

## PRÁTICAS TRANSLÍNGUES COMO RECURSO NO ACOLHIMENTO DE MIGRANTES VENEZUELANOS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Translingual Practices as Resource in the Reception of Venezuelan Migrants  
in the Portuguese Language Classroom*

Thayse Figueira GUIMARÃES  
Universidade Federal da Grande Dourados  
thayseguimaraes@ufgd.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0002-0379-1405>

Edilaine BUIN  
Universidade Federal da Grande Dourados  
edilainebuin@ufgd.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0002-0263-7705>

Rosana Iriani Daza de GARCIA  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
rosanadaza63@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4314-953X>

Cristiene Oliveira RIBEIRO  
Universidade Federal da Grande Dourados  
cristiene.oli@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-6361-5200>

**RESUMO:** O presente artigo resgata uma das primeiras ações promovidas pelo Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT-CNPq) e pelo Programa de Educação Tutorial (PET-Letras-UFGD) para o acolhimento de crianças venezuelanas que se encontram em situação de migração forçada no Brasil, estudantes em escolas públicas na cidade de Dourados-MS. Provenientes de uma pesquisa-ação, os dados discutidos são resultados de um projeto piloto em que integrantes dos dois grupos elaboraram ações de intervenção escolar por meio de práticas translíngues em aulas de Língua Portuguesa na educação básica. Destaca-se um momento significativo da intervenção em que uma estudante (filha de migrantes venezuelanos) desloca-se do lugar de quem não sabe para o lugar daquela que tem o conhecimento importante para a situação construída pedagogicamente. Inspiradas na proposta de uma educação linguística ampliada, desenvolvida por Marilda Calvalcanti, problematizamos na prática o conceito de

translinguagem/práticas translíngues em articulação com o pensamento decolonial. Nosso objetivo é ‘tornar visíveis’ resultados de ações que, por meio de uma perspectiva decolonial dos estudos sobre bi/multilinguismo, contribuem na formação de professores para a diversidade e a pluralidade cultural, social e linguística, assim como na elaboração de políticas linguísticas de acolhimento e empoderamento de sujeitos bilíngues em aulas de Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Translinguagem/Práticas translíngues; Pensamento decolonial; Acolhimento linguístico; Formação de professores.

**ABSTRACT:** This article presents one of the first actions promoted by the Group of Studies in Language and Transculturality (Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade/ GELT-CNPq) and by the Tutorial Education Program (Programa de Educação Tutorial/PET-Letras-UFGD), to welcome Venezuelans in a situation of forced migration in Brazil, students in public schools in Dourados-MS. Originated from an action-research, the data discussed show the results of a pilot project in which members of both groups developed school intervention actions through translingual practices during Portuguese language classes in basic education. A significant moment in the intervention stands out in which a student (daughter of Venezuelan migrants) moves from the place of those who do not know to the place of the one who has the important knowledge for the pedagogically constructed situation. Inspired by Marilda Calvacanti's proposal for an extended language education, we take the concept of Translanguaging/Translingual in conjunction with decolonial thought. Our purpose is to 'make visible' the results of actions, which, through a decolonial perspective on studies on bilingualism/multilingualism, aim to contribute to the training of teachers for cultural, social and linguistic diversity and plurality, as well as in the development of language policies of reception and empowerment of bilingual individuals in Portuguese language classes.

**KEYWORDS:** Translanguaging/Translingual practices; Decolonial thought; Linguistic reception; Teacher education.

## COMO TUDO COMEÇOU: MIGRANTES VENEZUELANOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE DOURADOS

Segundo dados do Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) de 2019, o Brasil abriga 774 mil imigrantes, em números aproximados, considerando todos os amparos legais (CAVALCANTI *et al.*, 2019). Nesse contingente, registra-se a significativa chegada de pessoas originárias do hemisfério sul. Destacam-se

os haitianos e venezuelanos, que tiveram maior número de carteiras de trabalho emitidas entre 2016 e 2018, além de outras nacionalidades, tais como os senegaleses, bolivianos, colombianos e bengalis. Tal mobilidade tem impacto direto nos repertórios e nas práticas linguísticas locais, produzem o aumento da diversidade linguística, bem como provocam tensões, hierarquias e desigualdades motivadas pela diversificação da diversidade<sup>1</sup> (VERTOVEC, 2007).

Por exemplo, na cidade de Dourados-MS, local de atuação das professoras-pesquisadoras autoras deste artigo, é possível reconhecer, nas interações cotidianas pela cidade, usos variados do português, espanhol, guarani, créole e francês. A cidade recebe, desde de 2018, um número significativo de pessoas vindas de deslocamentos forçados, como é o caso de haitianos e venezuelanos, que chegam à região Centro-Oeste do Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul, por meio de políticas governamentais de interiorização. Embora seja crescente a chegada desses migrantes, essa região é marcada por deslocamentos voluntários típicos do trânsito fronteiriço entre Brasil, Paraguai e a Bolívia e das populações indígenas, que vivem nessas regiões desde além do alcance da memória.

O Brasil registrou, nos anos de 2018 e 2019, a entrada diária de 400 a 500 venezuelanos rumo à cidade de Pacaraima, Roraima (BAENINGER *et al.*, 2018). A chegada de venezuelanos à cidade de Dourados-MS é influenciada por políticas de interiorização da Operação Acolhida, com oferta de trabalho, por exemplo, em frigoríficos<sup>2</sup>. Os venezuelanos que chegam a esse município recebem apoio do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), via ações da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). Entre as atividades realizadas na “Casa Irmã Dulce”, local onde os migrantes em situação de vulnerabilidade procuram apoio, a cátedra oferece cursos de Língua Portuguesa, atendimento para resolução de problemas relacionados à documentação, inserção no mercado de trabalho, entre outras ações. Várias atividades são também realizadas em formato voluntariado pelas igrejas, associações e comunidade em

---

<sup>1</sup> Vertovec (2007) cunhou o termo superdiversidade para o debate sobre a crescente diversificação da diversidade social, cultural e linguística nas sociedades em todo o mundo. Superdiversidade é caracterizada por um aumento significativo nas categorias de migrantes, não somente em termos de nacionalidade, etnia, língua e religião, mas também em termos de motivos, padrões e itinerários de migração, processos de inserção no trabalho e mercados de habitação das sociedades de acolhimento etc. (cf. VERTOVEC, 2010).

<sup>2</sup> Os frigoríficos têm sido um dos principais incorporadores da mão de obra haitiana e venezuelana no Estado do Mato Grosso do Sul. Prática comum também em outros estados, como Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (BARTOLOTO, 2019).

geral. Entretanto, são movimentos não-governamentais e ainda insuficientes para atender a demanda de apoio necessária para inserção no País.

O Brasil não conta ainda com políticas públicas explícitas de ensino ou de acolhimento dessas pessoas em escolas e na sociedade civil de modo geral. Dados da organização não-governamental “Eu conheço meus direitos/I know my rights” (IKMR) e do ACNUR mostraram que, em 2018, existiam 25.4 milhões de refugiados no mundo, dos quais metade desse contingente era formado por crianças. Segundo o relatório (IKMR, 2020), devido à elevada vulnerabilidade, crianças carregam um fardo desproporcional de sofrimento. Entre os riscos específicos à população infantil em situação de refúgio, destaca-se a falta de acesso à educação. A qualidade da educação está associada à proteção, possibilitando retornos sociais a longo prazo, enquanto baixos níveis de acesso estão vinculados ao aumento do risco de violência e conflito (IKMR, 2020). Por esse motivo, várias universidades públicas brasileiras têm realizado a tarefa de acolhimento via ensino e ações relacionadas aos Direitos Humanos, com o objetivo de tentar minimizar os obstáculos para integração de migrantes no novo país de residência.

É nesse contexto que nasce o projeto piloto “Espanhol para o acolhimento linguístico em escolas de Dourados”, desenvolvido por Rosana Iriani Daza de Garcia, umas das autoras deste artigo, pesquisadora venezuelana, que precisou ajudar suas filhas no processo de integração, adaptação e alfabetização nas escolas<sup>3</sup>, em parceria com o Grupo GELT, com o PET-Letras e com apoio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVm). Nas escolas de Dourados, ainda não há atividades formativas para professores, secretários e diretores para atuarem no acolhimento, comunicação e integração de crianças e jovens venezuelanos que estão chegando, em número cada vez mais crescente, às salas de aula. Em visitas aos estabelecimentos de ensino público, realizadas pelas autoras, registramos as queixas de diretores e professores, que encontram dificuldades comunicativas e na integração de alunos/as em sala de aula, assim como na comunicação com os pais. Professores e diretores possuem pouca ou nenhuma experiência com a língua espanhola e com as situações de acolhimento. Motivadas por essas questões, realizamos uma formação de curta duração em língua espanhola para um grupo discente da UFGD. Participaram do

---

<sup>3</sup> Desde 2018, Rosana Iriani Daza de Garcia escuta as angústias de professores, diretores e de pais de alunos venezuelanos que precisam se adaptar à nova realidade. Dessa situação, nasceu seu projeto de doutorado, em desenvolvimento na UFMS, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Hiroko Takaki.

curso alunos bolsistas do PET-Letras, mestrandos do curso de Letras e estudantes do curso de Relações Internacionais. Como parte desse curso, foram realizadas algumas intervenções didático-pedagógicas pontuais com crianças venezuelanas em cinco escolas municipais. Nessas intervenções, utilizamos práticas translíngues como uma proposta de comunicação mais acolhedora.

A partir desses diferentes olhares (de pesquisadoras, de educadoras e de mãe), dos dados obtidos em visitas técnicas às escolas, conversas com pais de alunos venezuelanos, da experiência de intervenção com o projeto piloto, e inspiradas na proposta de uma educação linguística ampliada, tal como defende Marilda Calvalcanti (2013), nosso objetivo é ‘tornar visíveis’ resultados de ações que, por meio da translinguagem/práticas translíngues, contribuem na formação de professores para a diversidade e a pluralidade cultural, social e linguística, assim como na elaboração de políticas linguísticas de acolhimento e empoderamento de sujeitos bilinguajantes em salas de aulas de Língua Portuguesa.

Sustentamos que a translinguagem, sob a perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2003), pode ser utilizada na formação de professores para a diversidade e a pluralidade e como recurso pedagógico no acolhimento e empoderamento de sujeitos bilinguajantes (MIGNOLO, 2003) nas escolas brasileiras. Acreditamos que, além da necessidade de se aprender a língua-cultura do país de acolhimento para a própria inserção social e profissional, as crianças em situação de deslocamento forçado que chegam às escolas precisam também ser inseridas em uma dinâmica didático-pedagógica que privilegie sua língua e cultura, de modo que a diversidade linguístico-cultural seja a base para projetos pedagógicos de transformação e de justiça social.

Assim, este artigo tem como eixo essa primeira experiência piloto, da qual se destacam algumas cenas significativas dessa ação em uma das escolas, práticas representativas do que ocorreu também em outras quatro escolas. Antes da descrição e análise das cenas, discorreremos sobre a *translinguagem*, conceito em torno do qual se baseiam nossas ações.

## POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AMPLIADA: DIALOGANDO COM O CONCEITO DE TRANSLINGUAGEM

Nossa defesa de uma visão ampliada de educação linguística, por meio de práticas translíngues, segue inspirações da proposta de Marilda Calvacanti (2013), que, com base em uma perspectiva pós-colonial, afirma:

[...] um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade linguística e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias na sala de aula. Ou seja, as exigências seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação. (CAVALCANTI, 2013 p. 212).

Interessada em uma educação linguística que vá além da formação para o ensino da língua alvo, a autora levanta implicações para os professores em tempos híbridos, com foco na diversidade, na pluralidade cultural, social e linguística (CAVALCANTI, 2013). No centro da proposta da autora, encontra-se a discussão sobre práticas translíngues como forma de ruptura e de enfrentamento das visões monolíngues e racionalistas diante da linguagem, do sujeito e da cultura. Sua proposição encontra eco na postura que alguns estudiosos do campo da linguagem vêm tomando ao tratar o bi/multilinguismo a partir da perspectiva das práticas translíngues/translinguagem (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; LI WEI, 2014; LI WEI, 2011, entre outros), ao focalizarem a natureza dinâmica do bi/multilinguismo e as fronteiras difusas pelas quais são constituídos os repertórios de linguagem dos falantes bilíngues. Contrária à ideologia do monolingüismo que atravessa, por exemplo, a compreensão que temos de sujeito bilíngue como aquele que tem perfeito domínio de duas línguas (GARCIA; LI WEI, 2014), uma virada para as práticas translíngues/translinguagem focaliza a necessidade de se conceber o sujeito bi/multilíngue, sob lentes mais plurais. Este, por ser móvel e viver sob condições de um mundo superdiverso, depara-se com situações de aprendizado de múltiplas línguas. Não se trata,

portanto, de um sujeito bi/multilíngue que, a depender do contexto interacional, acessa saberes relacionados a apenas uma das línguas enquanto os saberes relacionados a outra língua ficam desativados (perspectiva parametrizada pela ideia de sujeito monolíngue) (MEGALE; LIBERALI, 2020), mas sim de um sujeito engajado, com a totalidade de seu repertório<sup>4</sup>, em práticas comunicativas reais.

A virada translíngue no contexto da educação linguística (GARCIA, 2009), pensada como uma forma de enfrentamento da visão monolítica de língua e de expansão da noção de comunicação a partir da perspectiva do usuário, convida pesquisadores, professores e formadores de professores a reconhecerem, em suas práticas de ensino, todos os recursos linguísticos utilizados na construção de sentidos, enfatizando a ideia de que cada indivíduo concebe a realidade linguística imediata em termos de um conjunto de recursos linguísticos, e não como uma língua em um estado finito e completo (CANAGARAJAH, 2013; BLOMMAERT, 2010; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; PENNYCOOK, 2010). Alinhados a essa direção, vários pesquisadores e pesquisadoras do Brasil<sup>5</sup>vêm enfatizando que os estudos sobre bi/multilinguismo devem considerar o recurso total mobilizado pelo sujeito para interagir com o mundo, e não apenas as línguas que utilizam para interação. Para Blommaert, por exemplo, “a chave é [...] o valor indexical que recursos linguísticos particulares têm em certos espaços e situações”<sup>6</sup> (2010 p. 12). Assim, quando alguém fala ou escreve, é essencial considerar mais do que o significado literal do que estão dizendo, principalmente porque são acompanhados por sinais semióticos, multimodais, saberes linguísticos, experiências vividas, emoções, entre outros repertórios de significados.

Nesse sentido, a translanguagem, como teoria linguística e abordagem educativa, oferece uma atraente base para uma educação linguística ampliada, já que:

Os multilíngues não pensam unilingualmente em uma entidade linguística politicamente nomeada, mesmo quando estão em 'modo monolíngue', produzindo apenas uma única língua em um trecho

<sup>4</sup> Para uma discussão aprofundada sobre o conceito de repertório, sugerimos a leitura do texto “Superdiverse Repertoires and the Individual Current Challenges for Educational Studies”, de Blommaert e Bakcs (2012).

<sup>5</sup> Para conhecimento e uma visão mais profunda em relação a essa discussão, pode-se consultar: Cavalcanti (2013), Lucena e Cardoso (2018), Maciel e Ferrari (2019), Takaki (2019), Megale e Liberali (2020), Rocha e Neto (2020).

<sup>6</sup> No original: “[...] The key is, in other words, the indexical value that particular linguistic resources have in certain spaces and situations”.



específico de fala ou texto. Os seres humanos pensam para além da língua, e o pensamento requer o uso de uma variedade de recursos cognitivos, semióticos e modais, dos quais a língua em seu sentido convencional de fala e escrita é apenas uma. (LI WEI, 2018, p. 18)<sup>7</sup>.

Ao discutir a orientação translíngue, Li Wei (2018, p. 18) ressoa as ideias de Canagarajah (2013, p. 70) para quem a visão de línguas precisa ser orientada como práticas comunicativas e não como variedades estáveis. Nesse caso, a competência translíngue, segundo Canagarajah (2013), não é uma competência gramatical, mas uma competência performativa, isto é, o que ajuda a alcançar o sucesso no processo comunicativo é nossa habilidade em alinhar a palavra escrita ou falada a recursos semióticos diversos.

Nessa orientação crítica, “categorizações prefiguras como língua e dialeto ou variedade são deixadas de lado para se prestar atenção aos recursos linguístico-semióticos, que são desenvolvidos como repertório no curso da vida social das pessoas” (PINTO, 2006, p. 20), que exibem modos de vida particulares e evocam a necessidade de constante reconfiguração de parâmetros legais e educacionais, capazes de acolher essas particularidades. Esta mudança paradigmática demanda “novo vocabulário para descrever eventos, fenômenos, processos, novas metáforas para representá-los, novos argumentos para explicá-los – aqueles elementos da imaginação científica a que chamamos de teoria” (BLOMMAERT 2010, p. 1-2)<sup>8</sup>. Contemplando a percepção de língua como formas de práticas comunicativas e não como variedades estáveis (CANAGARAJAH, 2013; LUCENA; CARDOSO, 2018), o foco base para análise do dado apresentado recai em uma investigação voltada para questões das práticas transidiomáticas como uma política linguística e identitária para situações de acolhimento nas escolas.

A proposição de uma educação linguística ampliada, via prática translíngue, contempla a discussão, ainda ignorada por diversos estudiosos da linguagem, sobre a vida entre línguas e suas significações. Como afirma Mignolo (2003), viver entre línguas não

---

<sup>7</sup> No original: “[...] Multilinguals do not think unilingually in a politically named linguistic entity, even when they are in a ‘monolingual mode’ and producing one namable language only for a specific stretch of speech or text. Human beings think beyond language, and thinking requires the use of a variety of cognitive, semiotic, and modal resources of which language in its conventional sense of speech and writing is only one”.

<sup>8</sup> No original: “[...] What is needed is a new vocabulary to describe events, phenomena and processes, new metaphors for representing them, new arguments to explain them – those elements of scientific imagination



se apresenta como escolha para muitos sujeitos. Esse é o caso, por exemplo, dos sujeitos surdos, dos imigrantes e dos sujeitos das regiões de fronteira que vivem em contato com duas ou mais línguas. Para esses sujeitos, o “bilinguajamento” é uma forma de estar e ser no mundo, um “estilo de vida”. Tal situação pode ser percebida no relato da pesquisadora venezuelana Rosana Garcia, ao descrever sua relação com o português: “Meu marido disse que eu poderia falar muito bem o português, no sentido de ‘sem sotaque’, mas eu não quero, pois prefiro que sempre me identifiquem como venezuelana”. Nas palavras de Mignolo (2003, p. 315),

o bilinguajamento, em outras palavras, não é precisamente o bilinguismo, em que ambas as línguas são conservadas em sua pureza, mas ao mesmo tempo em sua assimetria. O bilinguajamento, como Arguedas, Anzaldúa, Cliff, e no ‘crioulismo’, ou bilinguajamento ‘zapatistas’ que escrevem em espanhol, inserindo estruturas e conceitos das línguas ameríndias, não é uma questão gramatical mas política, até o ponto em que o foco do próprio bilinguismo é corrigir a assimetria das línguas e denunciar a colonialidade do poder e do saber.

No caso dos sujeitos venezuelanos e haitianos, imigrados por deslocamentos forçados para o Brasil, a colonialidade do poder se desdobra na relação de subalternidade e invisibilidade entre línguas, parte dos efeitos de uma política de monolingüajamento, percebível de forma implícita nas relações cotidianas, escolares e institucionais no Brasil. Para esses sujeitos, o bilinguajamento é uma forma de ser e estar neste mundo, um modo de ser e conviver com o outro, que abre fendas dentro do português oficial e expõe o mito do ideal monolíngue. Em outras palavras, o bilinguajamento como uma conceitualização linguística está distante do modelo naturalizado de pessoa bilingue, como aquela que tem perfeito domínio de duas ou mais línguas. Assim sendo, quando um/a professor/a tenta proibir o uso do espanhol ou do créole nas interações de sua sala de aula, a favor do próprio aprendiz migrante que precisa aprender o português, alinha-se a uma diretriz de posicionamento que proíbe a rasura entre línguas e mantém o monolingüismo em cada uma das línguas como norma. O bilinguismo é, nesse caso, quase sempre visto como um “problema” a ser erradicado. Entretanto, com já discutido, o sujeito bilíngue não é um duplo monolíngue; ele possui um único sistema linguístico com características que

---

we call theory”.

pertencem às diferentes línguas que constituem seu repertório e, assim, transfere conhecimentos de uma língua para outra (SOLAVA, 2008).

Anacronicamente, a escola básica insiste em privilegiar o monolinguismo na sala de aula, o ensino da tradição gramatical baseado em uma concepção de “língua pura”, repetindo o discurso do respeito pelas diferenças, indo na contramão de uma realidade contemporânea que desestabiliza mais ainda essas antigas crenças. Os problemas relatados por diretores de escolas em Dourados e por outros educadores em serviço permitem inferir que a questão da variedade linguística, tratada a partir de uma perspectiva colonial, não dá conta de resolver os problemas na sala de aula, advindos da situação da migração e da consequente complexidade linguística. Nesse sentido, olhar para a sala de aula é perceber que insistir em um modelo que acolhe línguas separadas é antinatural, e, ao mesmo tempo, privilegia um ideal impossível de língua. Ou, como nos coloca Umberto Eco:

A história das línguas perfeitas é a história de uma utopia e de uma série de fracassos. Mas ninguém disse que a história de uma série de fracassos tenha como resultado ser fracassada. Ainda que fosse a história da invencível obstinação por perseguir um sonho impossível, ainda assim seria interessante conhecer as origens desse sonho e as razões pelas quais ele foi mantido vivo ao longo dos séculos”. (ECO, 1994, p. 14).<sup>9</sup>

Certamente, as práticas translíngues, concebidas sob lentes decoloniais (MIGNOLO, 2003), são poderosas formas de agir contra a colonialidade do poder em busca do protagonismo sociocultural de línguas e saberes. Quando as línguas minoritárias ou minoritizadas ocupam espaço de reflexão nos espaços acadêmicos e nas experiências pedagógicas dos professores, corroboram a luta por equidade e justiça social e podem assumir formas mais expansivas que potencialmente rompem modos tradicionais, autoritários e opressões de discurso e vida (ROCHA; NETO, 2020). A percepção da vida entre línguas e suas significações é importante porque não só os saberes linguísticos estão em jogo, como também outros tantos aspectos da vida do sujeito, entre outros, sua identidade, sua história e sua cultura.

Ecoando a preocupação levantada por Cavalcanti, com uma educação linguística

---

<sup>9</sup> No original: “[...] La historia de las lenguas perfectas es la historia de una utopía, y de una serie de fracasos. Pero nadie ha dicho que la historia de una serie de fracasos resulte fracasada. Aunque fuera la historia de la invencible obstinación por perseguir un sueño imposible, seguiría siendo interesante conocerlos orígenes de este sueño y los motivos por los que se ha mantenido vivo a lo largo de los siglos”.

que vá além da formação para o ensino da língua alvo, a translinguagem e sua prática, sob lentes do pensamento limiar (MIGNOLO, 2003), apresenta-se como uma abordagem fundamental na formação de professores para a pluralidade cultural, social e linguística e para o acolhimento e empoderamento dos sujeitos bilinguajantes, falantes das diversas línguas que habitam o território brasileiro. Inserir uma prática translíngue regulamentada nas escolas não é fácil, pois envolve questões de (re)afirmação de identidades, tanto daqueles que estão na posição de ensinar quanto dos que estão na posição de aprender. No entanto, parece ser o único caminho para que se atinja seus próprios objetivos educacionais e éticos, em que todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. A seguir, descrevemos e refletimos em torno de intervenções pontuais realizadas em uma escola.

### **TRÊS MOMENTOS NA ESCOLA: INTERVENÇÕES PONTUAIS**

Para que os bolsistas do PET-Letras-UFGD e outros graduandos pudessem estar preparados para o planejamento de intervenções de acolhimentos de crianças migrantes em sala de aula de Língua Portuguesa de algumas escolas públicas de Dourados, com as quais dialogamos sobre os problemas enfrentados atualmente em relação à migração, foi necessário, como dissemos, oferecer a eles (e também às duas professoras brasileiras, autoras deste artigo) um curso de espanhol de dois meses de duração – de outubro a novembro de 2019. Este curso foi ministrado por uma das autoras deste artigo, a professora venezuelana Rosana Garcia.

É relevante destacar que os papéis cânones foram, de alguma forma, invertidos. As professoras-doutoras, no curso de espanhol, ocuparam, juntamente com os graduandos, o lugar de aprendizes. A recém-formada no Mestrado, migrante, assumiu o papel da professora, por ser quem detinha o conhecimento importante naquela situação. Dar este espaço a ela já se configura como uma primeira ação para incorporar a cultura do outro.

As aulas foram compostas por atividades que ensinaram vocabulários essenciais e estruturas necessárias para interagir com as crianças venezuelanas em sala de Língua Portuguesa e poder, com o recurso da translinguagem, promover a inclusão naquele ambiente, valorizando a sua cultura. Como parte do curso, os participantes dividiram-se para intervenção em cinco escolas públicas com as quais tivemos o contato inicial.

Em uma das escolas, da rede municipal, tivemos a presença de Javiélis<sup>10</sup>, numa sala de aula de Língua Portuguesa de 5º ano que contou com nossa intervenção. Trata-se de uma aluna venezuelana, que, segundo dados de uma pesquisa de campo gerados por uma das autoras deste artigo<sup>11</sup>, participava muito pouco das atividades da sala, mantendo-se isolada de todos. Javiélis chegou a Dourados com seus pais no ano de 2019, pela operação acolhida<sup>12</sup> e foi matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental I. Em sua sala, os petianos desenvolveram três dinâmicas envolvendo as duas línguas, sob orientação da professora venezuelana: escrita das palavras com combinação de letras em espanhol, música e soletração. O domínio das letras e do vocabulário em espanhol fez com que Javiélis, que, costumeiramente, mantinha-se sempre isolada do grupo, participasse ativamente. Pela vídeo-gravação, observamos o olhar constante dos colegas para ela, muitas vezes, pedindo que confirmasse se estavam falando a palavra ou a letra correta. Para uma criança antes isolada do grupo, consideramos esses momentos muito significativos.

No primeiro dia do desenvolvimento da atividade, liderado pela professora Rosana Garcia, durante uma aula de 40 minutos, contamos com a presença de integrantes do Grupo PET e das professoras do GELT. A sala foi dividida em duas equipes. No jogo da soletração, um dos petianos, participante do grupo de Javiélis, vai à frente para soletrar. Ele erra uma letra, e o grupo ganha uma segunda oportunidade, então, uma petiana participa da soletração. Olhares muito atentos. Durante toda a atividade, Javiélis acompanha com os lábios, e todos os outros continuam muito atentos. A petiana segue bem, até chegar à letra X, que soletra como “xis”, em português, e não “équís”, como é em espanhol. Quando erra o X, todos lamentam em voz alta: “Nããããooooo...”. Javiélis também demonstra lamentar pela expressão do seu rosto. Todos direcionam o olhar para Javiélis, que pronuncia a forma correta da letra.

Em outro momento, também liderado por Rosana Garcia, estavam presentes a pesquisadora Cristiene e a professora Thayse. Foram desenvolvidas as mesmas dinâmicas

<sup>10</sup> Por questões éticas, substituímos o nome da aluna por um pseudônimo.

<sup>11</sup> Parte dos dados desta pesquisa foram gerados por Cristiene Ribeiro em uma observação-participante na sala de aula de Javiélis, na disciplina de Língua Portuguesa, ao longo do ano de 2019. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da UFGD. Número do parecer: 4.028.422.

<sup>12</sup> Programa criado pelo governo brasileiro (2018) para acolhimento e interiorização de migrantes venezuelanos que chegam ao Brasil por Pacaraima (RR).

de jogos incluindo vocabulários em espanhol e em português. As crianças encararam as aulas, com dinâmicas nas duas línguas, como oportunidade de “brincar de novo”. A sala novamente é dividida em dois grupos. Nesses momentos, Javiélis é aceita e desejada como parte da equipe. A professora pergunta “Quem sabe o que é *pantalones*? O que será *pantalones* em Português?” “– *Calça*”, alguém responde. A professora Rosana Garcia diz “Então nós vamos olhar a palavra em português e tentar entender como é em espanhol”. E assim segue a dinâmica adicionando outros exemplos, como nome de partes do corpo e cores. Todos os alunos se mantêm bem atentos para algumas palavras em português, soletram para a professora venezuelana e mostram ter dúvidas. Rosana registra na lousa as palavras em português e em espanhol.

Na sequência, as crianças brincam de cantar em espanhol e bater palmas. A essa altura da aula, um dos estudantes brasileiros se mantém isolado, lendo um livro. Depois, outro se isola também, mas continua observando tudo o que está acontecendo, diferentemente do outro que só fica lendo, sem dirigir o olhar para os colegas. O mesmo comportamento apresentado no momento em que os estudantes do PET desenvolveram as dinâmicas.

A professora Rosana distribui letras impressas para os dois grupos. Depois coloca o nome de cada grupo escolhido por eles mesmos. No grupo em que está a aluna venezuelana, o nome dela – Javi (de Javiélis) – é escolhido como o nome do grupo. Os integrantes, soletrando, ajudam a professora a escrever. O outro grupo recebe o nome “Los amigos”. Os grupos têm que juntar as letras para escrever a palavra dada em português da forma correta em espanhol. Javiélis participa ativamente, tirando dúvidas em relação à escrita e o grupo dela sai à frente; o outro grupo também acerta algumas vezes. O jogo segue com os nomes de cores, cujas letras devem ser organizadas na sequência em espanhol. Os alunos são chamados à lousa para escrevê-las corretamente.

Na última parte da aula, um aluno de cada equipe é chamado à frente para soletrar as letras do alfabeto. O grupo da Javiélis precisa insistir que ela vá a frente e, como ela timidamente resiste (ela é normalmente uma criança tímida naquele ambiente), algumas meninas, em um gesto positivo/amistoso, empurram-na para frente. Neste momento, o aluno que só observava começa a participar e aquele que lia dirige o olhar para o movimento da sala e fica observando. Primeiro, a professora Rosana, com ajuda de todos

os alunos, escreve no quadro algumas letras em português. Depois, Javiélis traduz e soletra em espanhol. Os colegas vão acompanhando. Ela acerta tudo e todos aplaudem.

Uma observação a se fazer, em relação aos dois alunos que pouco ou não participaram das atividades, é que isso foi aceito e tratado com muita normalidade. Mesmo os alunos tendo condições para aprender um pouco de espanhol e participar da aula, nem sequer são questionados pelas professoras, nem mesmo pela professora em serviço, que é a autoridade na sala e assistia a tudo. Diferentemente, o fato de, nas aulas corriqueiras, Javiélis não participar (e no caso dela por não entender a língua) é sempre destacado como um problema da aluna, que não consegue acompanhar as atividades. A opção dos meninos de não acompanhar a atividade com a língua espanhola não é vista como um problema deles, mas como uma escolha. Eles podem escolher não participar, pois não se trata, possivelmente, de uma aula tão importante – como se fosse apenas um momento de “descontração”, extracurricular. Javiélis acaba não participando nas aulas regulares por escolha, mas por falta de domínio da língua e das práticas de letramentos valorizadas naquele ambiente.

Em um momento posterior às duas aulas descritas aqui, realizou-se uma entrevista com Javiéli e com Cristiene que, em sua pesquisa de mestrado, acompanhou a aluna em sala de aula ao longo do ano de 2019. A entrevista teve como objetivo buscar informações sobre como elas sentiram (e se sentiram) em relação às atividades desenvolvidas no projeto piloto. Rosana usou o espanhol para todas as perguntas e comentários. Javiélis não se mostrou desenvolta. Rosana dirige a pergunta para as duas, e, como Javiélis fica em silêncio, Cristiene toma o turno, dando a seguinte resposta:

Cristiene: ah, para mim foi muito bom...mostra outra visão para a gente.... que nem... a gente tava lá no fundo e tinha um coleguinha dela falando...ah...mas essa atividade é para quem entende um pouco de espanhol...para quem não entende fica sem saber o que está acontecendo...e a professora Thayse falou...mas isso é o que a Javiélis passa todo dia [...] então é muito gratificante...vai ensinando para a gente.

Na sequência, Cristiene pergunta: “E você, Javiélis, gostou?”, e, logo depois, Rosana pergunta: “*Y tu?*” Ela só mexe a cabeça afirmativamente. Ainda questiona: “Você tem *hablado* em espanhol com seus amigos?”. Ela responde negativamente com a cabeça.

Rosana insiste: “¿Cómo te sientes?”. Ela balança a cabeça negativamente e a Rosana pergunta “¿No siente nada?”. Ela continua respondendo com a cabeça que não, reafirmando que não sente nada. Rosana pergunta como tem sido as tardes com o português, como estão as aulas. Ela continua quieta e de cabeça baixa. A pesquisadora Thayse, que está gravando a entrevista, pergunta se a sala de aula está melhorando desde o primeiro dia de aula, e ela responde com a cabeça afirmativamente. E assim se prossegue. As pesquisadoras vão formulando perguntas que ela pode responder com sim ou não. Quando Cristiene insiste em uma pergunta que exigiria uma formulação, sobre o porquê ela não quis mudar de sala para ficar junto com outro aluno venezuelano, que era seu vizinho, ela diz que não sabia responder.

Possivelmente o que está em jogo para Javiélis se soltar ou não nas diversas interações não é a consciência de querer aprender a língua portuguesa ou de querer que os outros saibam o espanhol. Em situações formais/escolares, talvez também por motivos que desconhecemos, ela não se solta. Parece ter que colocar um escudo para se proteger (proteger a sua identidade, que se encontra vulnerável em um ambiente relativamente estranho, portanto, não confiável). Embora as professoras pesquisadoras insistam em falar com a aluna em espanhol, na tentativa de que ela se sinta à vontade e segura para se expressar, sua fala em tom baixo e os momentos de silêncio parecem indicar desconforto também naquela interação. Sua postura corporal é de quem deseja “desaparecer”, manter-se invisível. No dia a dia, em sala de aula, Javiélis se mantém isolada, na tentativa de ser, de fato, “invisível”. Parece ter sido o lúdico que a deixou mais à vontade para participar e entrar na interação, nas cenas descritas neste artigo. Momentos singulares em que aparece uma identidade daquela que brinca, que interage, porque, naqueles pequenos episódios, é colocada no lugar de quem detém o conhecimento significativo para tarefa/brincadeira – nesse caso, da língua e da cultura espanhola.

## O QUE OS MOMENTOS DE INTERVENÇÃO PODEM REVELAR?

Durante os episódios em que Javiélis está na interação identificamos uma prática comunicativa, relacionando pessoas que dominam o espanhol, que dominam o português, que não dominam um ou outro, ou que sabem bem pouco de um e de outro. A caracterização dos repertórios linguísticos desse grupo é assim apenas um indicativo da



complexidade de corpos e línguas que fluem hoje em direção à sala de aula, exigindo que consideremos a complexidade da diversidade nas análises dos usos linguísticos. O relevante disso é que a aula pode ser dinâmica e quem, corriqueiramente, é isolado, posto à margem, tem a oportunidade de assumir papéis de protagonismo. Assim também, o incomodo sentido por um dos alunos, conforme destacado anteriormente na fala da pesquisadora Cristiene, coloca novos saberes para quem não é posto à margem. Além do conhecimento novo sobre o espanhol, há um aprendizado maior quando se tem a oportunidade de vivenciar (ainda que de uma maneira lúdica e não traumática) o que o outro sente/experiencia em situações em que não domina a língua oficial.

O aprendiz, em situação de migração forçada, só poderá ter voz e entrar no jogo do apreender se educadores possibilitarem o *bilinguajamento* ou o *pluringuajamento*, como diz Mignolo (2003). Ou seja, permitir o pensar entre línguas e promover o rompimento do monolinguismo colonial e cultural. Aprender a existir com as diferenças é um dos grandes desafios para o qual os professores precisam estar ética e teoricamente preparados. Ora, a educação linguística não está desvinculada da vida em sociedade, do contexto social, da cultura e da história.

Para os analistas e professores, a virada translíngue reforça a necessidade de olhar não apenas para elementos das línguas particulares, como também para outros recursos mobilizados na interação. A troca de olhares entre Javiélis e os colegas, as expressões do seu rosto e os movimentos labiais durante as práticas lúdico-pedagógicas, parecem funcionar como elementos indexicais (BLOMMAERT, 2010), que trazem emoções, experiências de integração, de sujeito pertencente a uma comunidade e atuante nela. Tais elementos, detectados pela vídeo-gravação do trabalho de campo, inspiram-nos a pensar em recursos/instrumentos de caráter semiótico e multimodais, diferentes da fala e da escrita, e distantes dos modos de trabalho que tomam o livro didático e os exercícios gramaticais como eixo, os quais poderiam ser usados em sala de aula de Língua Portuguesa para criar um ambiente favorável para que pessoas como Javiélis (i.e. alunos em situações próximas a dela, por motivos diferentes) participem das atividades e possam aprender a língua do outro.

Sendo assim, em um mundo de globalização, repleto de fluxos migratórios, “a educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, ela precisa

ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atendida, plural em seu foco” (CAVALCANTI, 2013, p. 226). Se quisermos entender o tipo de compreensão intercultural de cenários translíngues e sociolinguisticamente complexos, sem nos deixar levar pelo monolinguismo colonial e cultural, pesquisas sobre o bi/multilinguismo e o trabalho com a formação de professores em tempos híbridos e transitórios devem considerar, como premissas iniciais, não a língua em seu modo compartimentalizado, mas uma série de recursos outros, mobilizados pelos sujeitos em seu trânsito geográfico, cultural, institucional, linguístico e social.

Javiélis é uma entre muitas outras crianças desse mundo superdiverso que passam, apesar disso, por situações muito semelhantes às dela. Seus corpos e suas línguas levam o fluxo para dentro da sala de aula e, quando se trata da disciplina de língua portuguesa, cujo conteúdo é a própria língua a ser ensinada, tanto o pensamento decolonial quanto as práticas translíngues podem ajudar os alunos, de maneira geral, a serem mais conscientes de seus direitos linguísticos e culturalmente mais sensíveis ao protagonismo de outras línguas e saberes. Em Dourados, nossa pequena contribuição, como linguistas aplicadas e como formadoras de professores, tem sido nosso próprio envolvimento nas salas de aula, nas situações conflituosas, tentando levar, principalmente de maneira prática, novos conceitos sobre um modo, talvez mais condizente com a realidade, de (re)pensar a função e as prioridades do ensino de língua portuguesa.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos integrantes do PET-Letras-UFGD e do GELT-CNPq, à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM– UFGD) e às escolas municipais de Dourados/MS, colaboradores nesta pesquisa. Agradecemos também aos professores Marcos Lúcio de Sousa Góis e Hermes Moreira Junior pelas conversas e pela atenção minuciosa e crítica a uma versão anterior do artigo. As falhas que permanecem são de inteira responsabilidade das autoras.

## REFERÊNCIAS

BAENINGER, R. *et al.* (coord.). *Migrações Venezuelanas*. Campinas, SP: Núcleo de estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BARTOLOTO, C. C. *Migração e trabalho na contemporaneidade: os haitianos no oeste do Paraná*. 2019. 351 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2020.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 230 p.

BLOMMAERT, J; RAMPTON, B. Language and superdiversity: a position paper. *Working papers in urban language & literacies*, London: King's College, n. 70, p. 1-22, 2011. Disponível em: [http://www.academia.edu/6356809/WP70\\_Blommaert\\_and\\_Rampton\\_2011\\_Language\\_and\\_superdiversity\\_A\\_position\\_paper](http://www.academia.edu/6356809/WP70_Blommaert_and_Rampton_2011_Language_and_superdiversity_A_position_paper)>. Acesso em: 21 out. 2020.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse Repertoires and the Individual. Current Challenges for Educational Studies. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. J. (ed.). *Multilingualism and Multimodality*. Rotterdam: Sense, 2013, p. 11-32.

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

CANAGARAJAH, S. *Literacy as translingual practice: between communities and between communities and classrooms*. Nova York: Routledge, 2013b.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACÊDO, M; PEREDA, L. *Resumo Executivo. Imigração e Refúgio no Brasil*. Brasília, DF: OBMigra 2019. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/RESUMO%20EXECUTIVO%20%202019.pdf>> Acesso em: 05 maio 2020.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.), *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

ECO, H. *La búsqueda de la lengua perfecta*. Traducción de María Pons. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 1994.

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

GARCÍA, O.; LI WEI. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

IKMR. *Legado da fuga: educação e refúgio no Brasil*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Legado-da-Fuga.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2020

LI WEI. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, n. 43, p. 1222-1235, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>>. Acesso em: 21

out. 2020.

LI WEI. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, v. 39, n.1, p. 9-30, 2018. Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>>. Acesso em: 21 out. 2020.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. *Calidoscópio*, v. 16, n. 1, p. 143-151, 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.13/60746164>>. Acesso em: 21 out. 2020.

MACIEL, R. F.; FERRARI, L. F. D. N. Miradas situadas sobre translenguaje em una escuela em la frontera Brasil-Bolivia. *Raído*, v. 13, n. 33, p. 102-122, 2019. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/download/9933/5442>>. Acesso em: 21 out. 2020.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979/40692>>. Acesso em: 21 out. 2020.

MIGNOLO, W. *Historias locais/Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar*. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PENNYCOOK, A. *Language as a Local Practice*. Londres: Routledge, 2010.

PINTO, J. P. Língua-em-movimento, mobilidade e globalização. In: ZOLIN-VESZ, F. (org.). *Linguagens e Descolonialidades: Arena de embates de sentidos*. 1ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 15-32.

ROCHA, C. H.; NETO, A. T. Translinguagens: discurso, políticas e pedagogias. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 01-06, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73182/40689>>. Acesso em: 21 out. 2020.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA*, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2020.

SOLAVA, O. Estratégias de compreensão da literacia multilíngue: a perspectiva do aprendiz. In: FLORES, C. (org.) *Temas em bilinguismo*. Portugal: Universidade do Minho. Centro de Estudos Humanísticos. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/42377>>. Acesso em: 15 maio 2020.

TAKAKI, N. H. Towards Translanguaging with Students at Public School: multimodal and transcultural aspects in meaning making. *Calidoscópio*, v. 17, n. 1, p. 163-183,

2019. Disponível em:  
<<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.09>>. Acesso em: 21 out. 2020.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/01419870701599465>>. Acesso em: 21 out. 2020.

VERTOVEC, S. Towards post-multiculturalism? Changing communities, contexts and conditions of diversity. *International Social Science Journal*. London, New York: Routledge, n. 199, p. 83-95, 2010. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>>. Acesso em: 21 out. 2020.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social*, p. 164-177, 2018. Disponível em: <<https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores/>>. Acesso em: 22 maio 2020.

Recebido em: 14 jul. 2020.  
Aceito em: 31 ago. 2020.