




PRÁTICAS DE TRANSLINGUAGEM COM ESTUDANTES MULTILÍNGUES EM UMA ESCOLA DE FRONTEIRA

Dra. Thayse Figueira Guimarães  0000-0002-0379-1405
Dra. Edilaine Buin  0000-0002-0263-7705
Universidade Federal da Grande Dourados
Dra. Rosana Iriani Daza de Garcia  0000-0002-4314-953X
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

RESUMO: Discute-se o potencial teórico e pedagógico da translanguagem em contextos educacionais reconhecidos como sociolinguisticamente complexos, como é o caso de escolas localizadas em regiões de fronteira. Para tanto, apresenta-se a análise de dados do projeto de extensão “Por uma ecologia multilíngue nas escolas de fronteira”, cujo objetivo foi criar espaços para práticas languageiras seguros nos quais alunos imigrantes façam uso completo de seu repertório multilíngue para fins de aprendizado. O artigo expõe momentos de ações desenvolvidas no projeto, que se fundamentam na translanguagem como uma teoria prática da linguagem em consonância com as proposições de Li Wei, Ofélia Garcia e Suresh Canagarajah. As cenas aqui discutidas mostram como este tipo de atividade linguística, didática e pedagógica pode ser um recurso eficaz para contextos educacionais multilinguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Translanguagem; Bi/Multilinguismo; Escolas de fronteira.

TRANSLANGUAGING PRACTICES WITH MULTILINGUAL STUDENTS IN A CROSS-BORDER SCHOOL

ABSTRACT: This article explores the theoretical and pedagogical potential of translanguaging in complex sociolinguistic educational contexts, such as cross-border schools. To guide our discussion, we draw upon preliminary data from the university extension "Towards a Multilingual Ecology in Cross-border schools", whose objective is to establish safe spaces where students can fully leverage their multilingual repertoires for learning, with the goal of enhancing the educational outcomes of these students. The article highlights moments of the actions developed in the project, which are grounded in translanguaging as a practical theory of language in line with the propositions of Li Wei, Ofelia Garcia, and Suresh Canagarajah. The scenes discussed illustrate how translanguaging can serve as an effective didactic and pedagogical resource within multilingual educational contexts.

KEYWORDS: Translanguaging; Bi/Multilingualism; Cross-border schools.



1 INTRODUÇÃO:

Discutimos neste trabalho o potencial teórico e pedagógico das práticas de translinguagem em contextos educacionais que são reconhecidos como sociolinguisticamente complexos, tais como escolas localizadas em regiões de fronteira. Para orientar essa discussão, recorreremos a dados do projeto de extensão “Por uma ecologia multilíngue nas escolas de fronteira”, desenvolvido na cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul, Brasil.

De forma ampla, translinguagem se refere “às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para que seu mundo bilíngue faça sentido” (García, 2009, p. 45) e foi proposto por Cen Williams (1994) para descrever uma prática pedagógica na qual os alunos alternavam entre o galês e o inglês em uma mesma lição em sala de aula, referindo-se especificamente à entrada em uma língua com saída em outra (García; Kano, 2014).

Em seu livro *Bilingual education in the 21st Century: a global perspective*, Ofelia García expande o conceito de Cen Williams (1994) e apresenta o termo translinguagem (*translanguaging*)¹ para abranger as práticas linguísticas fluidas de bilíngues, especialmente aqueles emergentes² em contextos escolares. Assim como Ofelia García, o termo translinguagem foi modificado e adotado de diferentes maneiras por diversos estudiosos da sociolinguística e da linguística aplicada, incluindo Jacquemet (2005), Pennycook (2007), Blommaert (2010), Canagarajah (2011), Makoni e Otheguy, García e Reid (2015), dentre outros. Tais autores enfatizam que a translinguagem vai além da prática de “alternância de código”, que é comumente conhecido como *code-switching*, embora façam parte desse fenômeno.

¹ A tradução que mais se aproxima do termo translanguaging seria translinguajar, um neologismo para o português.

² O termo “bilíngue emergente” é adotado pelos trabalhos realizados por Ofélia García e seu grupo para se referir aos estudantes imigrantes que, ao aprender o Inglês, nas escolas do estado de Nova York (USA), estão também se tornando bilíngues. Disponível em: <https://www.cuny-nysieb.org/>. Acesso em: 04 dez. 2023.



No contexto do projeto "Por uma ecologia multilíngue nas escolas de fronteira", nossa preocupação central foi a de criar espaços seguros nos quais os alunos imigrantes pudessem, pela prática de translinguagem, fazer uso de seu repertório multilíngue completo para fins de aprendizado escolar. O projeto resultou de um acordo de cooperação proposto no ano de 2023 pelas autoras deste artigo, envolvendo o Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade, da Universidade Federal da Grande Dourados (GELT/UFGD), a Escola Municipal Clarice Bastos Rosa e a Associação Dunamis Multicultural³.

A motivação na proposição do projeto surge de um pedido que recebemos da direção da escola municipal supracitada, solicitando-nos apoio para melhorar os resultados educacionais de alunos imigrantes, principalmente, venezuelanos e haitianos. Nossa inspiração para elaborar as ações no contexto escolar seguiu a conceituação de Garcia (2009), Garcia e Wei (2015), Menken e Sánchez (2019) e Canagarajah (2011) sobre translinguagem como uma teoria prática⁴ transformadora, capaz de evocar subjetividades bilíngues e desafiar políticas educacionais monolíngues.

Neste artigo, resgatamos duas ações desenvolvidas no projeto, a saber: (1) o desenvolvimento de uma atitude positiva para com a diversidade linguística do grupo e (2) a análise comparativa e autorreflexão entre as línguas. Os encontros ocorrem uma vez por semana, na biblioteca da escola (por falta de outro espaço), com alunos imigrantes venezuelanos e uma aluna haitiana do ensino fundamental que, segundo a direção, "apresentavam problemas de aprendizagem" e, por isso, precisavam de um "reforço" nas atividades escolares. Em diálogo com Garcia e Sánchez (2018), sustentamos que, ao adotar a translinguagem como recurso educacional, o ambiente

³ A Dunamis Multicultural (Associação Multicultural Dunamis de Dourados e Região) foi criada e é gerida pela comunidade de venezuelanos da cidade de Dourados para defesa do interesse dos imigrantes que residem na região.

⁴ Li Wei (2017) refere-se à translinguagem como teoria prática de linguagem porque ela visa melhorar interpretações e compreensões da prática pela prática. Para o autor, uma teoria prática pode fazer novas e diferentes perguntas tanto sobre a prática em investigação quanto sobre outras teorias existentes sobre a prática.



de aprendizagem se torna um espaço mais seguro para a diversidade linguística dos alunos e para a construção e desenvolvimento de conhecimentos nas línguas nomeadas, com base em seus repertórios linguísticos e culturais.

Iniciamos apresentando dados do contexto de migração internacional em direção a Dourados, no Mato Grosso do Sul, com atenção especial ao cenário sociolinguístico das escolas públicas da cidade de destino. Em seguida, discutimos a translíngua na proposição do projeto “Por uma ecologia multilíngue nas escolas de fronteira”. Por fim, expomos e analisamos duas atividades do projeto.

2 NOVOS PROCESSOS DE MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS E O CENÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO DAS ESCOLAS NA CIDADE DE DOURADOS

Os dados mais atuais do relatório consolidado do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2023) permitem inferir uma tendência de crescimento nos processos migratórios internacionais, com o Brasil consolidando-se como um destino importante no eixo migratório do Sul Global (Junger da Silva *et al.*, 2023). Em 2022, a nacionalidade mais comum em busca de residência no País foi a venezuelana, seguida por bolivianos, colombianos, argentinos, cubanos e haitianos. Os dados disponíveis indicam um aumento significativo no número de imigrantes em diferentes regiões do Brasil, com um total estimado de 1,5 milhão de imigrantes entre 2011 e 2022, incluindo solicitantes de refúgio e refugiados.

Essa mudança geopolítica teve impacto direto no perfil sociolinguístico da cidade de Dourados, localizada no Mato Grosso do Sul, Brasil. Até 2023, a cidade viu a chegada de mais de 3 mil venezuelanos e cerca de mil haitianos (Silva; Pires, 2023). Nesse contexto, é importante situar Dourados com suas especificidades em área de fronteira, uma vez que está situada no interior do estado de Mato Grosso do Sul, a aproximadamente 100 km da fronteira seca com o Paraguai e as cidades irmãs de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). O Estado, como zona de fronteira internacional, coloca questões transfronteiriças no centro das experiências regionais.



Dourados, devido à sua localização geográfica e estrutura socioeconômica, centrada no setor de serviços e na produção agrícola, tornou-se local de interesse para imigrantes em busca de oportunidades de emprego. Estima-se que tenha sido a quarta cidade brasileira a receber mais refugiados venezuelanos por meio da Operação Acolhida, com a chegada de três mil imigrantes pelo projeto. No entanto, muitos enfrentaram desafios devido à natureza das vagas oferecidas, predominantemente em frigoríficos e carvoarias (Jesus, 2020; Silva; Pires, 2023).

Além disso, o Mato Grosso do Sul abriga a segunda maior população indígena do Brasil, e em Dourados, encontra-se a maior reserva indígena urbana do País, composta pelas aldeias Jaquapiru e Bororó, onde residem aproximadamente 18 mil indígenas, que falam majoritariamente línguas como Guarani, Terena e Português e, alguns, também o Inglês⁵. No entanto, ainda predomina a ideia de que falamos apenas a língua portuguesa no território brasileiro, o que dificulta significativamente o trabalho escolar com pessoas de origens distintas. Esse cenário impacta diretamente os falantes de línguas minoritárias, portanto, resultando em silenciamento de suas subjetividades e na perda de seus repertórios linguísticos e práticas culturais locais. Isso gera tensões, com relações hierarquias e desigualdades fortemente marcadas devido ao confronto entre a ideologia da padronização em língua portuguesa e a diversidade linguística real.

3 TRANSLINGUAGEM NO PROJETO “POR UMA ECOLOGIA MULTILINGUE NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA”

O projeto “Por uma ecologia multilingue nas escolas de fronteira” é fruto de um acordo de cooperação entre a Escola Municipal Clarice Bastos Rosa, o Grupo GELT/UFGD e a Associação Dunamis. O principal objetivo da escola foi estudar o problema de aprendizagem dos alunos imigrantes venezuelanos e haitianos, cujos

⁵Informações retiradas do Instituto Socioambiental. Disponível em <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3656> Acesso 04 de dezembro de 2023.



professores relatam um desempenho ruim nas atividades de sala de aula e nas avaliações, e propor respostas à demanda. Como uma solução, criamos um ambiente seguro onde os alunos pudessem utilizar todo o seu repertório multilíngue para fins de aprendizado. Para justificar nossa escolha, argumentamos que a translíngua oferece, como uma teoria prática da linguagem (Wei, 2017), melhores orientações teóricas e pedagógicas para abraçarmos o multilinguismo dos alunos e a transformação desse espaço escolar.

Nossa sugestão à escola foi um plano de educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2003), que apoiasse a construção de um espaço para a translíngua, como “as múltiplas práticas discursivas que os bilíngues usam para dar sentido aos seus mundos bilíngues” (García, 2009, p. 45). Sabíamos que os alunos imigrantes já praticavam a translíngua, independentemente da língua de instrução. Era, portanto, crucial incorporar práticas educacionais translíngues às atividades escolares. A teoria da translíngua desempenha, assim, papel importante na compreensão dessa prática, uma vez que apoia a criação de oportunidades para os alunos bilíngues usarem seus recursos linguísticos, independentemente de serem socialmente aceitáveis naquele contexto específico de aprendizagem, para se comunicarem com uma audiência bilíngue e para aprofundarem seu aprendizado.

Segundo García, Solorza e Sánchez (2019), os estudantes bi/multilíngues não estão simplesmente “adicionando” sistemas de linguagem autônomos ao desenvolver suas habilidades linguísticas em diferentes línguas nomeadas, como o inglês, espanhol, francês ou qualquer outra língua. Em vez disso, na perspectiva dessas autoras e autor, o bilinguismo é dinâmico de modo que os falantes incorporam novos elementos em seu sistema linguístico e aprendem a usar seletivamente diferentes elementos de seu próprio repertório para se comunicar. Nesse horizonte, não existe um falante bilíngue completamente equilibrado: os estudantes bi/multilíngues estão constantemente negociando seu repertório linguístico complexo e dinâmico para se ajustar à situação de aprendizado em questão, às vezes, numa ocasião, suprimindo certos elementos, noutra, aproveitando-os.



O projeto “Por uma ecologia multilíngue nas escolas de fronteira”, apoiado no arcabouço teórico em relevo, considera importantes os momentos pedagógicos em que se privilegia o uso de apenas uma língua nomeada, ou seja, momentos em que se incentiva o uso de apenas alguns dos elementos dos repertórios dos estudantes bi/multilíngues, como se realiza comumente nas propostas de ensino bilíngue. Entretanto, privilegia também a translanguagem, pois se trata de uma dinâmica que cria oportunidades para que esses estudantes usem todos os elementos de seu repertório linguístico de maneira estratégica no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Li Wei (2011) declara que a translanguagem se opõe ao monolinguismo. Nessa perspectiva, a criatividade do multilinguismo é destacada, pois valoriza as habilidades para questionar, problematizar e articular novas ideias sobre as línguas nomeadas e suas variedades. Essa perspectiva é especialmente importante nos contextos educacionais sociolinguisticamente complexos, que possuem línguas minoritárias, que costumam ser apagadas das práticas escolares hegemônicas ou até proibidas em favor da língua majoritária do lugar (Li Wei, 2011 *apud* Scholl, 2020).

Nesse contexto de trabalho, a translanguagem emerge como um recurso poderoso para a comunicação intercultural, independentemente da área de conhecimento abordada. Acreditamos que as práticas linguísticas maternas dos alunos bi/multilíngues devam ser aproveitadas como ferramentas de ensino essenciais, nutrindo e desenvolvendo ao máximo o baú linguístico de cada estudante envolvido. O objetivo é usar todo o potencial das crianças de forma estratégica, a fim de envolvê-las cognitivamente, emocionalmente e criativamente nas atividades de ensino.

Dessa forma, os educadores e pesquisadores do projeto aqui em discussão baseiam-se na língua materna e nas práticas culturais dos alunos como recursos fundamentais para o aprendizado da língua e para a educação em geral. Ao abraçar esses princípios e práticas, evitamos ideologias monolíngues e monoculturais, que limitam a capacidade de atender às necessidades escolares, emocionais e sociais dos



alunos. Concordamos com García, Solorza e Sánchez (2019), quando afirmam que essas ideologias funcionam como força limitadora não só da aprendizagem dos falantes bi/multilíngues, mas também dos monolíngues que compõe o mesmo espaço, pois estes deixam de participar de uma pedagogia mais moderna, compatível com o mundo globalizado, a qual agregaria, para o *rol* de conhecimentos escolares, aspectos da língua e da cultura do outro.

Nossa análise baseia-se na promoção de uma ecologia multilíngue na escola⁶, onde a diversidade de práticas linguísticas de crianças e famílias se tornam visível em toda a paisagem textual da instituição. Isso inclui placas de identificação em diferentes línguas espalhadas pelos diversos espaços, textos multilíngues na biblioteca e nas salas de aula, bem como a presença de diferentes línguas nas conversas cotidianas. As práticas linguísticas e a compreensão cultural dos alunos são valorizadas e utilizadas como recursos em todas as salas de aula, enriquecendo o pensamento, a imaginação, a aprendizagem e a linguagem acadêmica de todos os alunos, não apenas dos bilíngues estrangeiros.

4 TRANSLINGUANDO COM ALUNOS MULTILÍNGUES: DADOS PRELIMINARES RELACIONADOS ÀS PRÁTICAS

As práticas discutidas a seguir tomam como orientação duas visões de trabalho pela translíngua: (1) o desenvolvimento de uma atitude positiva para com a diversidade linguística do grupo e (2) a análise comparativa e autorreflexão entre as línguas.

Os episódios adiante foram resgatados por meio de anotações em cadernos de campo e das videograções, especificamente dos três primeiros encontros do projeto

⁶ Utilizamos o termo “ecologia multilíngue” inspiradas nos trabalhos realizados em um projeto da Universidade da Cidade de Nova York (CUNY), sob a orientação de Ofélia García. Nele foram elaborados guias para os educadores sobre a pedagogia translíngue. O termo “ecologia multilíngue” é um princípio e uma prática adotado pelo grupo e visa evidenciar toda gama de práticas linguísticas das crianças multilíngues na paisagem textual da escola e no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <https://www.cuny-nysieb.org/> Acesso em: 04 dez. 2023.



que inspiraram e possibilitaram as discussões deste artigo. Conforme afirmamos, os encontros ocorrem uma vez por semana, na biblioteca (por falta de outro espaço), com alunos imigrantes venezuelanos e uma aluna haitiana do ensino fundamental que, segundo a direção, “apresentavam problemas de aprendizagem” e, por isso, precisavam de um “reforço” nas atividades escolares.

4.1 Desenvolvimento de uma atitude positiva para com a diversidade linguística

Trazemos para esta discussão dois momentos introdutórios do projeto que tiveram como objetivo a construção de um espaço acolhedor da diversidade social, linguística e cultural daquele grupo. As atividades conduzidas pela equipe do projeto foram desenvolvidas, principalmente, por uma das educadoras do grupo, Rosana Daza, professora venezuelana e uma das autoras deste artigo.

Na primeira atividade, após alguns momentos de descontração e apresentação do grupo, Rosana divide a turma em duas equipes e propõe: “*hoy la gente va jugar. Vamos hacer el siguiente juego, el juego de la linea*”. Os alunos ficam e formam as duas equipes, fazendo uma linha, uma na frente da outra. E continua após alinhar os estudantes: “*yo voy hablar una frase y quien sepa lo que significa irá a dar un paso al frente*”. Rosana faz uma simulação da atividade com os alunos ao dizer “*quien sabe hablar la palabra Brasil, de un paso al frente*”. Apenas uma aluna se movimenta. Em tom descontraído e se direcionando para o centro da sala, ela questiona “*nadie aquí sabe hablar Brasil?*” Imediatamente, os alunos dão risadas e se movimentam todos para frente indicando que havia entendido a brincadeira. Ela segue explicando: “*Ahora la gente va hacer lo siguiente. Yo voy hablar en varias lenguas, quien sepa lo que digo, va a dar un paso al frente. Vamos a comenzar.*”. Rosana faz uma pequena pausa em sua fala e diz em alto tom: “*Je m'appelle. ¿Quién sabe?*” Os alunos repetem em voz alta e dão um passo à frente. Rosana faz uma pausa e os corrige dizendo que precisam também dizer o que significava. Nesse momento, todos dão um passo para trás e novamente ela pergunta: “*¿Quién sabe hablar y que significa Je m'appelle?*”.



Apenas uma estudante venezuelana dá um passo à frente, e repete a frase dita pela professora, sem saber o significado. Rosana olha novamente para os alunos e de modo descontraído pede a estudante que volte ao lugar e explica que o termo significa “meu nome é”. Segue a explicação: “*yo puedo decir ‘mi nombre es Rosana’*. *Puedo hablar también ‘My name is Rosana’ o decir ‘meu nome é Rosana’, en portugués, y decir Je m'appelle Rosana, en francés*”.

Após a explicação para a turma, ela faz uma pergunta direcionada a Marie, a única aluna haitiana da turma, na tentativa de fazê-la se manifestar: “*hay alguna persona aquí que habla francés?*”. Nesse momento, a estudante haitiana, que até aquele momento ainda não havia se manifestado, levanta a mão. Rosana fica feliz e pergunta dando uma boa risada: “Então eu falei errado?”. A menina sorri e balança a cabeça em sentido de afirmação. Todos dão risadas, em clima de descontração, da professora que pronunciou “errado” *Je m'appelle*. A professora pergunta: “Fala para mim, como a gente se apresenta em francês?” Ela leva a menina ao centro da sala e diz “Agora você será minha professora. E todos deverão falar como você. Quando você quer falar ‘meu nome é’, como você fala?”. A menina, que ainda está tímida, diz “*Je m'appelle*”. Ela repete a frase com entonação e sonoridade bem diferente daquela usada por Rosana. Rosana vibra e a turma mostra-se interessada em repetir a frase.

Rosana faz uma pausa e pede à pequena Marie que escolha alguém para simular um momento de apresentação com ela. A menina então aponta para a professora, uma das autoras deste artigo, que estava na frente e sentada no chão. Ao ser escolhida, essa docente vai até o círculo, posicionando-se agachada, de modo que a criança direcione o olhar para ela de cima para baixo, e, assim, pede para a aluna falar de novo, e Marie repete a frase colocando agora o próprio nome no final. Todos aplaudem. É perceptível a alegria da criança naquele momento.

O fato de a professora que observava ser a única que estava sentada, posicionando-se em uma perspectiva abaixo da aluna, pode ter influenciado nessa escolha. Tal gesto e o fato de ter se agachado são simbolicamente simples e



poderosos, pois ajudam a criança a se sentir segura para tomar o seu turno; o turno de quem tem a palavra, de quem pode ensinar também.

Esta prática nos permite refletir sobre o modo como as crianças parecem não possuir barreiras naturais para falar outra língua, tão menos para aprendizagem em geral. Rosana pede para que todos repitam e os alunos, entusiasmados, falam “*Je m'appelle*” em um tom alto. Ela então reformula a pergunta, solicitando que só dê um passo à frente quem souber o significado da expressão. A expectativa da educadora é que a aluna haitiana dê um passo à frente, mas é novamente surpreendida, pois a pequena Marie mantém-se onde estava. Tal atitude mostra que a criança não reconheceu sua língua no modo como a professora pronunciou a suposta apresentação. A educadora, sensível aos movimentos e olhares das crianças, aproveita a oportunidade para dar novamente o protagonismo à aluna.

Importante observar que tal protagonismo não se deu isoladamente, mas de modo conjunto, com a participação de todas as crianças. A atitude positiva da educadora para com a diversidade das línguas criou um espaço instrucional onde as práticas linguísticas fluidas dos alunos eram bem-vindas e aproveitadas para maior entendimento e aprendizado das línguas nomeadas. Rosana, ao convidar Marie para ser sua professora, ajuda a menina haitiana a ocupar um lugar muito poderoso na legitimação de sua fala naquele espaço. Todos precisarão estar atentos a sua pronúncia para aprender com ela. Nesse contexto de translanguagem, os próprios alunos são incentivados a lidar com mal-entendidos linguísticos e esclarecer as regras de uso das línguas. Aprendem como a linguagem funciona explorando como ela é usada no contexto da interação.

O fato de no grupo de ministrantes não haver ninguém que soubesse falar francês não impediu que fragmentos dessa língua se fizessem presentes ali. A disposição e o interesse pela língua do outro é o que conduz as dinâmicas translíngues e não o seu domínio.

Em outro momento, no segundo encontro, Rosana pede aos alunos que se sentem em roda e faz a seguinte pergunta: “*Levante la mano a quién le parece el*



português fácil”. Alguns poucos alunos levantam a mão. Ela brinca e descontraidamente diz *“tienen que levantar la mano bien gente*”. Continua, *“¿A quién les parece que el español es fácil?”*. As crianças dão gargalhadas e quase todos levantam a mão entusiasticamente (Figura 1). *“Muyyy biiien, excelente. Todo el mundo así* (batendo as mãos no piso)”. Rosana faz uma pausa em sua fala, cria um momento de surpresa e pede aos alunos que juntos façam barulho batendo com suas mãos no chão para aguardar o fim da pergunta. Enquanto todos estão realizando esse comando, ela diz em tom alto e bastante expressivo *“¿A quién le parece que el francés es fácil?”*. Os alunos, muito animados, olham para Marie, a única aluna haitiana do grupo, e comemoram com ela que levanta sozinha o braço (Figura 2).

Figura 1: Estudantes levantando os braços na pergunta *“¿A quién les parece que el español es fácil?”*



Fonte: Arquivo dos autores.

Figura 2: Apenas a aluna haitiana com o braço erguido na pergunta *“¿A quién le parece que el francés es fácil?”*



Fonte: Arquivo dos autores.



Rosana continua, após Marie ser a única a levantar a mão naquele momento:

Aaaaah vieron, solo una, solo a una, le parece que es fácil, entonces que pasa, nosotros tenemos que saber, que este grupo que esta aquí, nosotros somos diferentes, porque hay gente que no habla español y esta en Brasil y para ellos nosotros somos diferentes porque, nosotros hablamos español y ellos hablan portugués, pero en el caso de ella, ella habla francés, esa es una de tus lenguas, el país de donde ella viene, hablan francés tambien, entonces no hablan ni español ni portugués, cuan difícil debe ser y como ella muchos mas, otros hablan ingles, los motivos por los cuales, nosotros estamos aquí, mas adelante lo vamos a entender, yo no sé si alguno lo sabe, pero nosotros vamos a entender primero, porque estamos aquí y cuan importante es aprender hablar el portugués, sin olvidar el español y ya vamos a ver porque.

A professora encaminha o assunto para os alunos venezuelanos (que são muitos naquele encontro, mas minoria em sala de aula regular) colocarem-se no lugar da colega haitiana, que, diferentemente deles, é a única na escola que fala francês e créole haitiano. Ela os leva a se deslocarem do lugar de desvantagem por não falarem o português para a posição vantajosa de poderem falar entre si o espanhol, tentando despertar sensibilidade para a situação da colega. Desse modo, Rosana procura levar o grupo a tomar consciência da situação pela qual passam e se sensibilizar para a situação do outro (não só de si), criando um clima propício para despertar o desejo de aprender as línguas que circulam naquele espaço.

Importante considerar/lembrar que as crianças participantes do projeto foram selecionadas entre outros imigrantes, por não terem ainda aprendido a língua oficial e “por apresentarem problemas de aprendizagem”. No primeiro dia do encontro, entraram na biblioteca desconfiadas, quietas e com olhar curioso para aquele lugar modificado. Trata-se de duas salas relativamente pequenas, integradas, com estantes cheias de livros por toda a volta e que comportam umas cinco mesas redondas, cadeiras, banners, caixas com livros empilhados e outros materiais. Para fazer uso do espaço, encostaram todos os objetos nas paredes para liberar espaço para as atividades lúdicas e/ou para a roda, que se pode ver na Figura 2. Os dois ambientes possuem apenas alguns vitrôs, com pouco espaço de ventilação e sem ar-



condicionado. Apenas um ventilador de teto, que faz circular ar quente. Nesse dia, os termômetros apontavam 38 graus.

Ao final do primeiro encontro, quando acabou o tempo de 1h30min de atividades, as crianças não queriam sair da sala, apesar do calor escaldante no interior da sala. Uma mãe que assistiu a todo o desenvolvimento das atividades olhou para umas das autoras deste artigo, Edilaine, que auxiliava a Rosana, e disse, apontando para o filho: “Ele não queria vir de jeito nenhum e, agora, não quer ir embora”. No segundo encontro, percebemos que as crianças estavam ansiosas para entrar na sala e outras, brasileiras, queriam participar também. Estas, que não estavam escaladas para aquele grupo, ficam rodeando a sala, em uma tentativa de se inserir.

Esses episódios chamam a atenção para o clima de segurança que foi criado, que, de alguma maneira, também atingiu as crianças brasileiras que não precisavam do acompanhamento. No início, as crianças imigrantes não estavam à vontade, mas, depois das vivências, que priorizaram a translinguagem, em diálogo com a professora, que constantemente, pelo olhar, pelos elogios e brincadeiras, deu sempre um *feedback* positivo para qualquer manifestação linguística que ali ocorresse. Assim, sentiram-se valorizadas possivelmente por poderem fazer uso de seus repertórios, saíram expressando alegria/animação para crianças não participantes do programa, ainda que muitas, durante o decorrer das atividades, tenham se mostrado bem tímidas.

Outro ponto a destacar é em relação ao modo como a professora conduz as atividades: ela questiona as crianças tomando por referência aquilo que sabem. Pergunta: “¿quién puede falar je m'appelle...?”, “¿A quién le parece que el portugues/francés/español es fácil?”, chamando a atenção para as facilidades das crianças e não para suas dificuldades. Esse modo de condução, embora pareça simples, contribui para potencializar a construção e desenvolvimento de conhecimentos na língua portuguesa, com base nos conhecimentos linguísticos e culturais pré-existentes dos alunos. Em outras palavras, a forma positiva como a professora encaminha a interação em relação à diversidade daquele ambiente leva à



construção de um espaço seguro e propício para a aprendizagem, do qual falam Garcia e Sánchez (2018).

4.2 Análise comparativa e autorreflexão entre as línguas

A atividade que teve como objetivo fomentar análise comparativa e autorreflexão entre as línguas iniciou-se no segundo encontro e se prolongou até o terceiro com a apresentação e discussão do livro *A verdadeira historia del portuñol*, de Rosana Daza. Nesse dia, a menina haitiana não compareceu à aula.

Na ocasião, os estudantes ficaram sentados no chão e em roda. Rosana apresenta o título do livro e pergunta “¿Quién sabe que es el portuñol, alguien sabe?”. Krisangel, uma das acadêmicas bolsista de Iniciação científica, que também é venezuelana, se manifesta e diz “es el portuñol... es una mestura con el portugués con el español”. Rosana propõe um diálogo com a turma e complementa a explicação de graduanda: “¿Alguien del grupo siente que mestura, el portugués con el español?”. Uma das estudantes balança a cabeça em sentido afirmativo. A professora continua: “¿Con los amigos o no? ¿Tú sientes que mesturas?”. Alguns estudantes sinalizam positivamente.

Rosana segue com a apresentação do livro: “Yo les voy a contar aquí, rápidamente, lo que paso aquí y porque estas letras dicen que contarán la verdadera historia del portuñol, dice así”. Ela avança e realiza a leitura para os estudantes: “todo comenzó, cuando una multitud de letras mayúsculas, minúsculas y cursivas estaban na frontera Brasil con Venezuela.” Antes de ir adiante na leitura, ela faz uma pausa para um novo questionamento: “¿Alguien del grupo sabe que es una frontera?”. Uma estudante assenti com a cabeça e diz: “es el lugar donde se pasa de un país a otro”. Rosana complementa:

esooo vienes viajando de una país a otro, y pasas como especie de una línea, como esa donde están las profesoras allí sentadas, y es muy fácil, por ejemplo Brasil tiene frontera con Paraguay, tu pasas para acá y estas en Brasil, tu pasas la calle y ya estas en Paraguay, pero además de las fronteras físicas,



hay fronteras en la mente, una frontera nos limita pasar, por ejemplo, yo le dije a ella vamos a decir los nombres y vamos a bailar allí y ella dijo no, yo no quiero danzar, eu quero só falar meu nome, es una limitante que ella esta colocando y pode ser outra coisa, son limitantes que nosotros colocamos, cuando a gente no fala portugués, es una limitante que a gente tem, cuando una persona no fala español o francés, es una limitante que esa persona tiene, para se comunicar, entao, a gente, as veces tem que pasar fronteiras, que a gente ni pensou passar, a gente vino de Venezuela para Brasil y no pensamos que íbamos a venir y pasamos a Brasil y nos encontramos que en Brasil se habla otra lengua, había gente que no conocíamos, tal vez nuestra casa era diferente, vivimos mucha gente en una misma casa y a lo mejor en Venezuela no era así, enfretamos cosas diferentes, a las de nuestro país.

No momento dessa explicação, os alunos estão sentados em roda e todos olhando para Rosana, atentos ao que a professora está dizendo. Rosana continua: “*entonces, o que aconteceu neste mundo das letras? nesse mundo, no dejaban pasar a letra Ñ*”. E continua: “*¿Quién conoce una palabra con la letra Ñ?*”. Uma aluna responde rapidamente: “*NIÑO*”. “*Muy bien*”, afirma Rosana, que continua: “*¿Qué más?*” “*ÑAME*”, responde outro aluno. Rosana confirma dizendo: “*excelenteeeeee ya vamos descubriendo a quien le gusta comer, UÑA, NIÑA*”. A professora apresenta outras palavras, e os alunos são convidados a participar de um jogo que se desenvolverá no encontro seguinte.

Para a atividade de estudo comparativo entre línguas, a professora decidiu usar como recurso uma história em portunhol⁷ para ajudar os alunos a pensar comparativamente o português e o espanhol. Ao introduzir a discussão, ela produz um diálogo paralelo sobre fronteira e sobre o portunhol, temas presentes no livro. Os olhares atentos para a explicação sobre portunhol e a fronteira, apresentada pela educadora, indicam que muito provavelmente tal explicação nunca tenha sido trabalhada em sala de aula regular, onde vigora o ensino na/em língua portuguesa.

Importante notar também que a explicação sobre fronteiras expõe outro tipo de fronteira, que Rosana chama de fronteira na mente: “*pero además de las fronteras*

⁷ Nesse contexto didático, adotamos a ideia de portunhol como a fusão linguística (interlíngua) originada da mistura de palavras, gestos, sentidos (TALLEI, 2022) da língua portuguesa e da espanhola. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/sem-regras-ou-normas-portunhol-e-um-movimento-de-linguagem> Acesso em: 04 dez. 2023.



físicas, hay fronteras en la mente, una frontera nos limita para pasar”. A explicação ajuda os estudantes a compreenderem seus próprios movimentos de rompimento de barreiras. Ao trabalhar o tempo todo a "positividade" diante da diversidade linguística, a docente investe na autoestima daquelas crianças, para que rompam as barreiras pessoais, mas também as barreiras relacionadas às ideologias de línguas que vigoram nos espaços escolares e que as colocam no lugar daqueles que precisam de aula de reforço, que não têm bom desempenho nas disciplinas, que falam a língua não prestigiada, etc. Parece que o deslocamento deste lugar é a maior fronteira a ser ultrapassada. O intuito é oferecer oportunidades para que os alunos aprofundem os significados de suas próprias histórias e de suas práticas linguísticas para torná-las sustentáveis e socialmente legítimas.

Em uma sala de aula regular, onde as línguas são mantidas separadas, raramente os alunos têm a oportunidade de comparar as características sociais e estruturais de suas línguas nomeadas. Parece faltar algo muito importante para o desenvolvimento – o *andaime*, do qual fala Vygotsky (2003). A língua de origem funciona como uma referência, um degrau, para que se possa alcançar os conhecimentos relativos à língua a ser aprendida. Diferentemente, o espaço de translinguagem possibilita que se acione as características da língua de domínio da criança, que servem como andaime. Nesse sentido, o recurso da translinguagem enriquece a aula de oportunidades para reflexão metalinguística das línguas nomeadas, como veremos a seguir, no desenvolvimento da atividade.

No terceiro encontro, Rosana convida os alunos a participarem de um jogo, que se desenvolverá em um cabo de guerra⁸. No chão (figura 3), de um lado está a palavra "Niño" (letra por letra separadas) e do outro a palavra "Ninho" (letra por letra separadas). As letras na composição das palavras *Niño* e *Ninho* estão separadas em "português" e "espanhol", sinalizadas no chão. Rosana convida os alunos a olharem

⁸ Cabo de guerra ou jogos da corda é uma atividade/competição na qual duas equipes competem entre si em um teste de força, puxando uma corda.



essas duas palavras, letra por letra, e questiona o grupo: “*Tenemos aqui dos palabras. ¿Cuáles son esas dos palabras?*”, e faz um gesto apontando para o chão, e as crianças respondem: “Ninho e *Niño*”. Indicando novamente o chão, a professora faz a seguinte explicação: “*O que passa? O sonido desta letra* (aponta e retira do chão a letra Ñ) é igual a esta letra (mostra a letra NH)”. Com as duas letras nas mãos, pede aos alunos que pronunciem o seguinte som: “*enheeeee*”. Pede que todos digam junto com ela: “*enheeeee. Como uma abelha*”.

Figura 3: Material usado para o jogo com as palavras Ninho e *Niño*



Fonte: Arquivo dos autores.

Para o jogo, Rosana separa as crianças em diferentes funções na atividade. Formam-se dois times: o time da palavra *Niño* e o time da palavra Ninho. Cada aluno é direcionado a um time e recebe uma das letras das palavras para ficar responsável. Após selecionada as letras e seus respectivos responsáveis, os estudantes, com a ajuda da equipe do projeto, colocam em suas cabeças as letras que estão em formato de um círculo. As estudantes de Iniciação Científica que acompanham as atividades prendem a letra com um grampeador em um círculo para colocar na cabeça de cada uma das crianças como sendo um chapéu (Figura 4). Separa os estudantes que levam na cabeça cada qual uma letra diferente. Rosana escolhe uma menina para ficar na função de fiscal do jogo.



Quando estão prontos para começar, Rosana entrega uma corda para as letras NH e Ñ. Os estudantes que carregam essas letras seguram a corda, cada um em lados opostos. NH fica do lado fronteira marcada no chão “português” e Ñ fica ao lado da fronteira marcada no chão “espanhol”. Ela pede que os estudantes com as demais letras fiquem posicionados na frente para iniciar o jogo que visa formar a palavra Ninho e a palavra *Niño* em diferentes lados da corda. Explica que cada criança deverá, após o comando dado pela fiscal do jogo, se posicionar de um dos lados da corda para puxar forte. Nesse jogo, a menina na função de polícia do jogo deverá convocar cada letra para que se posicione de um dos lados da corda para puxá-la. Ganha quem puxar uma letra para o outro lado da fronteira. Rosana, antes de iniciar o jogo, faz a seguinte explicação: “*No aprendemos nada solos. As letras nh e ñ não podem formar uma palavra sozinha. Elas precisam de vocês*”. Faz um gesto apontando para os demais estudantes, responsáveis pelas outras letras.

Figura 4: Estudantes recebendo as instruções para o jogo



Fonte: Arquivo dos autores.

Os alunos se posicionam, entusiasmados, cada um em seu lugar e com suas funções já revisadas. Rosana faz um gesto para iniciar: “*¡Atención, vamos a comenzar!* A polícia irá começar a chamar as letras. Ummmm, doisssss e trêssss”. Rapidamente a menina na função de fiscal do jogo diz “letra o”. Os estudantes saem



correndo para se posicionar cada um de um lado da corda e começam a puxá-la. Em seguida, ela fala, com a ajuda da Rosana, a “letra n”. E os alunos da letra n saem correndo, posicionando-se de um dos lados. E o jogo continua até todos estarem cada um de um lado da corda e todos puxam. No jogo, a equipe da letra Ñ vence porque consegue arrastar a palavra Ninho para o lado da fronteira “espanhol”. Todos se divertem muito e ficam felizes com o fato de a palavra *Niño* ter ganhado.

Ao final desse jogo, Rosana posiciona novamente os alunos, que ficam cada um de um lado da fronteira, para que a menina na função de fiscal do jogo possa verificar se todas as letras estão corretamente formando as palavras Ninho e *Niño*. Pede aos alunos que se organizem em suas posições, de modo que a palavra ninho e *niño* sejam formadas na ordem correta para leitura. Os alunos se direcionam, correm de um lado e de outro para se reposicionarem dentro das respectivas palavras. “*Muy bien. Ahora está correcto*”, Rosana afirma ao final.

Todos posicionados no lugar correto das letras, Rosana mostra para os alunos um objeto que simula um ninho de pássaro e traz para o centro da sala uma menina. Segue com a seguinte explicação: “Aqui temos um ninho (aponta para o objeto que está em suas mãos) e aqui temos uma... (aponta para a menina)”. Todos falam em tom alto “*niña*”, e na sequência a docente pergunta (levando ao centro da sala a um menino): “*¿Él es um?*”, e a turma diz em uníssono: “*un niño*”. Rosana realiza a seguinte explicação para os alunos: “*en portugués, ninho significa un nido de pájaro. Bueno*”. Ela apresenta algumas frases para contextualizar a palavra ninho. Continua sua reflexão, apontando para um dos meninos da sala: “*En portugués, ¿Qué significa niño?*”. Um aluno rapidamente diz: “criança”. Outro confirma: “menino”. “*Muy bien*”, arremata a professora. Vibra com os alunos que estão atentos, prestando atenção na explicação. Ela continua um pouco mais, com algumas outras explicações que provocam reflexões sobre essas duas palavras.

Como dito anteriormente, a prática de reunir línguas nomeadas para análise linguística crítica é muito importante na perspectiva da translinguagem, uma vez que aumenta a consciência metalinguística dos alunos. Foi brincando que a professora



Rosana ajudou os alunos a avaliarem o uso da palavra *Ninho* e da palavra *Niño*. Em conjunto, os alunos estão avaliando palavras conhecidas como falso cognato, que são palavras ou unidades linguísticas que, em geral, em dois idiomas se parecem e até soam semelhantes, mas diferem no significado, total ou parcialmente.

A atividade metalinguística, embora possa parecer à primeira vista muito simples, no contexto apresentado, é muito significativa para entender características do novo idioma. A atividade traz para a consciência das crianças saberes da própria língua e possibilita que elas os tomem como referência para as características da língua local, que precisam aprender. Em outras palavras, no jogo proposto pela equipe do projeto, os alunos discutem semelhanças e diferenças nas palavras comparativas em português/espanhol. As educadoras ajudam a entender como cada uma dessas palavras são usadas em suas línguas nomeadas. O jogo introdutório torna-se uma referência valiosa na continuação da atividade de reflexão entre línguas que vai se desenrolar em uma atividade de escrita de frases com NH e Ñ, utilizando algumas imagens como referência: unha/*uña*; *niño*/ninho; aranha/*araña*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos o potencial teórico e pedagógico das práticas de translinguagem no contexto específico do projeto de extensão “Por uma ecologia multilíngue nas escolas de fronteira”, demonstramos, por meio de práticas com a linguagem, como incluir a translinguagem em espaços caracterizados como sociolinguisticamente complexos.

Muitos educadores e pesquisadores estão preocupados em desenvolver um ambiente de aprendizado de línguas livre da ideologia do monolinguismo e, conseqüentemente, linguisticamente mais seguro para estudantes bi/multilíngues.

Para citar alguns exemplos dessa prática, no Brasil, uma parceria entre pesquisadores da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Instituto Federal do Paraná



(IFPR) deu origem ao projeto “Pedagogia Intercultural: ensino de línguas no ensino fundamental”, coordenado pelas pesquisadoras Jorgelina Tallei e Laura Amato (UNILA), e que contou com a parceria da Prefeitura de Foz do Iguaçu, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SMED. Parte dos resultados desse projeto pode ser encontrado no artigo “Línguas adicionais no ensino fundamental: experiências didático-pedagógicas e construção de políticas linguísticas interculturais/ translíngues em contexto de fronteira” (Fortes *et al.*, 2021). No exterior, citamos o trabalho inspirador de Ofélia García e a Comunidade CUNY-NYSIEB (Solorza *et al.*, 2019). A pesquisa de Ofélia García sobre o bilinguismo dinâmico e a translinguagem está no centro do CUNY-NYSIEB (*City University of New York – New York State Initiative for Emergent Bilinguals*). O Trabalho do CUNY-NYSIEB em escolas da cidade de Nova Iorque visa melhorar a programação e práticas oferecidas aos alunos bilíngues e trabalhar em parceria com educadores para desenvolver a pedagogia da translinguagem (Sánchez; Menken, 2019).

Essas são algumas pesquisas e formas de ação que têm inspirado o tratamento da perspectiva da translinguagem como teoria prática no âmbito do grupo GELT/ UFGD e da Dunamis Multicultural, em especial, no projeto de extensão “Por uma ecologia multilíngue nas escolas de fronteira”. Nessa rede, vamos buscando construir soluções para as demandas provenientes da complexidade linguística de nossa região fronteiriça. No entanto, é preciso fortalecer a parceria com a escola, de modo que a translinguagem venha a ser um instrumento pedagógico do dia a dia, que garanta que lugares de ensinar e de aprender possam sempre se intercalar. A rica simbiose entre a teoria e a prática, que inspira as cenas aqui apresentadas, enfoca reflexões já iniciadas em outras pesquisas e ações do GELT, em andamento desde o ano de 2019, e que podem ser lidas nos trabalhos de Guimarães *et al.* (2020), Ribeiro (2021), Florenciano (2022), Buin; Biondo (2022), Garcia (2022), Silva (2023), entre outros.



REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BUIN, E.; BIONDO, F. "Falar corretamente é poder": ideologias linguísticas, ensino de língua e acolhimento. *In*: SILVA, W. R. (ORG.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem à Inês Signorini**. Campinas-SP: Pontes, 2021. p. 33-53.

CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, v. 2, p. 1–27, mai. 2011. DOI: 10.1515/9783110239331.1. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110239331.1/html>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CAVALCANTI, M. do C. Educação linguística na formação dos professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: LOPES, L. P. M. (ED.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

FLORENCIANO, K. A. B. **Biografando experiências vividas entre línguas: apropriações do português por surdos brasiguaios**. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

FORTES, L. *et al.* Línguas adicionais no ensino fundamental: Experiências didático-pedagógicas e construção de políticas linguísticas interculturais/translíngues em contexto de fronteira. **Revista X, [S.l.]**, v. 16, n. 3, p. 961-984, 2021. DOI: 10.5380/rvx.v16i3.79077. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79077>. Acesso em: 25 set. 2023.

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



GARCÍA, O.; KANO, N. Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. *In*: CONTEH, J.; MEIER, G. (ED.), **The Multilingual Turn in Languages Education: Benefits for Individuals and Societies**. Bristol: Multilingual Matters, 2014. p. 258-277.

GARCÍA, O.; SÁNCHEZ, M. Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York. **Language, Education, and Multilingualism**, v. 1, p. 138-156, 2018. Disponível em: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19773/LEM-2018_Garcia_Sanchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 dez. 2023.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

GARCÍA, O.; SOLORZA, C.; SÁNCHEZ, M. T. **Translanguaging and Dual Language Bilingual Education: A Blueprint for Planning Units of Study**. New York: CUNY-NYSIEB, 2019.

GARCIA, R. I. D. de. **Translinguando sentidos autoetnográficos críticos como professora imigrante venezuelana da perspectiva decolonial**. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.

GUIMARÃES, T. *et al.* Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa. **Revista X**, v. 15, n. 7, p. 83-102, 2020. DOI: 10.5380/rvx.v15i7.75166, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348241840_PRATICAS_TRANSLINGUES_COMO_RECURSO_NO_ACOLHIMENTO_DE_MIGRANTES_VENEZUELANOS_EM_SALA_DE_AULA_DE_LINGUA_PORTUGUESA. Acesso em: 15 dez. 2023.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. **Language and Communication**, v. 25, n. 3, p. 257-277, jul. 2005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0271530905000248>. Aceito em: 15 dez. 2023.



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

JUNGER DA SILVA, G. *et al.* **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ED.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MENKEN, K.; SÁNCHEZ, M.T. Translanguaging in English-only schools: From pedagogy to stance in the disruption of monolingual policies and practices. **TESOL Quarterly**, v. 53, n. 3, p. 741-767, jun. 2019. DOI: 10.1002/tesq.513. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tesq.513>. Acesso em: 15 dez. 2023.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015. DOI: 10.1515/applirev-2015-0014. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

RIBEIRO, C. O. **Aprendendo a ser**: socialização e letramento de uma estudante venezuelana em uma escola pública de Dourados – MS. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

SÁNCHEZ, M. T.; GARCÍA, O.; SOLORZA, C. Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. **Bilingual Research Journal**, [S.l.], v. 41, n. 1, p. 37-51, dez. 2017. DOI: 10.1080/15235882.2017.1405098. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15235882.2017.1405098>. Acesso em: 15 dez. 2023.

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



<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641>. Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, J. V. L. da. **Práticas translíngues e transculturais em sala de aula de português como língua de acolhimento (plac)**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

SILVA, C. A. S. da.; PIRES, J. S. The Limitations and Challenges of the Reception for Immigrants and Refugees in the City of Dourados-MS. **Estudos Internacionais: Revista De relações Internacionais Da PUC Minas**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 88-103, jul. 2023. DOI: 10.5752/P.2317-773X.2022v10n3p88-103. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/estudosinternacionais/article/view/28778>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SOLORZA, C. *et al.* **Translanguaging in dual language bilingual education: A blueprint for planning units of study**. New York, NY: CUNY-NYSIEB, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEI, L. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9-30, abr. 2018. DOI: 10.1093/applin/amx044. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Recebido em: 29-09-2023

Aceito em: 14-12-2023.

