aluno 2	Percebi coisas que eu nunca vi
Isabel	Como?
Aluno 2	Letras na placa do extintor
Isabel	Letras na placa do extintor…e essas letras eram em que língua?
Aluno 2	<< Português

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo de dados do GELT (2024)

Quando um participante afirma “Percebi coisas que eu nunca vi” e, diante da pergunta sobre o que havia percebido, responde “Letras no extintor”, o dado não é relevante apenas pelo fato de registrar a existência de escrita em um equipamento da escola. O que se torna analiticamente significativo é a passagem de um objeto ordinário, incorporado à rotina escolar, para um elemento reconhecido como parte da paisagem a ser lida.

Figura 9 — Fotografia de placa do extintor de incêndio



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024).

O extintor já estava presente naquele espaço; o que se altera é o regime de atenção que permite ao estudante identificar nele uma dimensão semiótica anteriormente não percebida. Nesse sentido, a fotografia funciona como vestígio material de uma operação de leitura, ao selecionar determinado objeto para registro, o estudante transforma um componente funcional do ambiente em objeto de observação linguística e semiótica.

Essa mudança torna-se ainda mais significativa quando considerada à luz da multimodalidade. No caso do extintor, a escrita não existe separadamente do objeto sobre o qual está inscrita. Sua leitura depende da articulação entre o texto verbal, o suporte, a função do equipamento, sua localização e sua inserção no ambiente escolar. O sentido não está concentrado exclusivamente nas palavras presentes no objeto, mas resulta da relação entre diferentes recursos que o constituem como signo situado. A fotografia permite tornar essa relação visível para a análise e, ao mesmo tempo, evidencia que a PL escolar não se reduz às placas concebidas especificamente como sinalização linguística. O que passa a ser percebido pelos estudantes é um conjunto mais amplo de materialidades nas quais recursos linguísticos e não linguísticos se articulam.

Essa ampliação aparece explicitamente na discussão coletiva realizada após o passeio. Ao serem questionados sobre o que haviam percebido, os estudantes mencionam “coisas coladas na

parede", enquanto a mediação amplia a questão ao perguntar sobre cartazes, latas e roupas e sobre a possibilidade de a roupa também fazer parte da PL. A resposta afirmativa dos participantes é relevante porque evidencia que a atividade não permaneceu limitada à identificação de placas ou textos institucionais. A própria interação pedagógica passa a negociar os limites do que pode ser tomado como parte da paisagem, deslocando a atenção da escrita isolada para diferentes suportes, objetos e práticas semióticas presentes no cotidiano escolar. Assim, o passeio não apenas revelou sinais que estavam anteriormente despercebidos, mas ampliou as possibilidades de leitura daquilo que constitui o *schoolscape*.

A ampliação daquilo que poderia ser reconhecido como PL aparece também na própria interação realizada após o passeio. Ao retomar as fotografias produzidas pelos estudantes, a pesquisadora questiona se elementos que não correspondiam às tradicionais placas ou avisos institucionais também poderiam integrar a paisagem da escola:

Excerto 10 — Coisas coladas na parede

Isabel	É…e vocês *apontando para os estudantes* meninos e meninas aqui…perceberam o quê?
Aluno 1	Tem coisas coladas na parede
Isabel	Isso faz parte dessa paisagem da escola também. Vocês…além de acharem que tem muita coisa escrita…tem muitas pessoas que tiraram fotos aqui…de cartaz, latas, roupa…a roupa faz parte também da paisagem linguística de vocês? O que que vocês acham?
Alunos em sobreposição	// sim //

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo de dados do GELT (2024).

A resposta dos estudantes é significativa porque evidencia um deslocamento em relação a uma concepção mais restrita da paisagem, centrada naquilo que aparece como sinalização formal. Ao serem convidados a considerar diferentes objetos e suportes, os participantes passam a reconhecer que a produção de sentidos no espaço escolar também ocorre por meio de materiais que não foram necessariamente concebidos como sinalização linguística.

Figura 10 — Diferentes registros identificados pelos estudantes no *Schoolscape*



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024)

As fotografias reunidas na Figura 8 materializam essa ampliação do olhar ao apresentar três configurações bastante distintas: um conjunto de materiais afixados à parede, entre os quais se encontram um cartaz com QR Code, uma tabela de pontuação e outros avisos; uma peça de vestuário que articula escrita e imagem; e um conjunto de recipientes para separação de resíduos, identificados por palavras, cores e pictogramas. A diversidade dos suportes evidencia que aquilo que pode ser lido como parte da paisagem escolar não se restringe às placas destinadas à identificação dos ambientes ou às sinalizações produzidas formalmente pela instituição.

Do ponto de vista da materialidade e composição dos aglomerados semióticos (*sign ensembles*), as fotografias permitem observar que os sentidos são construídos pela articulação entre diferentes recursos e não apenas pelos elementos verbais presentes em cada registro. Na primeira imagem, por exemplo, o cartaz “QR CODE!” combina texto verbal, código visual, seta, logotipo do WhatsApp e emojis, enquanto outros materiais coexistem na mesma superfície da parede. Na segunda, a palavra *CALIFORNIA*, a imagem do urso, a estrela e a inscrição *ORIGINAL* integram uma mesma composição gráfica sobre o corpo do estudante. Na terceira, palavras como “PAPEL”, “PLÁSTICO”, “ORGÂNICO” e “ELETRÔNICOS” articulam-se a pictogramas, cores e à própria forma dos recipientes. Em cada caso, a produção de sentido resulta da relação entre linguagem, imagem, cor, suporte, localização e uso.

Na primeira fotografia, a parede aparece como uma superfície de acumulação de diferentes materiais comunicativos. O cartaz que apresenta o enunciado “QR CODE!” não atua isoladamente, o texto verbal, o código bidimensional, a seta, o logotipo do WhatsApp e os emojis formam um aglomerado no qual diferentes recursos semióticos orientam o leitor para uma mesma ação. A

informação verbal “E entre no grupo do WhatsApp da sua turma!” é complementada pelo código visual, estabelecendo uma conexão entre o espaço físico da escola e um ambiente de comunicação digital. Nesse caso, a função informativa explícita é bastante marcada, uma vez que o conjunto fornece uma orientação concreta aos estudantes: acessar o grupo de WhatsApp da turma. A composição multimodal facilita essa orientação ao distribuir a informação entre diferentes modos de significação. O QR Code, por si só, não explicita verbalmente a ação esperada; é a articulação com o enunciado, a seta e o símbolo do aplicativo que permite ao estudante interpretar o que deve fazer.

A função simbólica implícita, por sua vez, pode ser observada na própria incorporação de uma prática comunicativa digital à materialidade escolar. O grupo de WhatsApp não aparece como elemento externo à escola, mas é incorporado ao espaço físico por meio de um aviso afixado na parede. A fotografia evidencia a sobreposição entre práticas escolares e práticas comunicativas cotidianas, mostrando uma paisagem na qual os recursos digitais passam a integrar as formas pelas quais a instituição e os estudantes se comunicam.

A segunda fotografia desloca a paisagem para um suporte de natureza distinta, o corpo do estudante. A peça de vestuário apresenta a palavra *CALIFORNIA*, acompanhada da representação de um urso, de uma estrela e da palavra *ORIGINAL*. Diferentemente do cartaz afixado na parede, esse conjunto não se encontra permanentemente associado a um determinado espaço da escola. Sua presença na paisagem é móvel e depende da circulação do sujeito que o veste. A composição evidencia, mais uma vez, que a linguagem verbal não opera de maneira isolada. O nome *CALIFORNIA*, a imagem do urso, a estrela e a organização gráfica da inscrição constituem um único aglomerado semiótico. A produção de sentido decorre justamente da relação entre esses elementos, a palavra identifica uma referência geográfica, enquanto a imagem e a composição visual contribuem para construir a identidade gráfica do objeto. A função informativa explícita desse registro é menos evidente do que aquela observada no cartaz do QR Code ou nas sinalizações de identificação dos espaços. Não há, nesse caso, uma instrução dirigida ao leitor ou uma informação necessária à circulação pela escola.

A função simbólica implícita, assume maior relevância, uma vez que a presença do inglês e de referências culturais associadas à Califórnia participa da construção de uma determinada representação no espaço escolar. O inglês aparece, nesse registro, não como língua escolhida pela gestão para organizar a instituição, mas como recurso incorporado a um objeto utilizado por um dos sujeitos que circulam naquele espaço. A relevância dessa fotografia para o processo de letramento crítico desenvolvido está justamente no fato de que os estudantes foram provocados a perceber esse tipo de manifestação como parte da paisagem. Quando a pesquisadora pergunta se “a roupa faz

parte também da PL de vocês?", e os estudantes respondem afirmativamente, o que se produz não é apenas uma ampliação quantitativa do inventário de sinais, mas uma mudança na própria maneira de olhar para o espaço. O estudante passa a reconhecer que a paisagem também é constituída pelos repertórios que os próprios sujeitos carregam e fazem circular.

A terceira fotografia apresenta ainda outra configuração, na qual palavras, pictogramas, cores e objetos tridimensionais são articulados para orientar práticas relacionadas à separação de resíduos. As inscrições "PAPEL", "PLÁSTICO", "ORGÂNICO", "PILHAS/BATERIAS", "ELETRÔNICOS" e "ÓLEO" não aparecem isoladamente, cada uma está associada a um recipiente específico, a uma cor e a uma representação gráfica correspondente. Nesse aglomerado, a função informativa explícita está diretamente relacionada à orientação do comportamento dos usuários do espaço. As palavras identificam os tipos de resíduos e os pictogramas reforçam visualmente essa categorização. A informação é construída pela combinação entre diferentes modos semióticos, o leitor não precisa depender exclusivamente da leitura verbal para compreender que os recipientes possuem funções distintas.

A função simbólica implícita pode ser relacionada à maneira como determinada concepção de comportamento ambiental é materializada no espaço escolar. A organização dos recipientes não apenas informa onde depositar cada tipo de resíduo, mas apresenta a separação como uma prática esperada dos sujeitos que utilizam aquele ambiente. O *schoolscape*, nesse caso, participa da construção de uma determinada forma de relação com o espaço e com as práticas de cuidado ambiental.

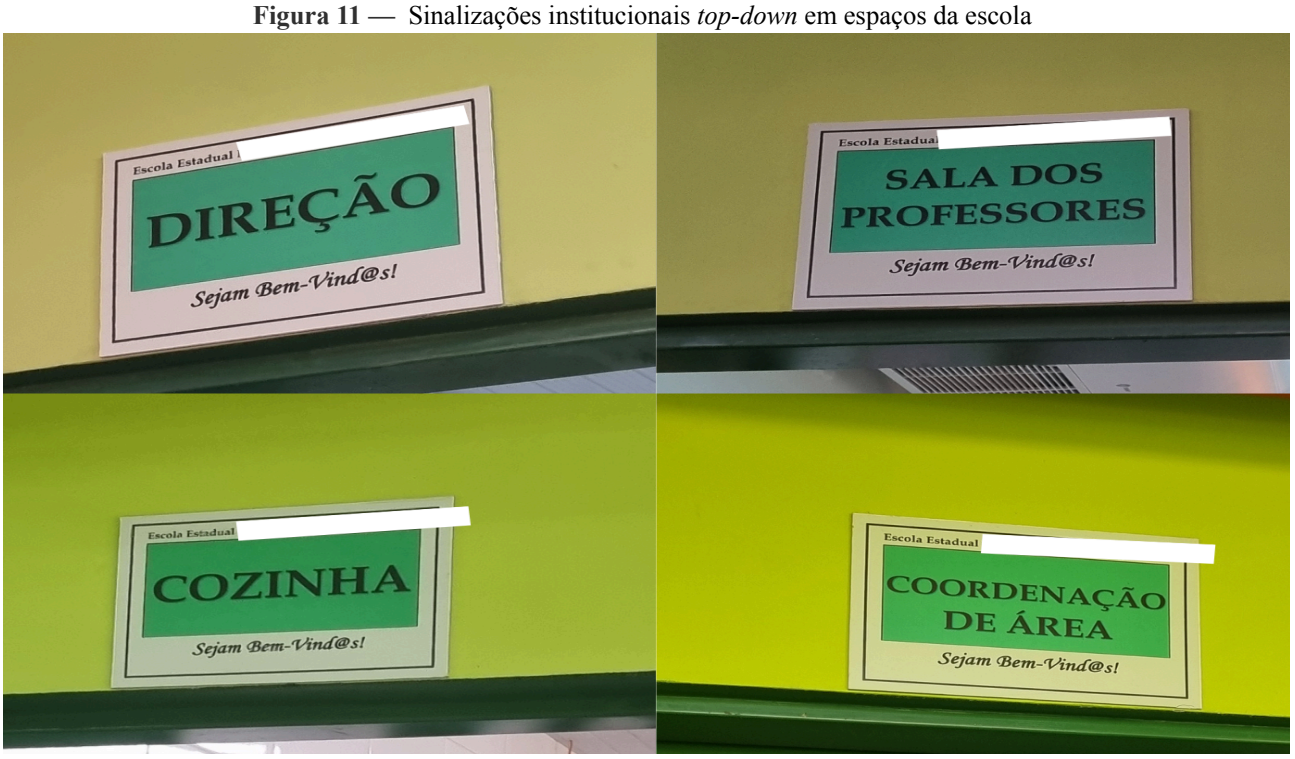
A reunião dessas três fotografias permite, portanto, observar diferentes formas de inscrição de sentidos no *schoolscape*. Na primeira, a parede funciona como superfície de acumulação de materiais relacionados à comunicação e à organização da vida escolar; na segunda, o corpo do estudante torna-se suporte móvel para um repertório linguístico e cultural em inglês, na terceira, objetos tridimensionais, cores, pictogramas e palavras são articulados para orientar práticas ambientais. Em nenhuma dessas situações o sentido pode ser explicado apenas pela presença ou ausência de uma determinada língua. É a composição entre recursos, suportes, localização, agentes e usos que produz os significados disponíveis para os sujeitos.

Essa diversidade também é relevante para compreender o próprio processo de letramento crítico mobilizado no passeio. Ao fotografarem elementos tão distintos, os estudantes não apenas ampliam o inventário de "coisas escritas" presentes na escola. Eles passam a reconhecer que a paisagem é composta por diferentes materialidades e que essas materialidades desempenham funções distintas. A fotografia do cartaz com QR Code permite perceber a articulação entre

comunicação impressa e digital; a roupa evidencia a presença de repertórios linguísticos e culturais carregados pelos próprios sujeitos; e os recipientes de reciclagem mostram como texto, imagem, cor e objeto podem trabalhar conjuntamente para orientar comportamentos. Dessa forma, o valor desses registros para esta pesquisa não está em demonstrar simplesmente que os estudantes encontraram mais exemplos de PL. O que interessa é observar o que a ampliação do campo de observação torna possível evidenciar.

A partir desse alargamento do olhar, os registros fotográficos passam a evidenciar uma característica recorrente da paisagem escolar, a forte presença de sinalizações institucionais. O mosaico apresentado logo abaixo na Figura 9 reúne placas de acrílico verde destinadas à identificação de diferentes espaços, entre eles: Direção, Sala dos Professores, Cozinha e Coordenação de Área.

Figura 11 — Sinalizações institucionais *top-down* em espaços da escola



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024).

Consideradas isoladamente, essas placas desempenham funções bastante objetivas. Identificam ambientes, orientam a circulação e permitem que os sujeitos localizem setores específicos da instituição. Nessa dimensão, sua função informativa explícita é inequívoca, o texto verbal estabelece uma relação direta entre a denominação inscrita e o espaço físico ao qual ela se refere. Como sugerem Kompak et al. (2021) e Pesch et al. (2021), o espaço educativo pode ser compreendido como uma paisagem semiótica estruturada por relações entre agentes, normas e práticas.

Entretanto, essas placas não produzem seus sentidos apenas por meio dos nomes dos ambientes. O suporte de acrílico, a moldura e o fundo verde, a organização tipográfica, a repetição do formato e a disposição das placas em diferentes pontos da escola estabelecem uma regularidade visual que ultrapassa cada sinal individual. Essa recorrência permite compreendê-las como um aglomerado semiótico institucional, no qual o sentido produzido não decorre somente de "Direção", "Cozinha" ou "Coordenação de Área", mas também da repetição de uma mesma solução gráfica para representar diferentes espaços. A materialidade, participa da construção de uma imagem de ordem, permanência e institucionalidade. De fato, o espaço escolar é visualmente organizado por um sistema relativamente estável de sinalização, e essa estabilidade também comunica que determinados sujeitos e instâncias possuem autoridade para nomear e ordenar os ambientes.

A dimensão simbólica torna-se particularmente relevante quando se observa que essa padronização é acompanhada pela predominância do português. A função informativa das placas poderia, em princípio, ser desempenhada por diferentes configurações linguísticas, contudo, nos registros observados, a nomeação oficial dos espaços é realizada predominantemente em português. Essa recorrência posiciona a língua portuguesa como recurso legitimado para a comunicação institucional e contribui para construir uma determinada imagem linguística da escola. Não se trata de afirmar simplesmente que "não há outras línguas", mas de observar que, no conjunto dos sinais que possuem maior estabilidade material e maior vinculação com a gestão do espaço, o português ocupa uma posição de centralidade. Consequentemente, a função simbólica emerge precisamente dessa organização, ou seja, a paisagem comunica não apenas onde fica cada ambiente, mas também qual língua ocupa o lugar de maior visibilidade na representação oficial da instituição.

Essa constatação ganha outra dimensão quando colocada em relação com a conversa realizada com os estudantes. Depois de reconhecerem a presença de placas como "sala de aula", "banheiro" e "secretaria", os participantes são questionados sobre a possibilidade de essas sinalizações serem produzidas também em outras línguas.

Excerto 11 — A reconstrução das placas informativas

Isabel	Então…uma coisa que vocês já perceberam é que tem muita coisa escrita (1,5) pergunto agora pra vocês o seguinte…vocês achariam interessante que isso que vocês fotografaram…placas…principalmente essas que estão na sala de aula que indicam "sala de aula", "banheiro", "secretaria", "sala dos professores" que outras placas?
Alunos em sobreposição	// sala de tecnologia // , // laboratório // , // coordenação // seja bem-vindo//
Isabel	Vocês achariam interessante se essas placas fossem em outra língua também?
Alunos em sobreposição	// sim //

Isabel	Que outras línguas que vocês acham que poderia ser?
Alunos em sobreposição	// espanhol e guarani //

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo GELT (2024).

A resposta coletiva é afirmativa, e, quando solicitados a indicar quais línguas poderiam ser incorporadas, os estudantes mencionam “espanhol e guarani”. Nesse movimento, a paisagem deixa de ser tomada como uma configuração dada e passa a constituir objeto de reflexão. A pergunta sobre quais línguas poderiam aparecer nas placas introduz uma dimensão de escolha e, consequentemente, de poder, se uma instituição pode decidir quais línguas tornam-se visíveis em seus espaços, também é possível questionar quem é contemplado ou não por essas escolhas. A indicação de espanhol e guarani pelos estudantes evidencia, portanto, que a leitura da paisagem começa a envolver não apenas o reconhecimento das línguas presentes, mas a consideração de quais outras línguas poderiam estar visíveis e que sujeitos poderiam ser representados por essa presença.

Essa problematização torna-se mais concreta quando um dos estudantes justifica a escolha do guarani a partir da presença de uma colega que fala essa língua:

Excerto 12 — A presença do guarani na comunidade escolar

Isabel	O que vocês acham de espanhol e guarani?
Aluno 1	Eu acho legal…eu acho (?) diferenciada só que eu acho que a língua que ele falou…o guarani seria bom por que tem uma aluna no 8º ano que ela fala em guarani e a gente falava com ela pelo google tradutor

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo GELT (2024).

A justificativa desloca a discussão de uma ideia abstrata de “diversidade linguística” para uma situação concreta vivenciada na própria escola. O guarani é associado a uma pessoa que integra aquela comunidade escolar e cuja língua, embora faça parte das experiências dos sujeitos que a frequentam, não aparece nas sinalizações institucionais discutidas pelos estudantes. O contraste entre estar presente nas práticas e experiências dos sujeitos e não estar visível na paisagem institucional constitui, nesse sentido, um ponto importante para o desenvolvimento do olhar crítico

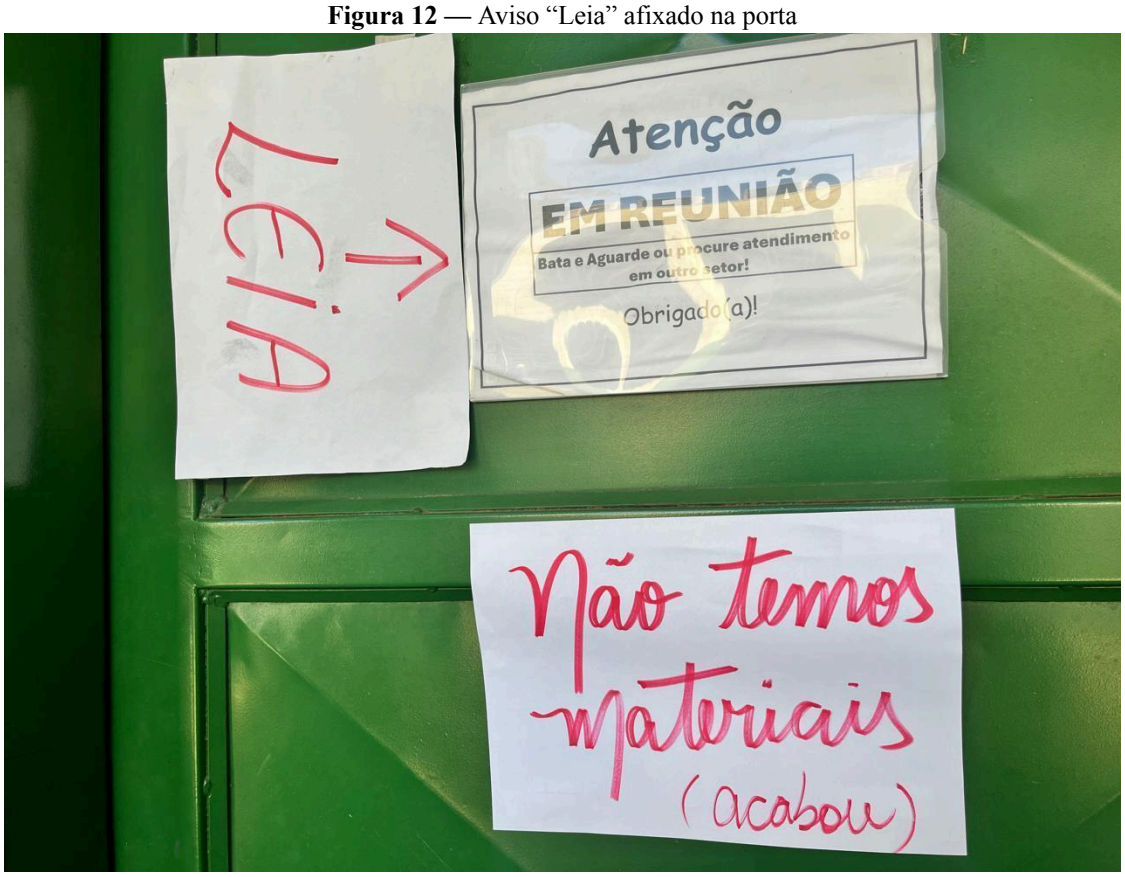
É nesse contraste entre presença social e ausência na paisagem que se manifesta uma dimensão crítica do processo de letramento. Os estudantes são levados a perceber que a paisagem não apenas reflete a realidade linguística da escola, mas também produz visibilidade e invisibilidade ao selecionar quais línguas aparecem em seus espaços. Ao sugerirem a incorporação do espanhol e

do guarani, os participantes começam a questionar essa distribuição e a formular possibilidades de transformação. O letramento crítico, nesse caso, não se manifesta simplesmente no conhecimento de diferentes línguas, mas na capacidade de ler a paisagem como uma construção social situada, identificar aquilo que ela torna visível ou invisível e imaginar outras formas de organização desse espaço.

Por outro lado, a escolha das línguas também revela que a reflexão dos estudantes não se construiu de maneira desvinculada do contexto. As línguas sugeridas emergiram das experiências linguísticas que circulam naquele espaço e das pessoas que o constituem. O guarani, particularmente, é legitimado pelo estudante a partir da existência de uma falante na comunidade escolar. Assim, a proposta de modificar as placas não se limita à introdução de línguas consideradas socialmente relevantes em termos gerais, ela se relaciona à possibilidade de fazer com que a paisagem institucional corresponda, de maneira mais visível, à diversidade linguística efetivamente presente entre seus usuários.

Em seguimento, a diferença entre os tipos de sinalização torna-se mais evidente quando se considera outro registro produzido durante o passeio, correspondente ao aviso “Leia”.

Figura 12 — Aviso “Leia” afixado na porta



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024).

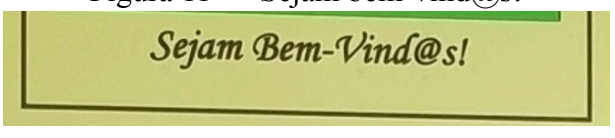
Diferentemente das placas de acrílico verde, esse sinal apresenta uma materialidade mais simples e aparentemente provisória: um pedaço de papel impresso, afixado diretamente à porta com fita adesiva, sem a padronização gráfica das placas institucionais. A composição verbal também é reduzida ao mínimo, concentrando-se no imperativo “Leia”. A simplicidade do suporte, entretanto, não reduz sua importância semiótica. Sua localização, diretamente no campo de visão de quem acessa o espaço, confere ao enunciado elevada saliência e faz com que o pequeno papel assuma uma função reguladora sobre a circulação dos sujeitos. Enquanto o mosaico anterior evidencia a regularidade de um sistema institucional de sinalização, a fotografia do aviso “Leia” apresenta uma configuração mais localizada, provisória e funcional.

Do ponto de vista da função informativa explícita, o enunciado é direto, orienta o sujeito a realizar uma ação antes de prosseguir. A economia verbal contribui para a eficácia desse comando, uma vez que não há necessidade de explicar aquilo que o leitor deve fazer. Entretanto, quando a composição é analisada em sua dimensão simbólica, sobre quem é o leitor presumido por esse enunciado. A escolha exclusiva do português não constitui apenas uma característica linguística do aviso, mas participa da construção do destinatário imaginado pela comunicação. O sinal pressupõe que aquele que circula pela escola possa compreender o imperativo escrito em português e agir a partir dele. Assim, a função informativa e a função simbólica coexistem uma vez que o aviso orienta uma ação concreta e, simultaneamente, torna visível uma determinada expectativa linguística sobre os sujeitos que circulam naquele espaço.

Nesse caso, é importante notar que o aviso não, necessariamente, impede a compreensão de estudantes que ainda não dominam o português. A própria natureza multimodal da situação impede uma conclusão tão direta, pois o sujeito também pode recorrer ao contexto espacial, à localização do aviso, aos elementos visuais e a outros recursos para interpretar o que está sendo solicitado. O que a fotografia permite afirmar com maior segurança é que o recurso verbal escolhido para formular explicitamente a orientação é exclusivamente o português. A análise crítica, não está em presumir uma reação individual específica, mas em observar a relação entre a escolha linguística do sinal e o tipo de leitor que ela projeta.

Em continuidade, a análise das sinalizações institucionais ganha uma camada distinta quando se volta especificamente para a expressão “Sejam Bem-Vind@s!”, repetida nas placas oficiais.

Figura 11 — Sejam bem-vind@s!



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024).

O enunciado “Sejam Bem-Vind@s!” aparece na base de todas as placas oficiais. Sua função informativa é relativamente produzir um enunciado de acolhimento. Por isso, sua dimensão simbólica assume maior peso, a escola se apresenta discursivamente como espaço de recepção e pertencimento. nessa aparente convergência entre acolhimento e composição linguística que se estabelece uma tensão analiticamente produtiva. O enunciado utiliza o recurso “@” para evitar a marcação convencional de gênero em “bem-vindos”/“bem-vindas”, construindo uma forma de inclusão no interior da língua portuguesa. Entretanto, essa abertura ocorre dentro de um sistema de sinalização que permanece linguisticamente monolíngue. Não se trata de afirmar que o uso da arroba seja “falso” ou que a escola não tenha intenção de acolher; trata-se de observar que diferentes dimensões de inclusão podem ser materializadas de maneira desigual no mesmo suporte. A placa produz uma mensagem explícita de acolhimento, mas a escolha da língua por meio da qual esse acolhimento é formulado também participa da definição dos sujeitos que podem acessá-lo diretamente.

Essa tensão aparece de maneira particularmente significativa na fala de Camila, que sentiu essa ausência de hospitalidade linguística dizendo que:

> “Cada vez que eu entro na escola e vejo aquele “sejam bem-vindos” lá na porta da entrada, eu fico um pouco incomodada porque eu fico pensando que é só pros alunos daqui sabe...porque eu entendo português…sabe… mas no começo eu não entendia e fico pensando que poxa podia ter em espanhol também porque tem mais alunos da Venezuela aqui.” (Registro audiovisual da autora, 2024. Diálogo gerado durante a atividade de análise do Passeio Fotográfico)

Ao refletir sobre a paisagem escolar, a estudante afirma que “às vezes parece que falta alguma coisa” e específica: “não tem nada em espanhol... nem um pouquinho igual tem em inglês”. A fala não apenas constata a ausência de espanhol; ela estabelece uma comparação entre diferentes regimes de visibilidade linguística. O que a estudante identifica é uma diferença na forma como determinadas línguas aparecem no espaço e, consequentemente, naquilo que a paisagem lhe comunica sobre sua própria presença naquele ambiente.

Essa percepção se torna ainda mais relevante quando Camila relaciona sua experiência atual à chegada ao Brasil e ao período em que ainda não compreendia o português. Nesse movimento, a paisagem escolar deixa de ser apenas uma coleção de sinais e passa a ser relacionada à experiência vivida de circulação por um espaço linguisticamente organizado. A estudante consegue olhar para os sinais não apenas pelo que informam, mas pelo modo como sua configuração linguística participa de uma experiência de pertencimento. A ausência do espanhol adquire, assim, significado

porque é interpretada a partir de uma trajetória concreta de deslocamento e aprendizagem linguística.

Depois de sua fala, eu propus a Camila uma conversa, que seguiu em forma de entrevista semiestruturada, para compreender melhor como ela interpretava e como se sentia com essas ausências de sua língua no espaço físico da escola.

Excerto 13 — O "Bem-vindos" como barreira simbólica

Vitória:	Camila... eu queria conversar um pouco com você sobre o que você falou sobre a placa de "bem-vindos". Quando você anda pela escola... o que você percebe nas placas que estão na parede?
Camila:	Ah... eu vejo tudo em português... tem algumas coisas que tem umas palavras em inglês igual aquele cartaz que tá escrito dia do *hot dog*…mas é tudo em português mesmo.
Vitória:	E isso te incomoda de alguma forma?
Camila:	Não sei... às vezes sim. Porque... quando eu cheguei no Brasil eu não entendia nada do português. Tem algumas coisas... umas palavras que são muito parecidas com o espanhol igual a "secretaria"... teve uma vez na escola que eu fiquei muito tempo olhando aquela placa de "sala de tecnologia" e eu nem sabia o que era. Fiquei *un poco* perdida.
Vitória:	E hoje?
Camila:	Hoje eu entendo mais... mesmo assim... não sei... às vezes parece que falta alguma coisa. Tipo... não tem nada em espanhol... nem um *poquinho* igual tem em inglês.
Vitória:	Você lembra de algum lugar fora da escola onde você tenha visto placas em espanhol?
Camila:	Sim! >> Em uma rodoviária. Tinha uma placa que falava assim... "Saída e *Departures* e *Salidas*"... aí eu pensei "ah... tem espanhol aqui". Por isso que eu acho estranho aqui na escola não ter nada... nem um "*bienvenidos*".
Vitória:	E como você se sente quando vê só português na escola?
Camila:	Ah... fico (1,5) não sei bem... porque a gente chega e já vê "sejam bem-vindos" e eu entendo agora... mas se tivesse em espanhol também eu acho que ia ser mais fácil- -

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2024).

A comparação feita pela estudante com outros espaços fora da escola é igualmente importante. Quando ela menciona ter visto placas em espanhol em outros lugares, a paisagem escolar passa a ser analisada por contraste com outras paisagens. Essa comparação constitui uma operação central de leitura crítica: o espaço não é mais tomado como natural ou inevitável, mas como uma configuração particular entre outras possíveis. Ao reconhecer que existem ambientes em que diferentes línguas são utilizadas para orientar e acolher os sujeitos, a estudante dispõe de um repertório para questionar por que a escola que frequenta apresenta uma composição diferente. O

letramento crítico emerge, portanto, não simplesmente da identificação da ausência, mas da capacidade de comparar configurações, produzir perguntas sobre elas e imaginar alternativas.

A sinalização *top-down* atua como um marcador de fronteira simbólica, o espaço institucional declara-se de portas abertas, mas, silenciosamente, exige que o sujeito assimile a língua majoritarizada para ser de fato reconhecido e interpelado pela instituição. É nesse contexto que a discussão coletiva passa da identificação da paisagem existente para a possibilidade de transformá-la.

É nesse contexto que a discussão coletiva passa da identificação da paisagem existente para a possibilidade de transformá-la.

Excerto 14 — As traduções de Gabriel

Isabel	Legal…então…e aí…a proposta que a gente vai fazer é que a gente fabricasse essas placas…pra ficar um registro dessa semana inteira que a gente passou aqui discutindo migração e línguas…vocês acham que valeria a pena?
Alunos em sobreposição	// sim //
Isabel	Concordariam…então vocês é…conseguiriam mapear essas placas principais? Aí o que acontece pessoal…a gente faz uma lista das placas que pode mudar…os colegas venezuelanos já podem fazer a tradução…biblioteca…como é biblioteca Gabriel?
Gabriel	* fala em espanhol * Biblioteca *risada*
Isabel	<< biblioteca *risada então biblioteca não precisa *risada* então vocês elaboram entre si quais seriam as traduções necessárias (1,5) sala de professores fica como?
Gabriel	*fala em espanhol* Sala de professores
Isabel	É : sala de professores… e secretaria?
Gabriel	*fala em espanhol* Secretaria
Isabel	<< secretaria…banheiro?
Gabriel	*fala em espanhol* *baño*
Isabel	O que for diferente…
Aluno 1	Sala de tecnologia?
Gabriel	*fala em espanhol* sala de tecnología
Catarina	*fal em espanhol* *sala de computacíon*
Gabriel	É…também pode ser *fala em espanhol* *sala de computacíon*

Isabel	Refeitório tem?
Gabriel	*fala em espanhol* *comedor*
Aluno 2	*risada* comedor?
Aluno 1	Sala multiuso como é?
Gabriel	*fala em espanhol* *sala múltiple*

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo GELT (2024).

A participação de Gabriel é particularmente significativa nesse processo. Ao produzir oralmente as traduções em espanhol, o estudante mobiliza seu próprio repertório linguístico para intervir sobre a paisagem escolar. A língua que anteriormente não aparecia nas sinalizações oficiais passa a ocupar uma função concreta na atividade: nomear ambientes da escola. Entretanto, é importante observar que essa participação não ocorre de maneira individual ou isolada. À medida que Gabriel vai produzindo as traduções, os demais estudantes acompanham o processo, fazem perguntas, sugerem denominações e retomam oralmente as palavras apresentadas em espanhol. Quando, por exemplo, Gabriel traduz "banheiro" como *baño*, "sala de tecnologia" como *sala de tecnología*, "refeitório" como *comedor* e "sala multiuso" como *sala múltiple*, os colegas passam a interagir diretamente com essas formas, questionando-as, repetindo-as e, em alguns momentos, propondo outras possibilidades. A sugestão de Catarina — "sala de computación" — diante da formulação de Gabriel — "sala de tecnología" — introduz uma nova possibilidade e transforma a tradução em espaço de negociação, e não de simples reprodução de equivalências previamente estabelecidas.

Nesse movimento, o espanhol deixa de aparecer apenas como uma língua mencionada pelos estudantes como possibilidade para a paisagem e passa a ser experimentado coletivamente na própria atividade. Gabriel assume, nesse momento, uma posição de participante que detém um conhecimento linguístico específico, mas os demais estudantes também passam a se envolver na construção desse conhecimento, perguntando, comparando e negociando formas de nomeação. A atividade, portanto, produz uma situação de circulação e compartilhamento de repertórios linguísticos que modifica, ainda que momentaneamente, as posições ocupadas pelos participantes no processo de produção de sentidos sobre a escola.

A dimensão crítica desse processo está justamente nessa mudança de posições. O repertório linguístico de Gabriel, associado à experiência migratória e à língua espanhola, não é tratado apenas como uma característica individual do estudante, mas torna-se recurso para pensar e transformar a representação linguística do espaço coletivo. Ao mesmo tempo, os demais estudantes deixam de

ocupar exclusivamente a posição de aprendizes diante de uma língua "externa" e passam a participar da discussão sobre quais formas poderiam compor as novas sinalizações. A tradução, nesse contexto, não funciona somente como uma atividade de equivalência entre palavras de duas línguas; ela se converte em uma prática de negociação sobre quem pode nomear a escola, quais repertórios podem ser mobilizados para fazê-lo e quais línguas podem adquirir visibilidade em seus espaços.

Nesse sentido, a participação de Gabriel permite observar uma dimensão particularmente importante do letramento crítico desenvolvido na atividade, a possibilidade de reconhecer os repertórios linguísticos dos sujeitos como conhecimentos legítimos e como recursos capazes de intervir na organização simbólica do espaço. A língua que não estava materializada nas placas institucionais passa, por meio da atividade, a ser oralmente produzida, discutida e projetada como possibilidade de inscrição na paisagem. O processo desloca, assim, a diversidade linguística de uma condição apenas reconhecida para uma condição experimentada, negociada e potencialmente materializada. A interação também evidencia que a tradução não produz necessariamente uma única forma linguística legítima.

É importante, contudo, delimitar o alcance dessa proposta de intervenção. Embora os estudantes tenham discutido quais placas poderiam ser modificadas, selecionado os espaços que poderiam receber novas sinalizações e mobilizado repertórios linguísticos para produzir possíveis traduções, as placas não chegaram a ser efetivamente confeccionadas e instaladas na escola. A atividade permaneceu, portanto, no âmbito do planejamento e da elaboração de possibilidades de intervenção sobre a PL. No entanto, essa circunstância não diminui a relevância do episódio para a análise do letramento crítico. Ao contrário, permite observar que a transformação da paisagem não precisa ser tomada como condição para que haja problematização crítica. O movimento produzido durante a atividade consistiu em deslocar os estudantes da posição de observadores de uma paisagem já constituída para a posição de sujeitos capazes de imaginar como ela poderia ser diferente.

Concomitantemente, o planejamento das novas sinalizações, entretanto, não se desenvolveu de maneira linear. Enquanto os participantes discutiam quais ambientes poderiam receber novas placas e mobilizavam o repertório linguístico de Gabriel para produzir as traduções em espanhol, uma intervenção da professora coordenadora Lúcia introduz outra questão linguística na interação. A partir da menção a uma placa já existente na escola, na qual aparece a forma "bem-vind@s", a discussão sobre as novas sinalizações é momentaneamente deslocada para a própria constituição gráfica e linguística desse enunciado conforme explicita o excerto abaixo.

Excerto 15 — Discussão sobre a forma “bem-vind@s” na sinalização escolar

Lúcia	Tem…não…tem assim…não sei se vocês observaram…a gente já falou sobre esse erro, lá na sala dos professores tá escrito…na sala dos servidores tá escrito bem-vindos, qual é o erro que tem lá? Alguém viu?
Alunos em sobreposição	// quê?//
Lúcia	<< na sala dos professores tem uma placa…ta escrito bem-vindos, mas tem um erro
Aluno 1	Na sala dos professores?
Lúcia	é : ninguém observou? Eu tinha observado, mas eu nunca tinha parado pra pensar…vou puxar a orelha…olha escreveram bem-vindos assim ó *escreve no quadro bem-vind@s* << arroba, colocaram um arroba, ainda um aluno questionou (?)
Aluno 1	É pra não ser bem-vindo e nem bem-vinda
Lúcia	<< não mas…tá certo por arroba?
Alunos em sobreposição	**Aluno 1:** // ta certo uai // **Aluno 2:** // não tá ué // **Aluno 3:** // ta certo sim //
Lúcia	Ó (?) ela colocou assim ó *aponta para o arroba* o aluno questionou
Aluno 1	Pra mim tá certo também
Lúcia	Por que você acha que ta correto? A pessoa colocou (?) nós temos é os sexos feminino, o masculino, mas usa o arroba ou usa o azinho entre parênteses?
Aluno 2	Parentêses
Aluno 1	Tinha que colocar bem-vindes
Lúcia	Ah : viu? Não vai usar o arroba, lá ta escrito arroba
Aluno 1	então, ta errado colocar arroba?
Lúcia	ah…não sei, pode colocar arroba?
Alunos em sobreposição	// pode //
aluna 1	Não é (?) é uma sala de todos
Lúcia	é…é uma sala de todos

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo GELT (2024).

O excerto mostra que a intervenção da coordenadora produz uma mudança imediata na dinâmica da interação. Até aquele momento, os participantes estavam envolvidos em uma atividade colaborativa de produção e tradução das possíveis novas placas. A introdução da forma

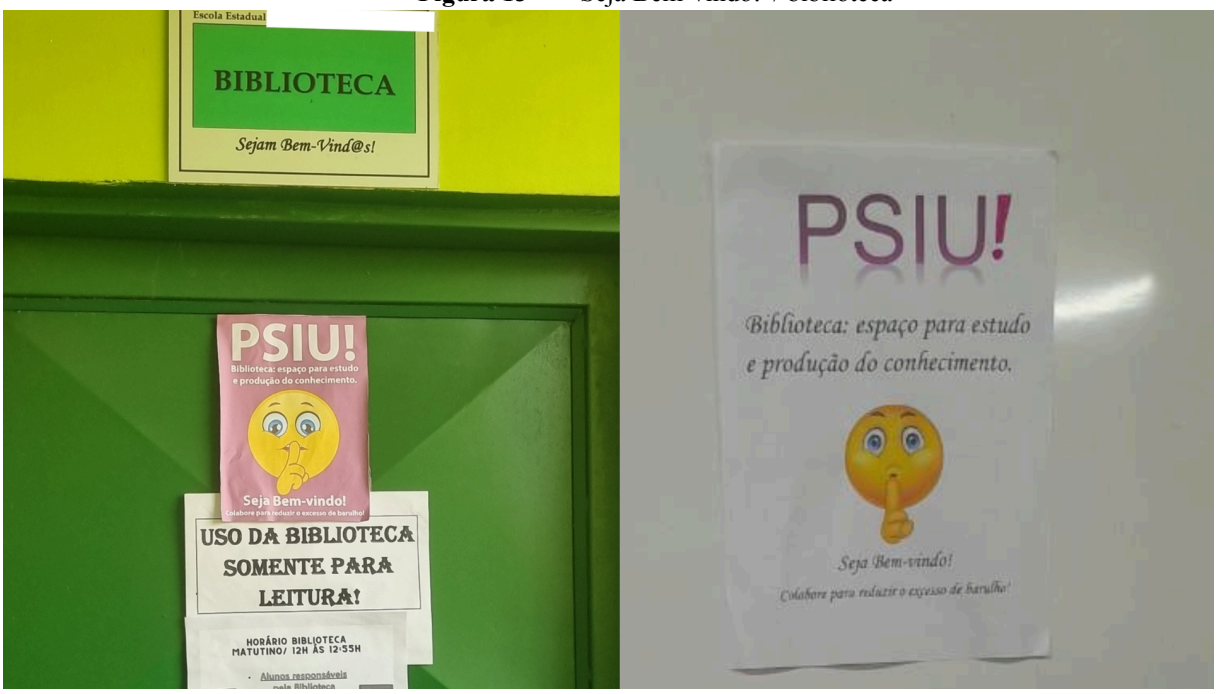
“bem-vind@s” desloca a atenção para uma questão normativa deixando um questionamento sobre a adequação do uso do arroba naquele enunciado. A partir dessa provocação, a participação deixa de estar concentrada na tradução e passa a se distribuir entre diferentes estudantes, que começam a se posicionar diante da questão.

A fala de Lúcia desencadeia uma disputa de interpretações. Os estudantes não apresentam uma compreensão única sobre a legitimidade da forma gráfica. Enquanto alguns defendem que o uso da arroba está correto, outro participante propõe uma alternativa diferente: “tinha que colocar bem-vindes”. A discussão, não se organiza em torno da transmissão de uma regra já conhecida, mas da negociação coletiva sobre diferentes possibilidades de uso da linguagem. É interessante observar que a própria posição da coordenadora também se modifica no decorrer da interação. Embora inicialmente apresente a forma gráfica como um possível “erro”, posteriormente admite incerteza diante das respostas dos estudantes: “ah... não sei, pode colocar arroba?”. A interação, não se estrutura como uma transmissão unilateral de conhecimento linguístico. A questão é aberta à negociação e passa a ser construída coletivamente, com diferentes participantes apresentando hipóteses e justificativas.

Em decorrência disso, a discussão alcança outro lugar quando um dos estudantes justifica sua posição afirmando que se trata de “uma sala de todos”. Nesse momento, a escolha da forma linguística deixa de ser discutida apenas em termos de correção gráfica e passa a ser relacionada à representação dos sujeitos que integram aquele espaço. A formulação do estudante permite observar que a questão sobre como escrever “bem-vind@s” é interpretada também a partir da função social da placa, ou melhor, se o espaço é destinado a diferentes pessoas, a forma utilizada para recebê-las poderia, segundo essa perspectiva, procurar representar essa pluralidade.

Ao mesmo tempo, a discussão desencadeada em torno de “bem-vind@s” pode ser ampliada quando se retomam algumas das fotografias produzidas durante o passeio. Se, na interação, os estudantes foram convidados a questionar a forma linguística das sinalizações e a imaginar outras possibilidades de inscrição na paisagem escolar, os registros fotográficos permitem observar como determinadas formas de acolhimento já se encontravam materializadas no espaço conforme elencado nas duas figuras abaixo.

Figura 13 — "Seja Bem-vindo!"/ biblioteca



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024).

Figura 14 — "BEM-VINDOS" / porta



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024).

Nas fotografias, a expressão de acolhimento aparece materializada por meio de diferentes combinações entre linguagem verbal, elementos visuais, cores, tipografias, imagens e suportes. Em uma das sinalizações, a expressão "Seja Bem-vindo!" aparece acompanhada da figura de um rosto e de orientações relacionadas ao silêncio e ao uso da biblioteca; em outra, "BEM-VINDOS" integra uma composição visual formada pela representação de diferentes crianças, flores, cores e pela

identificação da professora. Embora apresentem configurações multimodais distintas, ambas produzem, por meio da linguagem verbal e dos recursos visuais que a acompanham, uma representação do espaço escolar como lugar de acolhimento.

A proximidade entre essas duas fotografias torna-se especialmente significativa porque as duas formas aparecem no mesmo espaço, mas ocupam posições distintas dentro da paisagem. Enquanto a forma "bem-vind@s" integra a sinalização institucional e, portanto, se vincula à instância *top-down*, "Seja Bem-vindo!" e "BEM-VINDOS" aparecem em produções de natureza *bottom-up*, associadas a iniciativas e práticas que circulam no cotidiano escolar. A coexistência dessas formas no mesmo ambiente evidencia que diferentes agentes participam da construção da paisagem e que uma mesma função comunicativa — acolher — pode ser materializada por diferentes sujeitos, suportes e escolhas linguísticas. Essa sobreposição é particularmente produtiva para a análise porque impede que a paisagem seja compreendida como um conjunto homogêneo de mensagens institucionais: nela convivem formas de comunicação produzidas por diferentes instâncias e com diferentes graus de formalização.

No plano da função informativa explícita, as duas sinalizações tornam reconhecível uma mensagem de recepção. O "Seja Bem-vindo!" situado na biblioteca acompanha informações e orientações relativas ao uso desse espaço, enquanto o "BEM-VINDOS" dirige-se aos sujeitos que circulam pelo ambiente e os interpela como destinatários de uma mensagem de acolhimento. Em ambos os casos, a linguagem verbal participa diretamente da construção da informação, embora sua função não se reduza à transmissão de dados objetivos. A própria presença da expressão de boas-vindas informa que aquele espaço se apresenta como destinado à recepção e à convivência de seus usuários.

A função simbólica implícita torna-se mais evidente quando se considera a composição multimodal de cada sinal e sua posição na paisagem. No registro associado à biblioteca, a expressão "Seja Bem-vindo!" aparece articulada à imagem e às orientações de uso do espaço, produzindo uma combinação entre acolhimento e regulação. Já no segundo registro, a expressão "BEM-VINDOS" é integrada a uma representação visual de crianças e de uma professora, além de elementos decorativos como flores e cores, construindo uma imagem mais explicitamente afetiva da escola. A diferença entre as composições indica que o acolhimento não é produzido apenas pelo conteúdo verbal, mas também pelas formas visuais por meio das quais os sujeitos são representados e pelo modo como a mensagem é situada no espaço.

A dimensão simbólica também se manifesta na própria escolha das formas linguísticas. Embora as duas sinalizações expressem acolhimento, "Seja Bem-vindo!" e "BEM-VINDOS" recorrem a formas convencionalizadas do português marcadas pelo masculino gramatical. Em

contraste, a sinalização institucional *top-down* apresenta a forma “bem-vind@s”, que introduz uma intervenção gráfica na palavra para evitar a marcação convencional de gênero. A coexistência dessas formas no mesmo espaço é relevante porque torna visíveis diferentes maneiras de produzir discursivamente a ideia de inclusão. A paisagem, nesse caso, não apresenta uma única solução linguística para representar seus destinatários; ela reúne formas distintas que refletem diferentes escolhas sobre como nomear e interpelar os sujeitos.

Essa coexistência ganha uma dimensão ainda mais significativa quando colocada em relação com a discussão desencadeada por Lúcia durante a atividade. A questão sobre a escrita de “bem-vind@s” não surgiu apenas como observação de uma placa, mas produziu uma negociação coletiva sobre as possibilidades de representação inscritas na linguagem. Enquanto alguns participantes consideraram adequada a utilização da arroba, outros questionaram essa escolha e propuseram alternativas, como “bem-vindes”. A interação, portanto, deslocou a atenção dos estudantes da simples leitura da mensagem para a própria forma linguística utilizada para construí-la.

Nesse sentido, a comparação entre as fotografias e a interação permite observar uma diferença importante entre a linguagem já materializada na paisagem e a linguagem que passou a ser objeto de reflexão durante a atividade. As fotografias mostram a coexistência de formas convencionalizadas de acolhimento, “Seja Bem-vindo!” e “BEM-VINDOS”, com uma forma institucional que procura marcar graficamente uma inclusão de gênero “bem-vind@s”. A discussão dos estudantes, por sua vez, torna essas escolhas menos naturalizadas ao transformá-las em objeto de questionamento. O que anteriormente poderia ser percebido apenas como uma fórmula de boas-vindas passa a ser observado também como uma escolha linguística passível de avaliação e negociação.

É nesse deslocamento que a dimensão do letramento crítico se torna analiticamente relevante. O processo não consiste em determinar qual das formas, “bem-vindo”, “bem-vindos”, “bem-vind@s” ou “bem-vindes”, seria simplesmente a correta. O que se torna significativo é que os estudantes passam a discutir quais formas de linguagem podem representar melhor os sujeitos que ocupam aquele espaço e que concepções de inclusão estão implicadas nessas escolhas. A linguagem deixa, assim, de aparecer apenas como um recurso transparente de comunicação e passa a ser percebida como prática situada, capaz de produzir diferentes formas de representação e pertencimento.

Dessa maneira, considerados em conjunto, esses registros permitem perceber que a contribuição do passeio fotográfico para o desenvolvimento do letramento crítico não reside simplesmente no fato de os estudantes terem produzido fotografias da escola. As fotografias são

importantes porque materializam aquilo que foi selecionado para ser visto; entretanto, é a articulação entre essas imagens e as interações produzidas durante e após a atividade que permite observar os processos de interpretação e problematização. O estudante que afirma ter percebido "coisas que nunca viu" evidencia uma transformação inicial no regime de atenção; aqueles que reconhecem cartazes, latas e roupas ampliam a própria noção de paisagem; os que identificam a predominância do português e sugerem espanhol e guarani passam a questionar a composição linguística dos sinais; e aqueles que participam da elaboração de novas placas avançam da identificação da paisagem para a possibilidade de intervir sobre ela.

Logo, a triangulação entre fotografias e falas permite compreender diferentes dimensões de um mesmo processo. A análise multimodal das imagens evidencia como a paisagem se materializa; a leitura das funções informativa e simbólica permite compreender o que essa materialidade comunica e organiza; e os excertos das interações mostram como os estudantes interpretam, questionam e ressignificam aquilo que encontram. A noção de *sign ensemble* contribui, nesse percurso, para evitar que cada palavra, cor, suporte ou imagem seja analisado de forma isolada, enquanto a distinção entre as funções informativa e simbólica permite observar que os sinais simultaneamente organizam a circulação e participam da construção de pertencimentos, hierarquias e visibilidades.

O movimento observado durante o passeio pode, portanto, ser compreendido como uma passagem entre diferentes posições diante da paisagem. Inicialmente, elementos cotidianos são reconhecidos como objetos de observação; em seguida, sua organização passa a ser comparada e interpretada; posteriormente, ausências e escolhas linguísticas são questionadas; por fim, os estudantes começam a imaginar e produzir alternativas para o espaço. O aspecto central desse percurso não é a aquisição de um vocabulário técnico sobre PL, mas a transformação da relação dos participantes com o espaço que habitam. A escola, que anteriormente poderia ser atravessada como cenário cotidiano, passa a ser lida como uma produção social e semiótica que pode ser observada, discutida e modificada. É nessa passagem da observação para a interpretação, da interpretação para a problematização e da problematização para a possibilidade de intervenção que o passeio fotográfico se torna, no âmbito deste estudo, uma prática de letramento crítico mediada pela PL.

Por fim, com base nas dinâmicas e interações que circularam durante o 4º encontro do projeto de extensão que se encaminha a etapa seguinte do projeto. Se, no passeio fotográfico, os estudantes foram convidados a olhar novamente para um espaço que lhes era familiar e a produzir sentidos sobre suas inscrições, ocupando outra posição diante desse mesmo espaço, a de sujeitos que podem produzir e inscrever sentidos. A próxima seção acompanha, o momento em que as reflexões construídas durante a leitura da PL são retomadas em uma prática de produção visual,

observando como os estudantes materializam, negociam e reelaboram suas percepções, repertórios e formas de pertencimento.

3.3 A Intervenção Visual

Assim como o projeto “Mi calle favorita” (Carinhas, Araújo e Sá e Moore, 2020), em Montevidéu, que prioriza a reconstrução multimodal da paisagem co-criada pelos participantes expressando seus modos de habitar e imaginar a cidade, aqui o mural “Minha Parede Favorita” funciona como portal interpretativo da multidimensionalidade (Marcus, 1995) que existe dentro da escola. A atividade não apenas sintetiza o percurso, mas permite seguir, na chave multissituada (Marcus, 1995) as trajetórias, referências e memórias dos sujeitos transacionais que circulam neste espaço.

Por conseguinte, ao iniciar a análise pelo mural colaborativo criado pelos estudantes participantes, parte-se da materialidade mais densa e visível do projeto, em que as vozes, línguas e imagens produzidas pelos alunos se entrelaçam e deixam visíveis as marcas de quem fala, quem se deslocou, se reconfigurou ou se reinventou ao longo do processo. O mural opera como um ponto de convergência, visto que se encontram o macrocontexto (Marcus, 1995) da migração e o microcontexto (Erickson, 1986) das interações da sala de atividades, evidenciando em sua materialidade a memória deslocada, as línguas de casa, o gesto tímido de desenhar e o gesto político de ocupar a parede. A análise multissituada aqui se revela e se justifica não porque visitei diferentes espaços fisicamente, mas porque as narrativas e referências trazidas pelos estudantes permitem seguir conexões que cruzam o espaço geográfico, tempos e pertencimentos. Começar por essa intervenção significa, portanto, começar pela imagem mais expandida do campo, um território simbólico em que a PL passa a ser reescrita pelos próprios alunos, não só como expressão de suas leituras críticas, mas também como espaço de enunciação e autoria.

O mural será interpretado como ato glocal por excelência e como síntese do letramento crítico mobilizado ao longo do projeto, e sua análise se sustentará na triangulação dos dados, cruzando as produções visuais com registros audiovisuais, notas de campo e as falas recolhidas nas entrevistas. Esses diferentes materiais serão convocados ao longo da discussão para iluminar como cada gesto, cada cor, cada palavra ou ausência de palavra, ecoa um percurso de vida que ultrapassa a sala de aula, mas encontra nela um espaço para se dizer.

Na “Minha Parede Favorita”, os 28 estudantes presentes no dia se dividiram em grupos de 3 a 5 pessoas, ou de forma individual pela preferência de alguns estudantes, e coconstruíram o mural, configurando uma nova PL para a escola. Cada grupo se apropriou do espaço a partir de cartazes multimodais, utilizando materiais como tintas, cartolina de cores diversificadas e lápis de cor para a confecção. Essa atividade, conforme apresentada na seção 2.2, que tinha como objetivo permitir aos

alunos expressarem suas identidades culturais e linguísticas, foi um gesto que coloca em evidência como a PL, mobilizada como pedagogia do engajamento (Pennycook, 1999), transforma as formas de leitura crítica dos alunos.

Figura 15 — "Minha Parede Favorita", atividade final



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024).

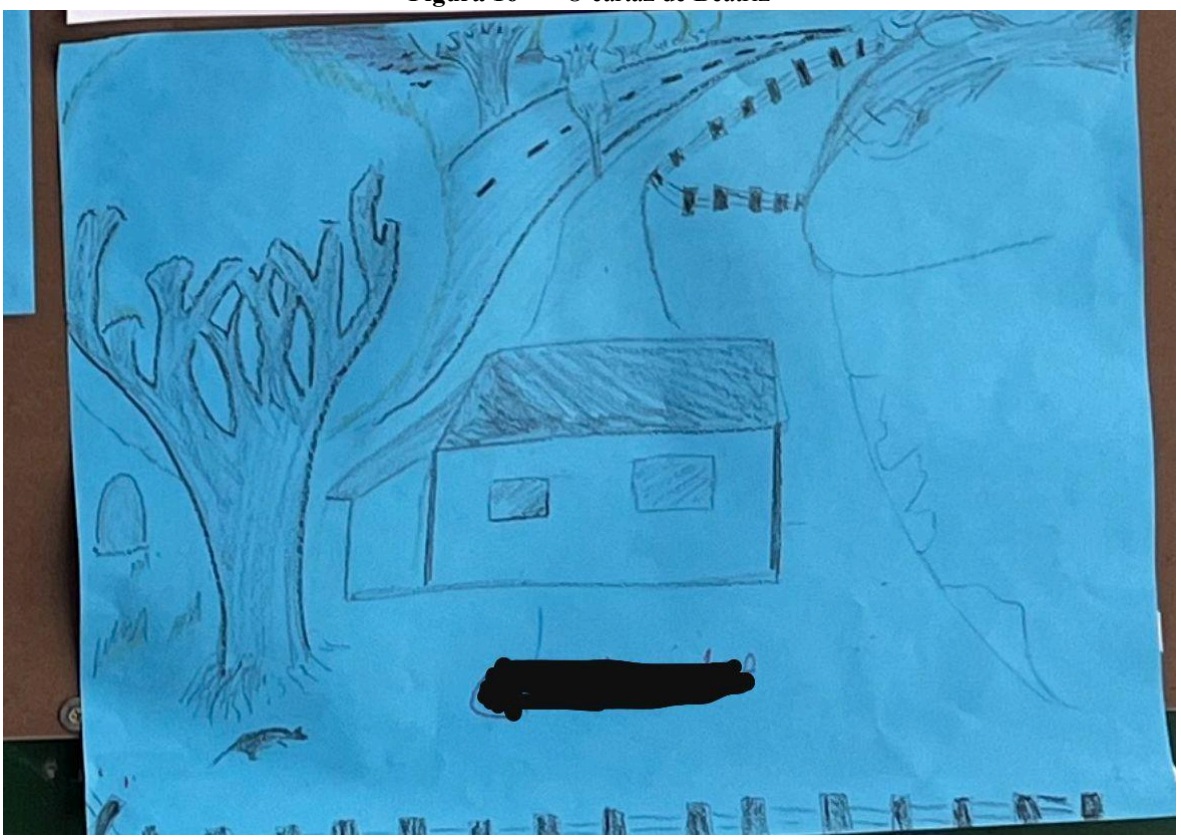
No microcontexto da escola (Erickson, 1986), a intervenção visual resultou de um processo construído ao longo das atividades realizadas no quarto encontro e retomado na produção artística que se seguiu. As discussões sobre a PL, as fotografias produzidas durante o passeio e as interações estabelecidas entre os estudantes contribuíram para a elaboração de propostas visuais que trouxessem para o espaço escolar elementos relacionados às línguas, experiências e referências mobilizadas pelos participantes. O mural "Minha Parede Favorita" não constituiu, portanto, uma produção isolada em relação às etapas anteriores, mas um desdobramento dessas interações, no qual diferentes recursos visuais, linguísticos e materiais foram mobilizados para produzir novas formas de inscrição no espaço escolar.

A composição do mural é intrinsecamente multimodal, reunindo símbolos nacionais, impressões de mãos, inscrições verbais, imagens, paisagens de lugares de origem, representações de pessoas e cenas relacionadas às experiências cotidianas dos estudantes. Esses elementos não formam uma composição única, visto que nem todos os cartazes foram produzidos coletivamente, e

parte das produções preserva marcas mais diretamente relacionadas às experiências e escolhas individuais de seus autores. Por essa razão, cada cartaz pode ser compreendido como uma forma de cartografia sensível, na medida em que articula, em uma mesma superfície, experiências, memórias, afetos, pessoas, lugares, línguas e referências consideradas significativas por seus autores. A noção de cartografia sensível permite deslocar a compreensão do mapa como representação objetiva e estável de um território para formas de registro que tornam visíveis dimensões subjetivas e afetivas da experiência espacial. Em trabalhos que aproximam cartografia, arte e educação, essa perspectiva é utilizada justamente para valorizar relações entre pessoas, lugares, experiências e afetos, produzindo representações que não se limitam à localização objetiva dos espaços (Mesías-Lema, 2015; 2021).

Nessa direção, os cartazes produzidos pelos estudantes não precisam ser compreendidos como mapas em sentido cartográfico convencional, mas como representações sensíveis de suas relações com lugares, pessoas e experiências. A própria materialidade das produções como imagens, palavras, desenhos, símbolos, cores e referências espaciais, permite observar aquilo que adquire relevância para cada autor ou grupo. Essa compreensão aproxima-se de propostas de cartografia sensível que tomam a experiência vivida e as relações afetivas com o espaço como elementos constitutivos do processo de mapeamento (Rocha et al., 2018). Em contexto educacional, essas cartografias podem ainda funcionar como dispositivos de expressão e produção de sentidos, permitindo que os estudantes articulem pensamento, emoção e experiência na representação de seus mundos vividos (Mesías-Lema, 2021).

Figura 16 — O cartaz de Beatriz



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024).

O cartaz de Beatriz apresenta uma casa inserida em um espaço aberto, acompanhada por diferentes elementos que compõem o entorno da construção. A casa ocupa uma posição central na composição, enquanto uma árvore de grande porte aparece lateralmente, ocupando parte significativa da imagem. Um caminho ou estrada atravessa o espaço representado e conduz o olhar para além da construção, enquanto elementos verticais distribuídos ao redor sugerem a presença de cercas ou delimitações. A representação, portanto, não se restringe à edificação, a casa aparece articulada a um conjunto de elementos espaciais que, posteriormente, compõem a cena lembrada pela estudante. Embora esses elementos não permitam, isoladamente, identificar a origem cultural da moradia ou atribuir-lhes significados específicos, sua presença evidencia que a memória representada envolve tanto a casa quanto o espaço que a circundava.

Essa dimensão torna-se mais evidente quando a produção visual é relacionada à interação estabelecida com Beatriz.

Excerto 16 — A casa de Beatriz

Vitória:	Beatriz…o que você tá desenhando?
Beatriz:	É minha casa

Vitória:	A sua casa de agora?
Beatriz:	Não…a de antes…lá na reserva. (1,5) Eu lembro dela assim
Vitória:	E por que você quis desenhar essa casa?
Beatriz:	É por que eu sinto falta de lá - -

Fonte: Excerto extraído de registro audiovisual, acervo GELT (2024).

É somente a partir dessa interação que se torna possível compreender o significado atribuído pela estudante à imagem. A casa representada não corresponde à sua residência atual, mas a uma moradia anterior localizada, segundo seu relato, “lá na reserva”. Além disso, Beatriz associa explicitamente a escolha do desenho ao sentimento de falta daquele lugar. O significado da imagem, portanto, não está inteiramente contido em sua materialidade visual isolada, mas é produzido na relação entre os elementos representados e a narrativa da estudante sobre aquilo que escolheu representar.

Essa relação entre a experiência atual e o espaço representado também exige distinguir o local de residência dos espaços que permanecem como referências de experiência e pertencimento. Embora Beatriz tenha indicado, em outro momento da pesquisa, que atualmente reside na área urbana, suas falas sobre o Terena fazem referência à “comunidade” como um espaço sobre o qual possui experiências e conhecimentos. A comunidade, nesse sentido, não precisa coincidir com o local de residência para permanecer como referência em sua trajetória. Essa não coincidência entre os espaços permite compreender a produção visual para além da representação de um lugar do passado: o que se materializa no cartaz é a permanência de uma relação significativa com um espaço que a estudante já não apresenta como seu local atual de moradia, mas que continua presente em suas narrativas.

É justamente nessa articulação entre diferentes espaços de experiência que a noção de entre-lugar de Bhabha (1998) se torna produtiva para a leitura desse dado. O conceito não é mobilizado aqui para situar Beatriz “entre” a comunidade e a cidade, como se esses espaços correspondessem a polos culturais fixos, mas para acompanhar como diferentes referências espaciais, temporais e linguísticas são articuladas em sua trajetória. A estudante reside atualmente na área urbana, representa uma casa anteriormente habitada na reserva e, ao falar sobre o Terena, continua mobilizando a comunidade como referência. Essas dimensões não aparecem como pertencimentos mutuamente excludentes, mas como experiências que se encontram e adquirem novos sentidos na própria narrativa da estudante.

O desenho de Beatriz funciona como testemunho de uma experiência que, embora não esteja mais presente fisicamente, segue operando como matriz de leitura do mundo e de posicionamento subjetivo da estudante. Inserida na *assemblage* semiótica que compõe o mural, sua produção ativa um território multissituado ao articular o microcontexto da sala de aula a fluxos de memória e pertencimento que atravessam diferentes tempos e espaços. Segundo a premissa de Freire (1989), de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o gesto de Beatriz ao desenhar "a casa de antes" é um ato de interpretação do seu vivido.

Se, no caso de Beatriz, a produção visual articula uma experiência anterior de moradia, memória e referências que permanecem significativas no presente, outras produções permitem observar a articulação entre diferentes lugares, experiências e repertórios. É nesse deslocamento da análise que se insere a Figura 8, na qual as referências mobilizadas pelas estudantes não se restringem a um único espaço, mas relacionam diferentes experiências e formas de pertencimento. A imagem permite, assim, ampliar a discussão para outras configurações de pertencimento que emergem no material produzido pelos estudantes.

O cartaz produzido por Luísa e Carla, apresentado a seguir, materializa essa articulação ao reunir referências geográficas, afetivas e linguísticas associadas a diferentes experiências. A composição permite observar como o mural se constitui como espaço de encontro entre referências que ultrapassam o contexto imediato da escola, colocando em relação diferentes lugares e experiências vivenciadas pelas estudantes. Nesse sentido, a Figura 15 amplia a análise desenvolvida a partir de Beatriz ao evidenciar que as produções dos estudantes podem inscrever no *schoolscape* diferentes escalas de pertencimento, que passam a ser visualmente articuladas no espaço escolar.

Figura 17 — Cartaz de Carla e Luisa



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024).

A declaração "*Extraño a Venezuela pero también me gusta Brasil*" sintetiza uma identidade multifacetada que negocia o pertencimento entre o território afetivo da origem e o território cotidiano da morada. Nesse enunciado, o cartaz torna-se um espaço multissituado por expressar as trajetórias simbólicas dos sujeitos (Marcus, 1995), evidenciando como o espaço físico da parede se expande para acolher outras dimensões da vida das alunas, seus lares passados, suas memórias, o aqui e o agora. a Venezuela que permanece como memória afetiva e o Brasil que se impõe como cotidiano. A saudade aponta para o país de origem, enquanto o afeto pelo Brasil se revela como gesto de acolhimento e construção de um novo lugar no mundo. Os enunciados estão acompanhados de uma bandeira da Venezuela que remete ao seu país de origem e as mãos pintadas funcionam como marca de presença, como se dissessem "estamos aqui". Esses elementos visuais atuam como recursos semióticos, ampliando a produção de sentidos e incorporando, além da linguagem verbal, os afetos e imaginários que elas evocam.

Além disso, a formulação "Extraño a Venezuela pero también me gusta Brasil" torna particularmente visível a dimensão relacional do entre-lugar. A estudante não organiza sua

experiência a partir da escolha de um pertencimento em detrimento do outro: a saudade da Venezuela e o vínculo construído com o Brasil são enunciados simultaneamente. O sentido do pertencimento, nesse caso, não está previamente definido pela origem ou pelo lugar de residência, mas é produzido na relação entre essas experiências. O cartaz materializa essa negociação ao reunir referências à Venezuela, ao Brasil, ao espanhol e ao português em uma mesma composição, fazendo do espaço escolar um lugar de enunciação dessas diferentes experiências

Essa produção evidencia também como a mobilização da PL como uma *assemblage* (Pennycook, 1999) permitiu que as estudantes repensassem seus repertórios. Há também uma convergência de reconhecimentos, como explicitado no Quadro 3 na seção 2.3, duas alunas venezuelanas autodeclararam que falavam somente o espanhol e, a fim de demonstrar a forma de desenvolvimento de consciência crítica, exponho que se trata das alunas Luísa e Carla. Se observarmos o cartaz, ele traz também o enunciado "*Yo amo hablar español y portugues"*.

O Quadro 2 registra um primeiro momento em que Luísa e Carla são convidadas a falar sobre as línguas que conhecem e utilizam. Nesse contexto, suas respostas apresentam uma percepção mais restrita de seus próprios repertórios linguísticos. Entretanto, quando a atividade passa da verbalização para a produção visual, observa-se uma ampliação dos recursos mobilizados pelas estudantes. Os cartazes passam a reunir referências linguísticas, territoriais e afetivas que não haviam aparecido com a mesma explicitude nas respostas iniciais.

Essa diferença não permite afirmar, por si só, que tenha ocorrido um desenvolvimento da consciência crítica sobre o próprio plurilinguismo. Outra interpretação possível, e particularmente relevante para a natureza multimodal dos dados desta pesquisa, é que o procedimento visual tenha criado condições distintas de expressão. Ao contrário da pergunta direta sobre quais línguas conheciam ou utilizavam, a produção do cartaz ofereceu às estudantes maior liberdade para mobilizar desenhos, palavras, imagens, referências territoriais e outros recursos semióticos na representação de suas experiências. Desse modo, elementos que permaneceram pouco explicitados na verbalização inicial puderam emergir na produção visual.

Nesse sentido, a diferença entre os dois momentos não deve ser interpretada necessariamente como uma passagem linear de uma suposta "inconsciência" para uma consciência plurilíngue. A triangulação permite observar, antes, que diferentes procedimentos de produção de dados tornam diferentes dimensões da experiência mais ou menos visíveis. Enquanto a pergunta verbal direciona as estudantes para a nomeação explícita das línguas que reconhecem em seus repertórios, a produção visual possibilita que elas expressem relações entre língua, território, memória e afetos sem que esses elementos precisem ser previamente organizados em uma resposta verbal.

Essa diferença é particularmente significativa porque os cartazes não constituem apenas registros complementares às falas, mas produções semióticas que ampliam as possibilidades de enunciação dos participantes. Ao recorrerem simultaneamente a palavras, imagens, cores, desenhos e referências espaciais, Luísa e Carla produzem sentidos que não podem ser reduzidos ao conteúdo verbal de suas respostas anteriores. A produção visual, portanto, não apenas "ilustra" aquilo que as estudantes disseram, mas permite acessar outras dimensões de suas experiências e dos repertórios que mobilizam para significá-las.

Por outro lado, a experiência migratória não aparece, na narrativa da estudante, como um processo no qual a relação com Venezuela precisa ser abandonada para que um novo pertencimento ao Brasil seja estabelecido. A saudade permanece, mas não impede a construção de novos vínculos; da mesma forma, o vínculo com o Brasil não elimina a referência afetiva à Venezuela. O pertencimento, nesse caso, constitui-se na articulação entre experiências situadas em diferentes espaços e tempos, produzindo uma posição que não pode ser reduzida integralmente a um ou outro território.

O "entre" não corresponde, aqui, a uma localização física intermediária entre Venezuela e Brasil, tampouco significa que a estudante possua uma identidade simplesmente dividida entre dois países. Trata-se de compreender como sua experiência é enunciada a partir da relação entre diferentes referências territoriais, afetivas e linguísticas. Venezuela permanece como referência de memória e saudade, enquanto o Brasil integra a experiência presente e passa a constituir também um espaço de vínculos e significados. O entre-lugar, portanto, permite observar justamente essa produção relacional do pertencimento, na qual diferentes referências são mantidas em contato e ressignificadas a partir da trajetória vivida.

A produção visual reforça essa dimensão. Ao reunir no mesmo cartaz referências à Venezuela e ao Brasil, bem como elementos associados ao espanhol e ao português, as estudantes não apenas representam dois lugares distintos, mas colocam essas referências em relação dentro de um mesmo espaço de enunciação. A composição visual permite, assim, observar aquilo que a fala expressa verbalmente: a possibilidade de manter vínculos com diferentes espaços sem que essa multiplicidade precise ser resolvida pela escolha de apenas um deles. O cartaz torna material uma experiência que, na narrativa oral, aparece como coexistência entre saudade, deslocamento e construção de novos vínculos.

Por conseguinte, a dimensão crítica torna-se mais evidente quando essas produções são consideradas em conjunto com as interações realizadas durante o projeto. Não é a presença isolada de diferentes línguas no cartaz que permite caracterizar o processo como letramento crítico, mas a relação entre as produções visuais, as discussões sobre as línguas presentes e ausentes na escola e as

interpretações que os próprios estudantes constroem acerca de suas experiências. A produção visual constitui, nesse conjunto, uma possibilidade de tornar visíveis repertórios e sentidos que não haviam emergido da mesma maneira na verbalização inicial.

Desse modo, o cartaz produzido por Luísa e Carla pode ser compreendido como uma forma de enunciação situada entre diferentes experiências de pertencimento. Não se trata de afirmar que a produção elimina as tensões decorrentes da migração ou que estabelece uma identidade harmoniosamente "entre" dois países. Ao contrário, sua potência analítica está justamente em tornar visível a coexistência de sentimentos, referências e repertórios que se articulam sem necessariamente se fundirem. Ao inscrever Venezuela e Brasil, espanhol e português, no mesmo espaço visual, as estudantes produzem uma representação de si que não se organiza pela escolha entre um pertencimento e outro, mas pela possibilidade de significá-los conjuntamente. Nesse movimento, o espaço escolar passa a funcionar como lugar de enunciação de experiências que atravessam diferentes territórios e que, ao serem tornadas visíveis, ampliam os repertórios de pertencimento reconhecidos na própria paisagem da escola.

Paralelamente, durante o acompanhamento das atividades, pude observar de perto o processo de reconstrução das identidades dessas estudantes. Inicialmente, havia uma resistência nítida e um silenciamento autoimposto, elas demonstravam um receio de ocupar o espaço através do português, como se a língua do país de acolhida fosse um território proibido ou um motivo de julgamento. No entanto, ao monitorar a produção do cartaz, percebi o momento em que essa barreira começou a ser rompida. A decisão de escrever que amam falar as duas línguas não foi apenas uma escolha estética, mas um gesto de letramento crítico em que elas tomaram consciência de que seus repertórios não precisam ser excludentes. Ao observar esse movimento, questionei-as para capturar a subjetividade por trás dessa nova postura:

Excerto 17 — As línguas de Luísa e Carla

Vitória:	Olha só... no primeiro encontro vocês tinham me dito que falavam só espanhol. >> E agora escreveram que amam *hablar* espanhol e português. O que mudou?
Luísa:	É que... antes eu *tenía un poco de vergonha*, sabes? ... Eu achava que meu português era *feo* e que ninguém ia entender... *ya que* uma vez disseram que era *feo*... que *yo habló* mal o português- -
Carla:	Sí... a gente pensava isso. Mas depois nas rodas de conversa, eu vi que dá pra misturar... dá pra tentar falar misturado.

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2024).

Esse gesto de autoria transforma o deslocamento em uma prática de reexistência das alunas, assumindo protagonismo de sua reescrita ao inserir seus repertórios translocalizados no centro do processo educativo. Tanto os diálogos ao longo do percurso quanto o cartaz produzido na atividade final revelam uma transformação significativa na forma como as estudantes passaram a se perceber linguisticamente. Nos primeiros encontros, ao serem questionadas sobre as línguas que falavam, elas se autodeclaravam falantes apenas do espanhol, posicionando o português como uma língua externa, associada à dificuldade, ao erro e, sobretudo, à vergonha. Em seus relatos, o português aparecia marcado pela insegurança e pelo receio de não serem compreendidas, sentimento intensificado por experiências anteriores de deslegitimação, quando lhes foi dito que "falavam mal" a língua.

Ao longo das rodas de conversa, dos relatos compartilhados por outros estudantes migrantes e das atividades de leitura crítica do espaço escolar, esse modo de se perceber começou a se deslocar. Ao entrarem em contato com histórias semelhantes às suas e ao reconhecerem que a mistura de línguas fazia parte da experiência de muitos colegas, as estudantes passaram a relativizar a ideia de também falarem o português. Nesse processo, compreenderam que tentar, misturar e transitar entre línguas não era sinal de inadequação, mas uma prática legítima de comunicação e sobrevivência no cotidiano.

Esse deslocamento torna-se visível de forma contundente na produção do cartaz final, no qual as estudantes afirmam amar falar espanhol e português, expressam saudade da Venezuela e, ao mesmo tempo, carinho pelo Brasil. Ao inscreverem essas declarações no mural, elas não apenas registram sentimentos ambivalentes, mas tornam pública uma identidade linguística ampliada, que já não se organiza em termos de exclusão, uma língua ou outra, mas de coexistência. A língua portuguesa, antes percebida como um obstáculo, passa a ser reconhecida como parte de si, assim como o espanhol, língua de origem e afeto.

Quando, ao final, afirmam que sentem que as duas línguas são delas, esse reconhecimento não se limita ao domínio linguístico, mas expressa uma mudança profunda na autopercepção. As estudantes passam a se autorizar como falantes legítimas de ambas as línguas, rompendo com a lógica que hierarquiza e invalida seus modos de falar. Sob a perspectiva do letramento crítico, esse movimento indica que elas aprenderam a ler criticamente as relações de poder que atravessam as línguas, deslocando a culpa individual pelo "erro" e reconhecendo o valor de suas práticas linguísticas híbridas.

Esse movimento de reescrita do espaço ganha contornos de intervenção direta no cartaz produzido por Camila. Como discutido na seção anterior, a aluna havia expressado forte incômodo

com o monolinguismo da placa institucional de boas-vindas da escola. Diante da inexistência de um cartaz institucional que a acolhesse em sua língua, ela cria o seu próprio “bem-vindo”, produzindo uma resposta concreta à ausência que havia identificado anteriormente e assumindo uma prática *bottom-up* que reivindica visibilidade e reconhecimento. O cartaz, portanto, pode ser compreendido não apenas como expressão de uma experiência identitária e afetiva, mas também como uma intervenção simbólica no espaço escolar, uma vez que estabelece uma relação direta com as formas de acolhimento anteriormente identificadas na paisagem, conforme ilustra a Figura 18.

Figura 18 — O cartaz de Camila



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024).

O cartaz produzido por Camila, apresentado na Figura 18, pode ser compreendido como uma intervenção simbólica na PL escolar, uma vez que sua produção estabelece uma relação direta com as formas de acolhimento identificadas anteriormente no espaço da escola. A composição reúne a expressão de boas-vindas em espanhol, elementos visuais e recursos gráficos que contribuem para construir uma mensagem de acolhimento, deslocando para outra língua uma função que, na sinalização institucional observada pelos estudantes, aparecia predominantemente associada ao português. Nesse sentido, a escolha do espanhol não constitui apenas uma opção

linguística para a elaboração do cartaz, mas inscreve no espaço escolar um repertório que os estudantes haviam reconhecido como pouco presente na paisagem institucional.

Os elementos visuais que acompanham a inscrição também participam dessa construção de sentidos. A disposição das palavras, as imagens e os recursos gráficos empregados por Camila fazem com que a mensagem não se restrinja ao conteúdo verbal: texto e imagem atuam conjuntamente na produção da ideia de acolhimento. A composição, portanto, apresenta uma dimensão multimodal, na medida em que diferentes modos semióticos são mobilizados para produzir uma mesma mensagem e orientar a forma como ela pode ser lida no espaço escolar. Essa característica é relevante porque evidencia que a intervenção dos estudantes não ocorreu somente pela escolha de outra língua, mas também pela elaboração de uma nova configuração visual para aquilo que pretendiam comunicar.

A relação com a paisagem previamente observada torna-se ainda mais significativa quando se considera que a produção de Camila não surgiu de maneira isolada. Durante as atividades, os estudantes haviam identificado as placas de identificação e de acolhimento existentes na escola e discutido a possibilidade de que algumas delas fossem apresentadas também em outras línguas. O cartaz de Camila pode, assim, ser compreendido como parte desse processo de releitura da paisagem: uma forma já naturalizada de sinalização é tomada como referência e reelaborada a partir de outro repertório linguístico. A estudante não apenas representa uma língua que conhece, mas a utiliza para produzir uma nova possibilidade de inscrição no espaço escolar.

Nesse movimento, a produção visual articula três dimensões que interessam particularmente a esta pesquisa: a experiência linguística da estudante, a leitura crítica da paisagem e a possibilidade de intervir simbolicamente sobre aquilo que foi observado. O espanhol, que aparecia nas discussões dos estudantes como uma língua potencialmente incorporável às sinalizações da escola, passa a ocupar concretamente o espaço da produção visual. Ainda que o cartaz não tenha sido instalado como uma nova placa institucional, sua elaboração constitui uma forma de ensaio de intervenção: os estudantes imaginam e produzem outra configuração possível para a paisagem, tornando visível uma alternativa à organização linguística anteriormente identificada.

Dessa forma, a Figura 18 permite compreender a intervenção visual não como uma simples substituição do português pelo espanhol, mas como uma releitura da própria função da sinalização escolar. Ao produzir uma mensagem de acolhimento em espanhol e articulá-la a elementos visuais que reforçam esse sentido, Camila transforma uma questão discutida coletivamente em uma produção concreta. A intervenção permanece, contudo, no âmbito da atividade artística e pedagógica, não tendo se convertido em uma nova sinalização institucional. Essa distinção é

importante pois o que se observa nos dados é a produção de uma possibilidade de transformação da paisagem, e não sua efetivação permanente.

Esse movimento torna-se ainda mais evidente quando observamos outros cartazes produzidos pelos estudantes, como o que será analisado a seguir na Figura 19, produzido por Gabriel e 3 amigos brasileiros, reunindo em uma única superfície, registros de convivência entre discursos afetivos de união, expressões de valorização do plurilinguismo e enunciados alinhados a um nacionalismo religioso que circula de forma intensa no cenário sociopolítico brasileiro.

Figura 19 — O cartaz de Gabriel e seus colegas brasileiros



Fonte: Acervo de dados do GELT (2024).

O cartaz reúne enunciados de naturezas distintas e mobiliza, de forma concomitante, o espanhol e o português, dispostos lado a lado, sem que uma língua se sobreponha explicitamente à outra. Do ponto de vista da PL, essa coexistência evidencia uma prática plurilíngue em que os estudantes acionam os recursos disponíveis em seus repertórios para dizer o que desejam, do modo como desejam. Ainda que as línguas não se misturem dentro de um mesmo enunciado, sua presença simultânea em um único artefato rompe com a lógica monolíngue que predomina nas sinalizações

institucionais da escola. Nesse movimento, Gabriel escolheu escrever frases inteiras em espanhol como *“Amor, paz y unión”*, *“Todos unidos somos un solo pueblo”*, *“¡La diversidad de lenguas nos une con lazos dorados!”*, e ao mesmo tempo uma frase em português “Brasil, país da esperança que acolhe todos os migrantes :)”. Cada língua é mobilizada com intencionalidades distintas e revela modos específicos de se posicionar no mundo. O espanhol aparece como língua do afeto, da memória e da afirmação identitária, ancorando a história migratória e os vínculos com o país de origem. Já o português é acionado como forma de inscrição no novo território, funcionando como um gesto de reivindicação de pertencimento e legitimidade no espaço escolar brasileiro.

Essa alternância não se reduz a uma habilidade linguística, mas revela um processo de leitura reflexiva da própria trajetória. Ao decidir quais línguas usar e para quê, o estudante interpreta a si mesmo em relação ao outro, reconhecendo que suas práticas linguísticas são atravessadas por valores, afetos e relações de poder. Esse gesto evidencia aquilo que Menezes de Souza (2011) denomina de escuta crítica: a capacidade de compreender que toda produção de sentido é situada, histórica e ideologicamente marcada. A escrita no cartaz, portanto, materializa um movimento de autorreflexão e reposicionamento identitário, no qual o estudante ressignifica sua experiência migratória e seu trânsito entre mundos.

Os elementos visuais reforçam essa dimensão. As impressões de mãos em tinta guache, vermelhas, verdes, algumas com rostos desenhados, funcionam como marcas corporais de presença, afirmando que aqueles corpos estão ali e deixam vestígios no espaço escolar. A árvore central, cujas folhas são compostas pelas cores das bandeiras venezuelana e brasileira, condensa simbolicamente o encontro entre dois territórios e a articulação de pertencimentos múltiplos. No topo do tronco, assim como no canto superior esquerdo do cartaz, a fusão gráfica das bandeiras do Brasil e da Venezuela explicita esse entrelaçamento, funcionando como um gesto visual de glocalidade, no qual o local e o transnacional se articulam na mesma superfície. Corações, flores e pequenos adornos reiteram a dimensão afetiva do dizer e reforçam a ideia de convivência e união.

Em contrapartida, a presença do enunciado “Deus acima de tudo, Brasil acima de todos” introduz no cartaz uma camada discursiva que se distingue de modo significativo das demais mensagens ali inscritas. Diferentemente dos enunciados que celebram a diversidade linguística, a união entre povos e o acolhimento de trajetórias migratórias, essa frase aciona um repertório ideológico marcado por hierarquização, centralidade nacional e universalização de um único horizonte de pertencimento. Ao colocar “Brasil” como instância superior “acima de todos”, o enunciado opera simbolicamente por meio de uma lógica de ordenamento, na qual sujeitos, línguas e experiências são implicitamente organizados em escalas de valor.

Ainda que, à primeira vista, a frase possa ser lida como uma expressão genérica de patriotismo ou fé, sua circulação social carrega uma historicidade específica, associada a discursos políticos nacionalistas amplamente difundidos no espaço público brasileiro nos últimos anos. Trata-se de um slogan que condensou valores como unidade forçada, homogeneização cultural e moralização do pertencimento nacional, frequentemente mobilizados para sustentar projetos de identidade baseados na exclusão simbólica da diferença. Mesmo quando reinscrita em um contexto escolar e juvenil, a frase não chega esvaziada de sentidos, ao contrário, ela transporta consigo marcas ideológicas que tensionam o espaço em que é colocada. A inserção desse registro contextual permite compreender que a frase presente na produção analisada participa de uma cadeia mais ampla de circulação discursiva. Assim, para um leitor que não esteja familiarizado com o contexto político brasileiro, a referência visual torna possível perceber que o enunciado ultrapassa a situação específica da atividade escolar e remete a discursos políticos que circulavam socialmente.

No interior do mural, esse enunciado contrasta diretamente com frases como *"La diversidad de lenguas nos une con lazos dorados"* e *"Todos unidos somos un solo pueblo"*, que constroem um imaginário de convivência plural, no qual a diferença é afirmada como valor constitutivo da coletividade. Enquanto esses últimos discursos reconhecem a multiplicidade de línguas, histórias e origens como força agregadora, o slogan nacionalista sugere uma forma de unidade que se dá pela sobreposição de um centro, o "Brasil", aos demais sujeitos que nele habitam. Essa divergência não é apenas semântica, mas ideológica, trata-se de dois modos distintos de imaginar a comunidade. A inserção desse enunciado no cartaz evidencia, portanto, que a PL não é um espaço neutro nem consensual. Ela é atravessada por discursos que circulam socialmente e que são apropriados, reproduzidos ou ressignificados pelos estudantes, muitas vezes sem plena consciência de suas implicações políticas. Nesse sentido, a frase revela como discursos hegemônicos se infiltram mesmo em produções que buscam afirmar acolhimento e diversidade, mostrando que o letramento crítico não se constrói pela eliminação do conflito, mas pela sua visibilização.

Essa perspectiva também permite compreender que a reprodução de um discurso não implica necessariamente que o sujeito o perceba como uma forma de imposição. A familiaridade de determinadas formulações pode justamente decorrer de sua ampla circulação social, fazendo com que determinados sentidos sejam naturalizados e reapareçam em diferentes práticas discursivas. Por isso, o episódio constitui uma oportunidade para o letramento crítico: não para determinar o que Gabriel deveria pensar sobre o enunciado, mas para possibilitar a investigação de como esse discurso se tornou reconhecível, de onde provém, quais valores mobiliza e por que determinados discursos alcançam maior circulação e visibilidade do que outros.

Dessa forma, a perspectiva da etnografia multissituada (Marcus, 1995) permite compreender as produções visuais como pontos de articulação entre diferentes espaços de experiência. Nos cartazes, entrecruzam-se referências ao cotidiano familiar, às memórias, às experiências migratórias, à vida escolar e a discursos que circulam em contextos sociais mais amplos. Essas diferentes referências não aparecem necessariamente de forma homogênea ou convergente; ao contrário, coexistem nas produções e revelam diferentes modos pelos quais os estudantes significam seus pertencimentos, experiências e relações com os espaços que integram suas trajetórias.

Considerada em relação às etapas anteriores da pesquisa, a intervenção visual permite acompanhar como questões discutidas durante as atividades de leitura do *schoolscape* e de interação com os estudantes reaparecem nas produções elaboradas para o mural "Minha Parede Favorita". Os cartazes reuniram línguas, imagens, memórias, referências territoriais, afetos e posicionamentos mobilizados pelos participantes a partir de suas próprias experiências. Nesse sentido, o mural não é tomado apenas como uma produção estética, mas como um registro multimodal no qual diferentes sentidos sobre a escola, os pertencimentos e as experiências dos estudantes passaram a ocupar, ainda que temporariamente, o espaço escolar.

O alcance da intervenção, contudo, precisa ser situado nas condições concretas em que ela ocorreu. O mural "Minha Parede Favorita" permaneceu exposto na escola durante uma semana, de modo que sua presença na paisagem escolar foi delimitada temporalmente. Da mesma forma, as placas multilíngues discutidas e planejadas pelos estudantes durante as atividades não chegaram a ser confeccionadas ou instaladas, permanecendo no âmbito das propostas elaboradas coletivamente. Esses dados não permitem afirmar, portanto, que a intervenção tenha produzido uma alteração permanente ou estrutural na PL da escola. O que se pode observar é que, durante o processo de elaboração e no período em que o mural esteve exposto, os estudantes participaram de situações nas quais puderam observar a paisagem existente, discutir suas características, formular outras possibilidades e produzir representações destinadas a integrar esse espaço.

Desse modo, o alcance da intervenção não deve ser avaliado pela permanência física das produções na escola, mas também não pode ser presumido como uma mudança duradoura nas percepções ou práticas dos participantes sem dados que permitam demonstrá-la. O que o material empírico sustenta é a ocorrência de um processo situado de leitura, discussão e produção sobre a PL, no qual os estudantes passaram de uma posição predominantemente de observadores do *schoolscape* para situações em que puderam produzir signos e representações para esse espaço. O mural constituiu, assim, uma forma temporária de presença das experiências dos estudantes na paisagem escolar, enquanto o planejamento das placas multilíngues evidenciou a formulação de

possibilidades de intervenção que, embora não tenham sido efetivadas materialmente, fizeram parte das negociações realizadas ao longo do projeto.

Nesse sentido, a intervenção visual evidencia a PL como um campo possível de ação pedagógica, mas seus efeitos precisam ser compreendidos dentro dos limites dos dados produzidos. Mais do que demonstrar uma transformação permanente da paisagem escolar, a análise permite identificar um conjunto de práticas nas quais os estudantes observaram, discutiram e produziram sentidos sobre o espaço que frequentam. A temporalidade do mural e a não efetivação das placas multilíngues constituem, portanto, elementos importantes da própria análise: mostram que a agência exercida pelos estudantes ocorreu em condições específicas e que a possibilidade de propor novas formas de presença na paisagem não implica, necessariamente, a sua incorporação permanente à organização institucional da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que modo a leitura crítica da PL, no âmbito do projeto de extensão *Mala dos Saberes Deslocados*, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico em uma escola pública de Dourados-MS. Para isso, foram acompanhadas e analisadas diferentes situações produzidas no decorrer do projeto, articulando fotografias realizadas pelos estudantes, registros das interações, produções visuais e observações do contexto escolar. A análise buscou compreender não apenas os elementos que compunham a PL da escola, mas, sobretudo, os processos de leitura, interpretação, questionamento e produção de sentidos mobilizados pelos estudantes diante dela.

Ao retomar o percurso desenvolvido, os resultados permitem responder ao objetivo geral de maneira afirmativa, embora seja necessário qualificar o sentido dessa afirmação. Os dados não permitem concluir que a participação no projeto tenha produzido uma transformação permanente da paisagem escolar, tampouco que tenha modificado de maneira definitiva as práticas linguísticas da instituição. O que se evidencia no material analisado são situações concretas nas quais a leitura da PL passou a constituir uma experiência de reflexão sobre a linguagem, sobre os usos do espaço e sobre as formas de presença e ausência de diferentes repertórios linguísticos e culturais. Nesse sentido, a contribuição da PL para o letramento crítico manifesta-se no próprio processo pedagógico de deslocamento do olhar e nas problematizações que emergiram durante as atividades.

O primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à passagem de uma percepção ordinária do espaço para uma observação mais atenta de sua materialidade linguística e semiótica. No passeio fotográfico, os estudantes afirmaram ter percebido “coisas que eu nunca vi”, como as letras presentes no extintor, além de reconhecerem cartazes, roupas, latas, placas e outros suportes como elementos que poderiam integrar a PL. Essa percepção é relevante porque demonstra que a atividade não se limitou à identificação de placas previamente definidas como objeto de estudo. Ao serem convidados a observar a escola, os estudantes passaram a considerar diferentes objetos, suportes e inscrições como constitutivos daquele espaço. O deslocamento observado, portanto, não está simplesmente no aumento da quantidade de elementos percebidos, mas na possibilidade de tomar como objeto de atenção aquilo que, no cotidiano, permanecia incorporado à própria familiaridade com o ambiente escolar.

Esse deslocamento do olhar foi acompanhado por um segundo movimento: a problematização das escolhas linguísticas presentes na paisagem. Quando os estudantes discutem a possibilidade de que placas institucionais fossem produzidas também em outras línguas e sugerem espanhol e guarani, a discussão ultrapassa a identificação daquilo que está materialmente presente.

Os participantes passam a considerar também aquilo que poderia estar presente. A ausência dessas línguas nas sinalizações oficiais é relacionada às experiências concretas da comunidade escolar, sobretudo quando a possibilidade de utilização do guarani é associada à presença de uma estudante que fala essa língua. Dessa maneira, os dados evidenciam um processo de leitura que articula a materialidade da escola às experiências linguísticas dos próprios sujeitos.

A participação de Gabriel torna esse processo particularmente significativo. Ao ser solicitado a traduzir para o espanhol nomes como "banheiro", "sala de tecnologia", "sala de computação", "refeitório" e "sala multiuso", o estudante mobiliza seu repertório linguístico em uma situação concreta de interação. Os demais estudantes não permanecem apenas como ouvintes: perguntam, sugerem, comparam possibilidades e retomam as traduções apresentadas por Gabriel. A atividade cria, portanto, uma situação em que o conhecimento linguístico do estudante passa a ocupar uma posição de destaque na construção coletiva da proposta. Ao mesmo tempo, a experiência evidencia que determinados repertórios já faziam parte das relações entre os estudantes, ainda que não estivessem materializados nas sinalizações institucionais.

Esse episódio também permite compreender que o letramento crítico desenvolvido nas atividades não corresponde simplesmente à aprendizagem de novas palavras em diferentes línguas. O que se torna relevante é a relação estabelecida entre repertório linguístico, visibilidade e pertencimento. Ao imaginar placas em espanhol e guarani, os estudantes não estão apenas propondo uma alteração formal na sinalização: estão relacionando a organização visual da escola às pessoas que a frequentam e às línguas que fazem parte de suas experiências. A discussão evidencia, assim, que a paisagem institucional poderia representar de maneira diferente a composição linguística da comunidade escolar.

A discussão em torno de "bem-vind@s" acrescenta outra dimensão a esse processo de problematização. Nesse momento, a interação inicialmente voltada à produção das placas e à discussão sobre as línguas presentes na escola é atravessada pela intervenção da coordenadora Lúcia, que chama a atenção dos estudantes para a forma "bem-vind@s" presente em uma sinalização. A partir dessa intervenção, a atividade assume outro direcionamento e os estudantes passam a discutir se o uso da arroba estaria correto, inadequado ou se haveria outras possibilidades de escrita, como "bem-vindes". O episódio é importante justamente porque evidencia que a leitura da paisagem não conduz necessariamente a uma única linha de reflexão previamente determinada. Diferentes questões podem emergir de um mesmo signo, deslocando temporariamente o foco da interação e produzindo novas negociações entre os participantes.

A comparação entre essa discussão e as fotografias das demais sinalizações de acolhimento reforça essa dimensão. As expressões "Seja Bem-vindo!" e "BEM-VINDOS", presentes em

diferentes pontos da escola, convivem espacialmente com a forma “bem-vind@s”, mas não desempenham exatamente o mesmo papel na paisagem. As duas primeiras aparecem vinculadas a sinalizações produzidas em diferentes contextos, enquanto a forma com arroba surge como objeto de questionamento e discussão durante a atividade. Além disso, as fotografias revelam que formas de acolhimento produzidas em instâncias distintas, *top-down* e *bottom-up*, podem coexistir no mesmo espaço escolar. A análise desse conjunto evidencia que a paisagem não constitui um sistema homogêneo: diferentes formas de dizer, acolher e representar os sujeitos ocupam posições distintas e podem produzir sentidos diversos.

Outro resultado importante diz respeito à relação entre leitura crítica da paisagem e experiências de pertencimento. As produções realizadas para o mural demonstraram que, quando os estudantes receberam espaço para representar aquilo que consideravam significativo, não produziram apenas imagens sobre a escola. Foram mobilizadas memórias, lugares de origem, relações familiares, experiências migratórias, línguas e afetos. O cartaz de Beatriz, por exemplo, somente pode ser interpretado em sua complexidade quando articulado ao relato oral da estudante sobre a casa em que viveu na reserva e sobre a saudade daquele lugar. Nesse caso, a análise multimodal da imagem não substitui a narrativa da participante; ao contrário, as duas dimensões precisam ser colocadas em relação para que se compreenda o sentido atribuído à produção.

A experiência de Beatriz também evidencia que os pertencimentos mobilizados pelos estudantes não podem ser reduzidos à residência atual ou a uma única referência territorial. Embora a estudante tenha indicado residir atualmente na área urbana, suas falas continuam mobilizando a comunidade como espaço de referência, experiência e pertencimento. A relação com esse território, portanto, não depende exclusivamente da permanência física nele. Essa experiência pode ser compreendida em diálogo com a noção de entre-lugar de Bhabha (1998), não para classificar Beatriz como pertencente a dois espaços distintos, mas para observar como diferentes referências territoriais, linguísticas e afetivas são articuladas em sua própria experiência e narrativa.

Processo semelhante pode ser observado nas experiências de Fernando, embora configurado por outras referências. Sua relação com o espanhol, o guarani, a família e a região de fronteira evidencia uma experiência linguística que não se organiza a partir de uma única referência territorial ou linguística. A interrupção da transmissão do guarani e as avaliações sociais atribuídas à língua atravessam essa experiência, produzindo tensões entre aquilo que é vivido, aquilo que é transmitido e aquilo que é socialmente valorizado. O entre-lugar, nesse caso, permite compreender essas experiências não como pertencimentos incompatíveis, mas como posições que são negociadas e ressignificadas nas próprias narrativas dos estudantes.

Considerados em conjunto, esses episódios indicam que o letramento crítico se desenvolveu de maneira processual e situada. Não se trata de afirmar que os estudantes passaram de uma condição "não crítica" para outra "crítica" em razão das atividades. O que os dados permitem observar são momentos específicos em que determinadas questões passaram a ser colocadas em discussão: quais línguas aparecem nas placas, quais não aparecem, quem poderia traduzi-las, quem pode escrever, quais formas de acolhimento são consideradas adequadas e que experiências poderiam ser representadas no espaço escolar. O letramento crítico, nesse sentido, aparece menos como um produto final e mais como uma prática de questionamento construída nas interações.

A intervenção visual amplia esse resultado ao colocar os estudantes na posição de produtores de signos. Entretanto, os próprios dados exigem cautela na interpretação desse processo. As propostas elaboradas pelos estudantes não foram incorporadas de maneira permanente à sinalização institucional da escola. No caso das placas em outras línguas, por exemplo, a atividade permaneceu no âmbito do planejamento e da discussão coletiva. O mural produzido pelos estudantes teve existência material, mas permaneceu exposto por aproximadamente uma semana. Dez meses após a realização do projeto, em meu retorno à escola, a parede que havia recebido os cartazes estava ocupada por armários.

Essa constatação é fundamental para avaliar o alcance da intervenção. Ela impede que a pesquisa apresente como resultado uma transformação estrutural ou permanente da PL escolar. A intervenção *bottom-up* produzida durante o projeto coexistiu, durante um período limitado, com uma organização espacial predominantemente institucional e posteriormente deixou de ocupar aquele espaço. Da mesma maneira, a proposta de criação de placas multilíngues não se converteu em uma alteração efetiva da sinalização da escola. Portanto, existe uma diferença entre a agência exercida pelos estudantes durante as atividades, quando puderam propor, desenhar, traduzir e discutir novas formas de representação, e a efetivação dessas propostas na materialidade institucional.

Essa diferença, contudo, não reduz a relevância dos dados; ao contrário, permite compreender com maior precisão os limites e as possibilidades da intervenção pedagógica. A atividade possibilitou que os estudantes produzissem alternativas para a paisagem, mas não houve condições para acompanhar sua incorporação permanente à organização da escola. Assim, não se deve atribuir ao projeto um alcance que os dados não permitem demonstrar. O que pode ser sustentado empiricamente é que, no período acompanhado, foram criadas situações de participação e autoria nas quais os estudantes puderam intervir simbolicamente sobre o espaço e discutir as formas pelas quais suas línguas, experiências e pertencimentos poderiam ser representados.

Essa cautela também se aplica à relação entre a pesquisa e a rotina escolar. As atividades foram realizadas em um período delimitado e no âmbito de um projeto de extensão específico. Embora tenham envolvido estudantes, professores e equipe gestora em diferentes momentos, não há dados longitudinais que permitam afirmar que as práticas desenvolvidas tenham alterado permanentemente a rotina pedagógica da instituição ou as formas de organização da paisagem escolar. O retorno ao campo dez meses depois, inclusive, evidencia a distância entre a intensidade de uma intervenção localizada e sua permanência na organização cotidiana do espaço.

Do ponto de vista teórico, os resultados reforçam a pertinência de compreender a PL escolar para além de seus elementos exclusivamente verbais. A análise das fotografias mostrou que placas, cartazes, cores, tipografias, imagens, suportes e localização espacial participam conjuntamente da produção de sentidos. A perspectiva dos aglomerados semióticos contribuiu para observar como esses diferentes recursos se articulam em uma mesma composição, enquanto a distinção entre função informativa e função simbólica permitiu compreender que os sinais não apenas orientam os sujeitos no espaço, mas também participam da construção de representações sobre quem pertence a esse espaço e quais repertórios nele encontram legitimidade.

Ao mesmo tempo, a triangulação entre fotografias, interações e produções dos estudantes mostrou que nenhum desses registros, isoladamente, seria suficiente para compreender o processo investigado. As fotografias permitem observar a materialidade da paisagem e as escolhas realizadas pelos estudantes; as interações possibilitam acompanhar como esses elementos foram interpretados, questionados e negociados; e as produções visuais tornam observáveis outras formas de inscrição de experiências e pertencimentos. O diálogo entre esses diferentes registros foi, portanto, fundamental para deslocar a análise da simples descrição da paisagem para a compreensão dos processos de leitura crítica construídos em torno dela.

Retomando, portanto, o objetivo geral desta pesquisa, investigar de que modo a leitura crítica da PL, no âmbito do projeto de extensão *Mala dos Saberes Deslocados*, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico em uma escola pública de Dourados-MS —, considera-se que ele foi alcançado na medida em que os dados possibilitaram identificar e analisar situações nas quais a leitura da PL contribuiu para a problematização das relações entre língua, espaço, pertencimento e visibilidade. O objetivo específico relacionado à compreensão das formas pelas quais os estudantes percebem, interpretam e problematizam os elementos linguísticos e semióticos da escola também foi contemplado, uma vez que as fotografias e as interações permitiram acompanhar deslocamentos entre a percepção, a interpretação e o questionamento da paisagem. Da mesma forma, foi possível analisar como repertórios linguísticos, experiências, memórias e formas de pertencimento foram mobilizados pelos participantes durante as atividades.

Por outro lado, os próprios resultados impõem limites às conclusões sobre os efeitos posteriores da intervenção. A pesquisa não dispõe de acompanhamento longitudinal suficiente para afirmar que os estudantes mantiveram, depois do encerramento do projeto, as formas de leitura desenvolvidas durante as atividades. Tampouco é possível afirmar que a organização da paisagem ou da rotina escolar tenha sido modificada de maneira permanente. O retorno realizado dez meses depois, ao revelar o desaparecimento material do mural, constitui precisamente uma evidência da necessidade de distinguir aquilo que foi produzido durante a intervenção daquilo que permaneceu posteriormente no cotidiano institucional.

Essa distinção é particularmente importante porque impede que a agência dos estudantes seja confundida com a efetivação de mudanças institucionais. Durante as atividades, os participantes puderam fotografar, interpretar, traduzir, desenhar, propor e discutir diferentes possibilidades para a paisagem escolar. Essas ações demonstram participação e autoria em situações pedagógicas concretas. Contudo, a permanência dessas propostas dependia de condições que ultrapassavam a própria atividade e envolviam a organização institucional do espaço. A não efetivação das placas planejadas e a curta permanência do mural tornam visível essa diferença.

Por fim, os resultados permitem compreender a PL como um recurso pedagógico capaz de criar situações concretas de leitura crítica, sem que isso implique atribuir à intervenção efeitos que não puderam ser acompanhados empiricamente. A contribuição mais consistente da experiência está nas situações em que os estudantes puderam perceber a paisagem como algo construído, discutir as línguas que nela aparecem ou permanecem ausentes, relacionar esses elementos às próprias experiências e produzir outras possibilidades de representação. A pesquisa encerra-se, portanto, não com a afirmação de uma transformação definitiva do espaço escolar, mas com a compreensão de que o trabalho pedagógico com a paisagem pode abrir espaços localizados de reflexão, negociação e autoria.

Nesse sentido, entre o que foi proposto, o que foi efetivamente produzido e aquilo que permaneceu após o encerramento das atividades, encontra-se o principal resultado desta investigação. A PL mostrou-se, no contexto estudado, um recurso por meio do qual foi possível tornar observáveis determinadas relações entre língua, espaço, identidade e pertencimento e criar condições para que essas relações fossem discutidas pelos próprios estudantes. A parede posteriormente ocupada por armários não invalida a experiência realizada, mas impede que ela seja apresentada como uma transformação permanente. O que permanece como contribuição da pesquisa é, sobretudo, a análise de um processo situado no qual a leitura da paisagem possibilitou aos estudantes experimentar outras formas de olhar, interpretar e significar o espaço escolar.

Ao mesmo tempo, a experiência evidencia a efetividade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão a partir de uma ação desenvolvida conjuntamente no espaço escolar. O projeto de extensão constituiu o ponto de encontro dessas três dimensões, as atividades realizadas com os estudantes assumiram uma dimensão formativa e pedagógica, as interações e produções decorrentes dessas atividades constituíram o material empírico da investigação, e a própria pesquisa possibilitou sistematizar e analisar conhecimentos produzidos nesse encontro. Nesse movimento, a relação entre universidade e escola não se estabeleceu apenas como uma relação de coleta de dados, mas como uma experiência de aproximação, diálogo e construção compartilhada de conhecimentos.

Essa articulação também permite compreender a extensão como uma via de mão dupla, ou melhor, a universidade se desloca até a escola, mas, ao fazê-lo, também é deslocada pelas experiências, questões e conhecimentos que encontra no campo. A escola, por sua vez, não aparece apenas como cenário da pesquisa, mas como espaço de produção de saberes e de interlocução com a universidade. Embora a experiência tenha sido situada e temporalmente delimitada, ela evidencia a relevância de construir pontes entre esses espaços, especialmente quando a pesquisa acadêmica se vincula a práticas pedagógicas concretas e às questões vivenciadas pela comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Claudiana Maria Nogueira de. **Novos estudos de letramento e formação de professores de línguas**: práticas e representações. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities**: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London: Verso, 1983.

ANDRÉ, Y. M. M. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 2008.

ANDROUTSOPOULOS, Jannis; KUHLEE, Dina. Sign ensembles in the schoolscape: Multimodal choices and language ideologies in school space. **Linguistics and Education**, v. 80, 101289, 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: Reading and Writing in One Community. London: Routledge, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIRÓ, Enikő.Learning schoolscapes in a minority setting. **Acta Universitatis Sapientiae, Philologica**, v. 8, n. 2, p. 109-121, 2016. DOI: https://doi.org/10.1515/ausp-2016-0021.

BLOMMAERT, J. **Chronicles of complexity: Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes.** Tilburg University, 2012.

BLOMMAERT, Jan. **Ethnography, Superdiversity and Language Policy**: Everyday Encounters in the Language Classroom. New York: Routledge, 2013.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 9.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós, a gente e os outros: um estudo sociolinguístico sobre comunidades rurais e urbanas.** Brasília: Thesaurus, 2008.

BRINKMANN, Lisa; DUARTE, Joana; MELO-PFEIFER, Sílvia. Unpacking Banal Monolingualism in Schoolscapes: Critical Language Awareness and Teacher Agency. **International Journal of Multilingualism**, v. 19, n. 3, p. 341-360, 2022.

BUCHOLTZ, Mary. The politics of transcription. **Journal of Pragmatics**, v. 32, n. 10, p. 1439-1465, 2000.

BUITRAGO, Jairo. **Para onde vamos**. Ilustrações de Rafael Yockteng. Tradução de Márcia Leite. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.

CABILES, Maria. Languaging the schoolscape: Multilingual students' spatial and imagined practices in educational contexts. **Language and Education**, v. 39, n. 1, p. 1-18, 2025.

CARBONARA, Vânia. The space as a third educator: Re-imagining linguistic landscapes in plurilingual classrooms. **Educational Review**, v. 77, n. 2, p. 115-132, 2025.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practice: Global English and Cosmopolitan Relations.** New York: Routledge, 2013.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica: ensaio sobre antropologia da comunicação urbana.** São Paulo: Studio Nobel, 1996.

CANEVACCI, M. **Sincretismos: Uma exploração das hibridações culturais.** São Paulo: Studio Nobel, 1996.

CARINHAS, R.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MOORE, D. **Linguistic Landscapes in Educational Spaces.** Journal of Culture and Values in Education, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2020.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.** Revista DELTA, São Paulo, v. 15, n. Especial, p. 385-418, 1999.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael; DAMICO, James. A questão do letramento crítico na sala de aula. In: GIROUX, Henry (Org.). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

CUMMINS, Jim. **Language, Power and Pedagogy**: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

DAY, Andrea. **Linguistic Landscape, Education and the City: A critical approach.** Bristol: Multilingual Matters, 2021.

DE SOUZA, Lynn Mario T. Menezes; MARIO, Lynn. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: **FORMAÇÃO de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIEGUES, Douglas. **Dá gusto andar desnudo por estas selvas: sonetos salvajes.** Travessa dos Editores, 2002.

DRESSLER, Roswita. **Signgeist: Promoting Bilingualism through the Linguistic Landscape**. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2015.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching.** 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. In: SPINDLER, G. (Ed.). **Education and cultural process: anthropological approaches.** 3. ed. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 1992. p. 85-106.

ERICKSON, Frederick; SCHULTZ, Jeffrey. **The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews.** New York: Routledge, 2002.

FIORENTINO, Giuliana; FRUTTALDO, Antonio. Languaging the cityscape: Multilingualism, agency, and spatiality in urban environments. **Linguistic Landscape**, v. 7, n. 1, p. 55-78, 2021.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research.** London: SAGE, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

G1 SÃO PAULO. Projeto 'Mala dos Saberes Deslocados' leva literatura sobre refúgio e migração a escolas brasileiras. **G1**, São Paulo, 20 jun. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com. Acesso em: 10 ago. 2024.

G1 MS. Terceiro maior hospital do Brasil em internações de indígenas recebe placas informativas em Guarani. **G1 Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 01 fev. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2024/02/01/terceiro-maior-hospital-do-brasil-em-internacoes-de-indigenas-recebe-placas-informativas-em-guarani.ghtml. Acesso em: 13 out. 2024.

GONÇALVES, Dania Pinto. **Plurilinguismo na paisagem linguística da fronteira entre Brasil e Uruguai.** 2021. 153 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2021.

GONÇALVES, Karina França. **Educação linguística e paisagem linguística: o visual como recurso pedagógico para o letramento crítico.** Curitiba: Appris, 2021.

GORTER, D. Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. In: GORTER, D. (Org.). **Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism.** Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2006. p. 1-6.

GORTER, Durk. Methods and techniques for linguistic landscape research: Photography, sampling, and selection. In: GORTER, Durk; CENOZ, Jasone (Org.). **Researching Multilingualism**: Critical and Applied Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 88-105.

GORTER, Durk. Multilingual inequality in public spaces: A holistic model for linguistic landscapes. **Linguistic Landscape**, v. 7, n. 2, p. 145-168, 2021.

GORTER, D. **Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes.** Linguistics and Education, v. 44, p. 80-85, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001. Acesso em: 20 out. 2024.

GORTER, Durk; CENOZ, Jasone. **Linguistic Landscape and Multilingualism**: New Approaches and Applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2024.

GORTER, Durk; KROMPÁK, Edina. Schoolscapes and educational spaces in multilingual settings. **International Journal of Educational Research**, v. 124, 102310, 2024.

GUIMARÃES, T.; BUIN, E.; GARCIA, R.; RIBEIRO, C. Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa. **Revista X**, v. 15, p. 83, 2020.

GUIMARÃES, Thayse Figueira. **Análise da conversação e práticas de transcrição em estudos sociolinguísticos**. Dourados: Editora UFGD, 2014.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HAYIK, Ramzi. **The Linguistic Landscape of Jerusalem: A sociolinguistic study.** New York: Palgrave Macmillan, 2017.

HUEBNER, Thom. Linguistic landscape: History, trajectory and pedagogy. **Manusya: Journal of Humanities**, v. 19, n. 3, p. 1-11, 2016.

IEDEMA, Rick. Multimodality, resemiotization: Exploring the dynamics of administrative ordering. **Visual Communication**, v. 2, n. 1, p. 29-51, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: População indígena e diversidade territorial em Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul V. (Ed.). **Regimes of Language**: Ideologies, Polities, and Identities. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-84.

JAKONEN, Teppo. Material agency and artifacts in classroom interaction and learning. **Linguistics and Education**, v. 44, p. 18-28, 2018.

JOHNSON, David Cassels. **Language policy.** New York: Palgrave Macmillan, 2013.

KARLANDER, Erik. **Graffiti as semiotic resource in the linguistic landscape.** New York: Routledge, 2018.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOMPAK, Kristin et al. **Linguistic Landscapes and Educational Spaces**. Londres: Routledge, 2021.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LANDRY, R.; BOURHIS, R. Y. **Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study.** Journal of Language and Social Psychology, v. 16, n. 1, p. 23-49, 1997.

LECHETA, Michelle. **Paisagem linguística urbana na fronteira: dinâmicas e identidades sociais.** 2020. 87 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

LIMA, F. S. O plurilinguajeo e o lugar outro na obra Xirú, de Damián Cabrera. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2019.

LOU, Jackie. **The Linguistic Landscape of Chinese Schools.** Springer, 2017.

LOURENÇO, Mafalda; MELO-PFEIFER, Sílvia (Ed.). **Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space.** Dordrecht: Springer, 2020.

LOURENÇO, Mónica; MELO-PFEIFER, Sílvia. **A paisagem linguística: uma ferramenta pedagógica no âmbito de uma educação plurilingue e para a cidadania global.** Diacrítica, v. 36, n. 2, p. 209-231, 2022. Disponível em: https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/4815/5282. Acesso em: 29 set. 2025.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MARCUS, George E. Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. **Annual Review of Anthropology**, v. 24, p. 95-117, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. Ática: São Paulo, 1986.

MARSHALL, Steve; AL HANNASH, Rana; MASOUMI MAYNI, Somayeh. Reflective, walking, visual ethnography: Exploring schoolscapes with multilingual students. **Qualitative Research in Education**, v. 13, n. 1, p. 45-68, 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). **RESOLUÇÃO/SED N. 4.311, DE 28 DE MAIO DE 2024.** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, n. 11.506, 29 maio 2024. Disponível em: https://assets.imprensaoficial.ms.gov.br/public/prd/Diario%20Oficial/2024/05/29/DO11506_29_05_2024.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

MAXIM, Hiram H. Affective intensities and visual methodologies in critical literacy education. **Journal of Literacy Research**, v. 56, n. 2, p. 112-134, 2024.

MELO, Luciane Maria de. **A paisagem linguística em foco: por uma abordagem sociolinguística crítica.** 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MELO-PFEIFER, Sílvia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Paisagens Linguísticas: ideologias, discursos e práticas multilíngues nos espaços sociais.** Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 14, n. 4, p. 1024-1058, 2020.

MESÍAS-LEMA, José María. Educação artística e cartografias visuais em contextos educativos. **Revista de Educação e Arte**, v. 10, n. 1, p. 45-62, 2015.

MESÍAS-LEMA, José María. **Artivismo e pedagogias visuais no espaço escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2021.

MELO-PFEIFER, Sílvia. Observation, reflection, and intervention: Pedagogical stages for working with schoolscapes. **Language Teaching Research**, v. 28, n. 1, p. 89-110, 2024.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento de fronteira.** Tradução de Stella Máris de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONDADA, Lorenza. The interactional production of space: Embodied practices, mobility, and spatial orientation in interaction. **Co-operatives and Spatiality**, v. 14, n. 2, p. 119-142, 2011.

MONTE, Marisa. **Gentileza**. *In*: Memórias, Crônicas e Declarações de Amor. Rio de Janeiro: Phonomotor Records / EMI, 2000. 1 faixa sonora (2 min 47 s).

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NIEDT, Greg; SEALS, Corinne A. **Linguistic Landscapes beyond the Language Classroom**. Londres: Bloomsbury Academic, 2021.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM SÃO PAULO. **Atlas Temático: Imigração Internacional para o Brasil.** Campinas: NEPO/UNICAMP, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Relat%C3%B3rio_Anual/RELATORIO_ANUAL_24.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

PAVLENKO, Aneta; NORTON, Bonny. Imagined communities and English language learning. In: CUMMINS, Jim; DAVISON, Chris (Eds.). **International Handbook of English Language Teaching**. Boston: Springer, 2007. p. 669-680.

PECK, Amanda; STROUD, Christopher. **Skinscapes: The linguistic landscape of the body.** Linguistic Landscape, v. 2, n. 1, p. 57-75, 2015.

PENNYCOOK, Alastair. Introduction: Critical approaches to TESOL. **TESOL Quarterly**, v. 33, p. 329-348, 1999. DOI: https://doi.org/10.2307/3587668.

PENNYCOOK, Alastair. **Linguistic landscapes and semiotic assemblages.** In: PÜTZ, M.; MUNDT, N. (Eds.). **Expanding the linguistic landscape.** Multilingual Matters, 2019. p. 75-88.

PENNYCOOK, Alastair. **The continuing politics of "Languaging".** Critical Inquiry in Language Studies, v. 6, n. 2, p. 195-212, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. **The struggle for language policy.** Language Policy, v. 14, n. 2, p. 185-201, 2015.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a Local Practice**. London/New York: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. 2. ed. London: Routledge, 2017.

PENNYCOOK, Alastair. **Posthumanist Applied Linguistics.** New York: Routledge, 2022.

PENNYCOOK, Alastair; OTSUJI, Emi. **Making scents of the landscape.** Linguistic Landscape, v. 2, n. 2, p. 119-131, 2015.

PESCH, Alexandra et al. **Kindergartens in Northern Norway as Semiotic Landscapes**. In: ____. 2021.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRASAD, Gail. Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices. **Language and Education**, v. 27, n. 5, p. 330-348, 2013.

PRASAD, Gail. **Collaborative Multilingual Creative Writing and Visual Arts**: Children as Co-Researchers of Plurilingualism. Clevedon: Multilingual Matters, 2021.

PRIOR, Paul; HENGST, Julie A. (Eds.). **Exploring Semiotic Remediation as Discourse Practice**. London: Palgrave Macmillan, 2010.

PURCELL-GATES, Victoria (Ed.). **Cultural Practices of Literacy**: Case Studies of Language, Literacy, and Power. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em Linguística Aplicada: algumas considerações críticas. **DELTA**, São Paulo, v. 17, n. esp., p. 123-140, 2001.

RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical?.** In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

RESENDE, O. L. **Vista cansada**. Texto publicado no jornal "Folha de São Paulo", edição de 23 de fevereiro de 1992. Disponível em: <http://www.releituras.com/olresende_vista.asp>. Acesso em: 15 de fev de 2026.

RICHARDSON, Laurel. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **Handbook of qualitative research.** 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006. p. 923-948.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; SILVA, Kleber Aparecido da; DASSIE, Frank. Cartografia sensível e afetiva em contextos de mobilidade humana e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 3, p. 1420-1445, 2018.

ROMANOWSKI, Piotr. **Critical Sociolinguistic Awareness through Linguistic Landscapes in Foreign Language Education**. System, v. 120, 103215, 2024.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 52.

ROSENBAUM, E.; COOPER, R. L.; FISHMAN, J. A. **The contexts of language maintenance efforts.** Language Planning Newsletter, v. 3, n. 2, p. 1-6, 1977.

RUIZ, Richard. Orientations in language planning. **NABE Journal**, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 6. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SCOLLON, Ronald; SCOLLON, Suzie Wong. **Discourse in Place**: Language in the Material World. London: Routledge, 2003.

SCOLLON, Ronald; SCOLLON, Suzie Wong. **Nexus Analysis**: Discourse and the Emerging Internet. London: Routledge, 2004.

SILVEIRA, Helder; GAGO, Cecília. **O Espaço do Silêncio e as Linguagens da Rua: Paisagem Linguística e Ensino.** Lisboa: Lidel, 2011.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: Hidden agendas and new approaches.** New York: Routledge, 2009.

SHOHAMY, Elana. Language, manipulations, policy. In: **Shohamy, E. Language Policy - hidden agendas and new approaches.** New York: Routledge, 2006.

SHOHAMY, Elana. Policy and politics in language testing. In: **SHOZAMY, E. Language testing and assessment.** London: Routledge, 2015.

SHOHAMY, Elana. Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies? **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, Antioquia, v. 24, n. 2, p. 233-259, 2019.

SHOHAMY, Elana; WAKSMAN, Shani. **Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education.** In: SHOHAMY, Elana; GORTER, Durk (Org.). **Linguistic landscape: expanding the scenery.** New York: Routledge, 2009. p. 313-331.

SHOHAMY, Elana; PENNYCOOK, Alastair. Critical language awareness and linguistic landscapes: From perception to activism. **Linguistic Landscape**, v. 8, n. 1, p. 25-45, 2022.

SILVERSTEIN, Michael. Language ideology and linguistic landscape indexing. **Anthropological Theory**, v. 15, n. 3, p. 201-224, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Translinguagem e políticas de resistência na educação linguística. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 1, p. 89-108, 2017.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

THRIFT, Nigel. **Non-Representational Theory**: Space, Politics, Affect. London: Routledge, 2007.

TJNDRA, N. **Supporting Newcomer Children's Language Awareness, Incidental Language Learning, and Identity Negotiation through the Multilingual Linguistic Landscape: An Exploratory Case Study**. In: ____. 2021.

TJANDRA, Nathalia. Supporting Newcomer Children's Language Awareness, Incidental Language Learning, and Identity Negotiation through the Multilingual Linguistic Landscape: An Exploratory Case Study. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 20, n. 3, p. 180-196, 2021.

WAKSMAN, Shani; SHOHAMY, Elana. **The role of the linguistic landscape in the construction of students' sense of place and belonging.** Journal of Language, Identity & Education, v. 15, n. 2, p. 102-117, 2016.

WITTEL, Andreas. **The digital order and the politics of speed.** European Journal of Social Theory, v. 3, n. 4, p. 455-469, 2000.

WOOLARD, Kathryn A. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In: BAMBERG, M. (Ed.). **Language Ideologies**: Practice and Theory. New York: Oxford University Press, 1998. p. 3-47.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Tradução de Bárbara P. de L. de A. Lima. Porto Alegre: Bookman, 2015.