




**ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS:
Caminhos para uma educação
linguística ampliada na escola pública**

Julia Juliotti

Thayse Figueira Guimarães

Edilaine Buin



ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS: caminhos para uma educação linguística ampliada na escola pública

Julia Juliotti
Thayse Figueira Guimarães
Edilaine Buin

UF
GD editora

2025



**Universidade Federal da Grande
Dourados Editora da UFGD**

Equipe

Coordenação Editorial

Marise Massen Frainer | Programadora Visual

Divisão Administrativa

Rafael Todescato Cavalheiro | Assit. Admin. | Chefe da Divisão

Thais Gomes de Souza | T.A.E.

Gabriel Brandão de Azambuja Menezes Cavalheiro | Estagiário

Divisão Editorial

Programação Visual, Revisão e normalização bibliográfica

Cynara Almeida Amaral Piruk | Revisora | Chefe da Divisão

Maurício Lavarda do Nascimento | Programador Visual

Brainner de Castro Lacerda | Programador Visual

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Imagem da capa: Segmento do mural de Wess Gama

Diagramação: Editora Educação Literária

Impressão: Gráfica CS LTDA

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central UFGD

N285	<p>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).</p> <p>Entre línguas e culturas: caminhos para uma educação linguística ampliada na escola pública Natureza e o cenário de crise socioambiental. [recurso eletrônico]. / Julia Juliotti, Thayse Figueira Guimarães e Edilaine Buin (organizadoras). – Dourados, MS : EDUFGD, 2025.</p> <p>(Coleção Comemorativa aos 20 anos da UFGD; v.12). E-book (pdf). ISBN: 978-85-8147-251-5</p> <p>1. Multilinguismo. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Educação básica. I. Título.</p>
------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a



CONSELHO EDITORIAL

Marise Massen Frainer

Presidente

Cláudia Gonçalves de Lima

Vice-Reitora

Maria Aparecida Farias de Souza Nogueira (Titular)

Marisa de Fátima Lomba de Farias (Suplente)

**Representante da Câmara de Ensino
de Pós-Graduação e de Pesquisa**

Emilia Alonso Balthazar (Titular)

Narciso Bastos Gomes (Suplente)

Representante da Câmara de Ensino de Graduação

Thissiane Fioreto (Titular)

Alzira Salete Menegat (Suplente)

Representante da Câmara de Extensão e Cultura

Fernando Perli (Titular)

Victor Hugo Rodrigues de Souza (Suplente)

Representante do Conselho Universitário

Eliane Souza de Carvalho

Representante da Comunidade Externa





SUMÁRIO

- 7 **INTRODUÇÃO**
- 14 **TERRITÓRIOS, SUJEITOS E AÇÕES**
Escola multilíngue em Dourados/MS
A proposta pedagógica e os registros
Organização das Atividades
Propostas no 2º Bimestre
- 38 **FUNDAMENTOS PARA UMA
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA**
Repertório Linguístico
Translinguagem
Transculturalidade
- 54 **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM SALA DE AULA**
O que se ensina (e o que se cala)
Dizeres que ganham forma:
retratos linguísticos e a
valorização do que é invisível
Retratos Linguísticos no 7ºA
Retratos Linguísticos no 7ºB
Entre sons e sentidos: explorando
diferenças linguísticas como
potência pedagógica
Escrever a partir de si: relatos pessoais
em um ambiente seguro e acolhedor
- 150 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**
- 155 **REFERÊNCIAS**





INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as escolas públicas brasileiras têm sido atravessadas por transformações sociais profundas, marcadas, entre outros fatores, pelo aumento expressivo dos fluxos migratórios internacionais e internos. Em regiões como Dourados, no Mato Grosso do Sul, essa realidade se impõe com mais intensidade. A cidade, que abriga comunidades indígenas e é próxima à fronteira com o Paraguai, tornou-se também destino de migrantes venezuelanos, haitianos, paraguaios e de outras nacionalidades. O que antes era considerado exceção, tornou-se regra: a sala de aula brasileira é, cada vez mais, multilíngue e multicultural.

Em face desse contexto e diante da demanda local, o Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT-CNPq), vem colocando, desde 2018, o multilinguismo do território e a questão da imigração no foco de suas discussões. É nesse percurso que se insere este livro. Ele nasce, inicialmente, do trabalho de mestrado desenvolvido pela primeira autora, integrante do grupo, mas não se limita a ele. Trata-se do resultado de um processo coletivo, tecido a partir de debates, pesquisas e experiências compartilhadas, na busca por modos de atuação que possam orientar educadores frente aos desafios contemporâneos.



As autoras, no espaço da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), conectam-se em torno de discussões que emergem tanto de suas próprias experiências docentes quanto das demandas de outros professores. Ou seja, este livro nasce do chão da escola pública, de uma pesquisa-ação desenvolvida com estudantes e professores de duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II, e parte da urgência de se pensar práticas pedagógicas que acolham, respeitem e valorizem a diversidade linguística e cultural que hoje caracteriza nosso país. A proposta aqui não é oferecer uma receita ou um manual pronto, mas sim compartilhar um percurso de escuta, experimentação e construção coletiva de sentidos em torno do ensino da Língua Portuguesa.

A reflexão que guia este trabalho é simples e, ao mesmo tempo, profunda: como podemos ensinar português reconhecendo que há muitas formas de ser, viver e falar no Brasil? Como tornar a escola um espaço seguro e legítimo para que todos os estudantes - independentemente de sua origem - possam aprender, pertencer e florescer?

Para responder a essas perguntas, este livro apresenta, ao longo dos capítulos, uma proposta de ensino que articula os conceitos de *translinguagem*, *transculturalidade* e *repertórios linguísticos*, os quais vêm sendo discutidos por pesquisadores como Ofélia García, Li Wei, Canagarajah (2013, 2017) e autores brasileiros como Cavalcanti; Bortoni-Ricardo (2017) e Bandeira (2018), promovendo discussões que nos ajudam a



reforçar a ideia de que a linguagem não é algo fixo, puro ou homogêneo. Pelo contrário, é nas misturas, nas sobreposições, nos atravessamentos culturais e linguísticos que se dá a comunicação humana.

É nesse ponto que nos inspiramos na noção de Educação Linguística Ampliada proposta por Marilda Cavalcanti (2013), que compreende a educação linguística como um campo que ultrapassa o ensino formal de línguas e abarca os múltiplos modos como a linguagem circula e se constrói na vida social. Essa abordagem reconhece a complexidade dos repertórios linguísticos dos estudantes, as relações de poder que atravessam as línguas e a importância de integrar saberes locais, práticas translíngues e experiências culturais aos processos de ensino. Trata-se de uma concepção sensível às desigualdades e às diversidades, capaz de ampliar o horizonte do trabalho pedagógico e de promover a aprendizagem como espaço de participação e agência.

É nessa perspectiva que articulamos três conceitos centrais para este trabalho:

Repertório linguístico, concebido a partir de autores como Gumperz (1964, 1982), Blommaert e Bakus (2012, 2017) e Busch (2012, 2015, 2017), como o conjunto singular de recursos linguísticos e semióticos construídos ao longo das trajetórias de vida, atravessados por memórias, afetos e experiências sociais.

Translinguagem, compreendida aqui na acepção de García e Li Wei (2014), como as práticas comunicativas reais de sujeitos plurilíngues, que mobilizam



seus recursos linguísticos de forma integrada, sem compartimentalizar rigidamente as línguas nomeadas;

Transculturalidade, entendida de acordo com Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2017) e Bandeira (2018) como a vivência e negociação constantes entre culturas em contato, em um processo de interpenetração, criação e transformação mútua;

Reconhecer essa perspectiva no contexto escolar significa romper com uma visão única e normativa da Língua Portuguesa. Significa admitir que os estudantes migrantes - e mesmo os brasileiros - não chegam à escola como “folhas em branco”, mas como sujeitos que já carregam saberes, memórias, afetos e modos próprios de se expressar (Freire, 1996). É papel da escola, portanto, acolher os diferentes repertórios e buscar metodologias de ensino que os façam dialogar com os conhecimentos formais, curriculares e normativos da disciplina.

Este livro está organizado em três partes. Na primeira, discutiremos o contexto da pesquisa, relatando questões relacionadas à escola pública onde a pesquisa foi realizada, e os elementos sociais, culturais e institucionais que ajudam a entender a complexidade dos desafios enfrentados pelos professores. Na segunda parte, apresentaremos os fundamentos teóricos que sustentam as noções de translinguagem, transculturalidade e repertório linguístico. E, por fim, na terceira parte, compartilharemos as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, analisando seus



efeitos e desdobramentos à luz dos pressupostos teóricos apresentados.

O livro é voltado para pesquisadores e professores interessados em questões relacionadas à linguagem e, especialmente, para professores da educação básica – da rede pública ou privada – que, como tantos outros espalhados pelo Brasil, deparam-se diariamente com a difícil tarefa de ensinar a partir da diferença. Esperamos que as experiências aqui narradas e analisadas possam inspirar práticas mais abertas, sensíveis e transformadoras. Que este livro possa ser um convite ao diálogo, à escuta e à reinvenção da escola como espaço de acolhimento, resistência e transformação social.





Capítulo 1



TERRITÓRIOS, SUJEITOS E AÇÕES

Este capítulo organiza-se em três partes que percorrem um movimento do contexto à ação pedagógica. Na primeira seção, *“Uma escola multilíngue em Dourados”*, apresentamos o cenário institucional, o perfil do alunado e os desafios de acolhimento linguístico que motivaram a pesquisa-intervenção. Na segunda seção, *“Proposta pedagógica e os registros”*, descrevemos a construção colaborativa com as professoras, os objetivos do bimestre, os encaminhamentos didáticos e os materiais mobilizados, além dos registros produzidos (diários de campo, áudios e produções dos estudantes). Por fim, em *“Organização das atividades propostas”*, detalhamos a sequência realizada no 2º bimestre — objetivos, etapas, recursos e modos de participação e avaliação — de modo que docentes e gestores possam compreender o fluxo das ações e, se desejarem, adaptá-las aos seus contextos.

ESCOLA MULTILÍNGUE EM DOURADOS/MS

A escola de onde emergem os eventos de sala de aula e os textos aqui analisados integra a rede municipal de Dourados/MS. Localiza-se na periferia urbana,



próxima à saída da cidade e a uma grande empresa do setor alimentício, contexto que também influencia o perfil socioeconômico das famílias atendidas. A instituição oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 7º ano, atendendo aproximadamente 941 estudantes. Em 2023, desse total, 152 eram alunos imigrantes — 149 venezuelanos, 2 haitianos e 1 peruano. Apesar dessa expressiva presença de estudantes de diferentes nacionalidades, toda a comunicação institucional ocorria exclusivamente em língua portuguesa. Esse monolinguismo oficial contrastava com a pluralidade de línguas e vivências presentes nos corredores, nas salas de aula e nos pátios.

Como já mencionamos, o desafio — e a urgência — de construir práticas pedagógicas que reconhecessem e valorizassem a diversidade linguística dos estudantes impulsionou o desenvolvimento do trabalho do GELT, articulando estudo teórico e prática pedagógica. Nos relatos de professores da educação básica — muitos deles mestrandos do Programa de Pós-Graduação ao qual o GELT se vincula — e também da equipe pedagógica da escola focalizada, eram recorrentes situações que evidenciavam dificuldades enfrentadas pelos alunos imigrantes: muitos não conseguiam se orientar nos espaços escolares, não pediam para ir ao banheiro ou beber água e, em alguns casos, sequer respondiam à chamada. Além disso, apontava-se que os responsáveis enfrentavam barreiras para preencher documentos e participar efetivamente da vida escolar dos filhos.



As professoras de Língua Portuguesa dos 6º e 7º anos, Sandra e Teresa¹ foram fundamentais na construção desta pesquisa. Com longa trajetória na rede pública e compromisso evidente com o ensino, elas acolheram a proposta com entusiasmo, apesar da sobrecarga de trabalho. As conversas com ambas revelaram o quanto desejavam participar de ações de formação, mas esbarravam nas limitações de tempo e nos formatos engessados das formações oferecidas pela rede. Questões relacionadas às migrações, às vivências interculturais e ao multilinguismo, por exemplo, não faziam parte do currículo dessas formações, mesmo diante do novo perfil estudantil da escola. A parceria construída com essas professoras e a primeira autora foi um gesto de confiança mútua. Em conjunto, professoras e pesquisadora, elaboraram propostas pedagógicas que, ainda que conectadas aos conteúdos previstos pela BNCC e pelo Currículo Municipal, acolhessem a diversidade linguística dos alunos brasileiros e imigrantes.

A participação das docentes foi viabilizada pelo próprio desenho metodológico adotado: a pesquisa-ação. Trata-se de uma prática investigativa que se propõe a intervir na realidade observada, construir conhecimento de modo colaborativo com os sujeitos envolvidos e redirecionar as ações a partir das reflexões produzidas coletivamente. Nessa perspectiva, o trabalho estruturou-se em cinco fases interdependentes.

1 Todos os nomes mencionados neste livro são fictícios para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.



Primeiramente, identificou-se o problema de pesquisa em diálogo com a realidade escolar. Em seguida, realizaram-se visitas à escola e conversas com a comunidade escolar para compreender o contexto multilíngue e multicultural. A terceira fase consistiu na observação semanal das aulas, permitindo uma aproximação mais profunda com as práticas docentes e com os alunos. Posteriormente, houve a organização dos registros e a sistematização dos dados, a partir da observação participante, para fundamentar a construção coletiva de um plano de ensino. Por fim, as reflexões compartilhadas entre pesquisadora e professoras geraram intervenções pedagógicas planejadas, aplicadas e reavaliadas em conjunto. Essa dinâmica permitiu uma atuação mais situada e significativa, que valoriza os saberes locais e as experiências dos sujeitos envolvidos.

O rigor metodológico expressou-se no cruzamento de diferentes produções de dados — diários de campo, gravações em áudio e produções dos próprios alunos — bem como na devolutiva às professoras participantes, que puderam validar os registros e as interpretações construídas. Mais do que observar, buscou-se agir e refletir junto com as professoras e estudantes, promovendo transformações concretas (Denzin; Lincoln, 2006). Todas as etapas seguiram os princípios éticos de pesquisa com seres humanos, incluindo o consentimento informado e a preservação da identidade dos participantes².

2 O trabalho no qual este livro se apoia foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.



O estudo ancora-se nos princípios da Linguística Aplicada Trans/Indisciplinar (Moita Lopes, 2006; Signorini, 2008; Cavalcanti, 2013), que entende a linguagem como prática social, e no paradigma interpretativista, que compreende o conhecimento como uma construção coletiva e situada. Em vez de buscar verdades universais, procuramos sentidos locais, vividos e partilhados no cotidiano escolar.

O perfil linguístico e cultural da turma focal das atividades descritas é bilíngue e transfronteiriço, marcado pelo convívio diário de estudantes brasileiros e estudantes hispanofalantes, cujo idioma materno é o espanhol. Trata-se de turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II (A e B), com as quais foram desenvolvidas, ao longo de três meses, diversas atividades de Língua Portuguesa com base nos princípios da translinguagem e da transculturalidade. Essas turmas eram compostas por alunos que já tinham passado pelas professoras nos anos anteriores, o que favoreceu vínculos afetivos e pedagógicos.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA E OS REGISTROS

O plano de ação desenvolvido durante o 2º bimestre de 2023 articulou teoria e prática e foi pensado para uma turma com perfil linguístico bilíngue em português e espanhol. As atividades realizadas abordaram conteúdos como pronomes pessoais, gêneros textuais, musicalização e leitura literária, sempre sob uma perspectiva translíngue, que incentivava o uso dos repertórios linguísticos dos alunos.



O uso da língua portuguesa era promovido sem negar as línguas de origem dos estudantes. Criaram-se espaços para que os alunos se expressassem em espanhol, refletissem sobre aspectos culturais e linguísticos de suas vivências e compartilhassem com os colegas brasileiros. A leitura conjunta do livro “Vidas Interrompidas”, de Ariadne Cantú, por exemplo, gerou discussões relevantes sobre sentimentos, experiências migratórias, temas sociais e perspectivas diversas sobre a vida.

O planejamento bimestral, construído em parceria com a professora Teresa, foi orientado pelo material didático disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados, além dos livros literários propostos pelo Plano Nacional de Leitura (PNL). No entanto, desde o início, explicitou-se que o livro didático, embora útil como referência para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, não poderia ser o único eixo estruturante das aulas de Língua Portuguesa, especialmente diante da diversidade linguística e cultural presente em nossas turmas.

Em função disso, o repertório de materiais utilizados em sala foi ampliado com músicas, videoclipes, vídeos sobre os gêneros textuais em estudo, trechos de romances, contos, lendas, infográficos, resumos ilustrados, folhas impressas com atividades e imagens, livros literários físicos e digitais, além de recortes de filmes, séries e até podcasts. Em todos os recursos escolhidos, houve o cuidado de contemplar as duas línguas presentes no cotidiano escolar, o português e o espanhol, como forma de valorizar os repertórios



dos alunos e criar uma atmosfera mais inclusiva e significativa para a aprendizagem. A seguir está a organização das atividades propostas durante o bimestre.

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO 2º BIMESTRE

Com base no planejamento colaborativo elaborado para o 2º bimestre, estruturamos um conjunto de atividades que articulou conteúdos curriculares de Língua Portuguesa às práticas translíngues e transculturais discutidas anteriormente. As propostas foram organizadas de forma a promover uma progressão temática e metodológica, contemplando momentos de reflexão metalinguística, leitura e produção textual, oralidade, musicalização, atividades artísticas e avaliação. A seguir, apresentamos a organização dessas atividades na ordem em que foram realizadas, indicando, para cada uma, seus objetivos e a descrição de como os estudantes mobilizaram línguas e culturas durante a prática pedagógica.

- **Retrato Linguístico:**

Objetivos: Fazer inferências e refletir sobre língua e linguagem; apresentar de forma mais específica a diversidade e a complexidade de seus recursos linguísticos acumulados em suas trajetórias de vida; ampliar a consciência metalinguística e a percepção da diversidade linguística como riqueza, e não como problema.

Descrição das atividades: Alunos receberam o traço de uma silhueta em papel branco e foram con-



vidados a preencher essa silhueta com cores representativas das línguas que já conheciam e das que desejavam aprender. Além disso, ao lado da silhueta, a cada aluno foi solicitado que adicionasse uma legenda, explicando as cores escolhidas e sua relação simbólica com as línguas indicadas. Essa atividade proporcionou uma oportunidade única para os alunos explorarem e compartilharem suas identidades linguísticas de maneira criativa e pessoal. Durante essa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar e explorar tanto em sua língua materna quanto em língua estrangeira. O diálogo foi estimulado, permitindo que compartilhassem não apenas suas experiências linguísticas, mas também seus diferentes contextos culturais e sociais. Os alunos foram incentivados a expressar-se livremente em suas línguas preferidas, enquanto se envolviam em discussões reflexivas e colaborativas sobre uma ampla gama de aspectos culturais e sociais relacionados à biografia linguística de cada um.

- **Leitura e Interpretação de Texto**

Objetivos: Ler e interpretar uma entrevista; identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações em entrevistas; posicionar-se criticamente frente às ideias apresentadas.

Descrição das atividades: Alunos assistiram a entrevistas televisivas da Venezuela e do Brasil, com e sem legenda, desafiando a escuta ativa e proporcionando contato com diferentes contextos socioculturais. Organizados em grupos mistos (brasileiros e



hispanofalantes), analisaram os posicionamentos dos entrevistados, utilizando as línguas de sua preferência. A atividade promoveu escuta intercultural, construção colaborativa de sentido e diálogo entre repertórios linguísticos e culturais diversos.

- **Pronomes Pessoais Retos – “Yo? Não, Nosotros!”**

Objetivos: Refletir sobre a função dos pronomes na oralidade e na escrita.

Descrição das atividades: A partir de diálogos e tirinhas em português e espanhol, os alunos refletiram sobre o uso dos pronomes pessoais nas duas línguas. Em uma atividade colaborativa, construíram uma tabela comparativa de pronomes, com alunos brasileiros completando os pronomes em português e imigrantes em espanhol. A interação mista fortaleceu vínculos e valorizou o conhecimento linguístico de todos os participantes.

- **Musicalização: “Volver a Casa” e “Por Onde Andei”**

Objetivos: Reconhecer elementos da música (ritmo, duração, tonalidade); interpretar corporalmente diferentes ritmos brasileiros; identificar elementos culturais em canções.

Descrição das atividades: Alunos venezuelanos e brasileiros compartilharam saberes culturais e musicais ao apresentarem a história das canções de seus países. As músicas foram interpretadas, traduzidas e



discutidas em roda, permitindo comparações e reflexões sobre as temáticas e sentimentos expressos. A dança e a escuta foram utilizadas como formas de expressão e aproximação entre culturas.

- **Pronomes Pessoais (Livro didático)**

Objetivos: Compreender a função dos pronomes pessoais como articuladores textuais na linguagem oral e escrita.

Descrição das atividades: A partir de textos em português e espanhol, os alunos identificaram os pronomes e seus referentes, utilizando como apoio a tabela construída coletivamente. Também conheceram os autores David Pintor e Carlos López, relacionando a vivência migratória dos autores à realidade dos próprios alunos. Ao reescreverem o conto “A Bruxa e o Lenhador”, substituíram substantivos por pronomes, exercitando a coesão e a multiplicidade de repertórios linguísticos.

- **Leitura e Interpretação:**

- **“Cadê o nome que estava aqui?”**

Objetivos: Ler e interpretar um texto narrativo; reconhecer os pronomes pessoais como articuladores do texto; identificar os referentes pronominais.

Descrição das atividades: A aula iniciou-se com um jogo de forca, revelando a pergunta “Quem é ela?” e o nome da autora venezuelana Mireya Tabuas. Os alunos exploraram sua biografia e o livro “Azul e Vermelho”. Durante a leitura do texto, destacaram e coloriram pronomes e seus referentes, promovendo a



análise textual. Ao final, os alunos venezuelanos ajudaram os colegas brasileiros na tradução do trecho lido para o espanhol, promovendo colaboração linguística entre pares.

- **Pronomes Pessoais Oblíquos (Aula 1)**

Objetivos: Identificar e substituir substantivos por pronomes pessoais do caso oblíquo em diferentes textos.

Descrição das atividades: Por meio de tirinhas em português e espanhol, os alunos refletiram sobre o uso dos pronomes retos e oblíquos. Construíram em conjunto uma tabela comparativa nas duas línguas. Alunos brasileiros e imigrantes contribuíram com suas respectivas línguas maternas. A leitura do poema “O Amigo” despertou reflexões linguísticas e afetivas, e os alunos realizaram atividades de substituição pronominal, explorando a coesão textual bilíngue.

- **Pronomes Pessoais Oblíquos (Aula 2)**

Objetivos: Identificar os pronomes pessoais oblíquos e sua função de retomar termos anteriores no texto.

Descrição das atividades: Os alunos leram o prólogo de *Meus Dias com Você*, de Clare Swatman, e refletiram sobre aspectos culturais e simbólicos da morte, além de diferenças climáticas entre os hemisférios. Analisaram o uso dos pronomes oblíquos na construção textual e os referenciaram dentro da narrativa. A discussão ampliou os repertórios linguísticos e culturais dos alunos, permitindo associações entre texto literário, experiência humana e práticas linguísticas diversas.



- **Pronomes Pessoais Retos e Oblíquos (Livro didático)**

Objetivos: Verificar e aplicar relações anafóricas estabelecidas pelos pronomes pessoais e seus efeitos de sentido.

Descrição das atividades: Utilizando o livro didático projetado e individual, os alunos leram textos e resolveram atividades em duplas, com apoio das professoras. A correção foi coletiva, promovendo o uso das línguas preferenciais e a valorização dos diferentes modos de expressão. A aula reforçou a integração das regras gramaticais com práticas colaborativas e linguagens diversas.

- **“El Chavo del Ocho em sua vila” - CH e X (Aula 1)**

Objetivos: Identificar semelhanças e diferenças fonológicas entre o “x” e o “ch” em português e espanhol; observar suas ocorrências nas duas línguas.

Descrição das atividades: Os alunos assistiram ao episódio de Chaves em espanhol e dialogaram sobre paisagens latinas (México, Venezuela e Brasil). A partir da pronúncia de *Chavo* e *Chaves*, exploraram fonemas /tʃ/ e /ʃ/. Participaram de trava-línguas em espanhol e português, além de atividades com a letra X, comparando seus sons nas duas línguas. A aula permitiu reflexões fonéticas, culturais e linguísticas em ambiente lúdico e bilíngue.



- **CH e X (Aula 2)**

Objetivos: Grafar palavras com regras de correspondência fonema-grafema; utilizar o dicionário para resolver dúvidas ortográficas.

Aspectos Translíngues e Transculturais: A turma construiu uma tabela de sons do CH e do X em português e espanhol. Em seguida, relacionaram palavras como “xícara”, “chuva” e “viagem” a experiências pessoais. Atentaram-se à pronúncia, articulação e sonoridade dos fonemas. A aula promoveu escuta ativa, reflexão fonética e discussão linguística com apoio corporal (toque na garganta, lábios, etc.).

- **“Vidas Interrompidas”,
de Ariadne Cantú (Aula 1)**

Objetivos: Desenvolver a sensibilidade estética e leitora; identificar elementos da narrativa e reconhecer discursos direto e indireto.

Descrição das atividades: Após contextualização da autora e da obra, os alunos participaram da leitura coletiva em voz alta. Ao longo das discussões, refletiram sobre os temas do livro em português e espanhol, interpretando expressões idiomáticas de ambas as línguas, como “Allá tí” (problema teu) e “dar coba” (puxar saco). A aula favoreceu a criatividade, reflexão cultural e ampliação de repertório linguístico.



- **“Vidas Interrompidas”,
de Ariadne Cantú (Aula 2)**

Objetivos: Ler coletivamente a obra literária; refletir criticamente a partir da leitura.

Descrição das atividades: Após retomada da leitura, os alunos discutiram, em português e espanhol, temas como trânsito, leis de direção, idade mínima para dirigir e financiamento de veículos. A aula promoveu trocas culturais entre Brasil e Venezuela, ligando temas da narrativa à realidade dos alunos. O uso bilíngue na leitura e no debate evidenciou o valor das experiências transculturais.

- **“Vidas Interrompidas”,
de Ariadne Cantú (Aula 3)**

Objetivos: Desenvolver a competência leitora com sensibilidade estética; assimilar a língua portuguesa como prática discursiva e não apenas como código.

Descrição das atividades: A leitura coletiva foi conduzida por alunos voluntários, brasileiros e imigrantes. A organização por parágrafos estimulou a participação espontânea. A discussão sobre os temas da narrativa aconteceu em português e espanhol, promovendo um ambiente de escuta ativa, empatia e troca de visões culturais.



- **“Vidas Interrompidas”,
de Ariadne Cantú (Aula 4)**

Objetivos: Ler e discutir criticamente a obra literária; ampliar a exposição ao português como língua de discurso.

Descrição das atividades: A leitura voluntária dos alunos marcou a aula. O debate posterior permitiu aprofundar temas da narrativa e dialogar com as vivências dos alunos em ambas as línguas. A troca linguística ocorreu de forma fluida e respeitosa, valorizando os diferentes repertórios presentes na sala.

- **Roda de Discussão Literária**

Objetivos: Expressar sentimentos e opiniões a partir da leitura; compreender o limite entre liberdade de expressão e discurso de ódio.

Descrição das atividades: A aula ocorreu na área verde da escola. Em roda, os alunos compartilharam oralmente suas emoções e reflexões sobre a leitura da obra. Depois, registraram seus pensamentos por escrito, em língua de preferência, sobre o significado de “Viver intensamente”. A atividade favoreceu a expressão subjetiva e a valorização de diferentes formas de dizer.

- **Trabalho Artístico-Literário**

Objetivos: Representar sentimentos provocados pela leitura por meio de desenho e pintura.



Descrição das atividades: A partir das reflexões anteriores, os alunos realizaram produções artísticas inspiradas na obra literária. Utilizaram pintura, desenho e escrita em português e espanhol. Os trabalhos foram expostos na escola, valorizando a diversidade de expressões culturais e linguísticas da turma.

- **Gênero Entrevista (Aula 1 - Livro didático)**

Objetivos: Identificar características do gênero entrevista em contextos comunicativos diversos.

Descrição das atividades: Os alunos assistiram a entrevistas em português e espanhol, comparando sua estrutura e dinâmica. Refletiram sobre perguntas, respostas e contexto. Venezuelanos compartilharam experiências sobre terremotos e imigração, favorecendo o diálogo entre realidades distintas. O uso das duas línguas fortaleceu a compreensão do gênero e o intercâmbio cultural.

- **Gênero Entrevista (Aula 2 - Livro didático)**

Objetivos: Ler/assistir e compreender entrevistas em diferentes suportes; anotar informações e responder a perguntas em diferentes línguas.

Descrição das atividades: Assistiram a uma entrevista sobre empreendedorismo no Brasil, anotando dados em português ou espanhol. Depois, leram e discutiram a versão escrita do texto. As atividades ocorreram em duplas, valorizando o uso espontâneo das línguas em que se sentiam mais seguros. O con-



teúdo promoveu conexões entre práticas sociais e repertórios pessoais dos estudantes.

- **14/06/2023 – Gênero Entrevista (Aula 3 – Produção Textual)**

Objetivos: Definir o contexto de produção da entrevista; elaborar roteiro, realizar a entrevista oralmente e transcrevê-la de forma adequada.

Descrição das atividades: Alunos organizaram-se em duplas por afinidade para construir entrevistas fictícias, abordando temas ligados à sua realidade socio-cultural. Houve liberdade linguística: as entrevistas foram redigidas e realizadas na língua em que os alunos se sentissem mais à vontade. A diversidade temática (penitenciária, imigração, novelas, escola) demonstrou o envolvimento e a conexão dos estudantes com os contextos culturais e sociais discutidos.

- **Apresentação da Entrevista**

Objetivos: Apresentar oralmente a entrevista produzida em sala.

Descrição das atividades: Os alunos apresentaram suas entrevistas em diferentes línguas e formatos, criando cenários e utilizando recursos próprios. Foram incentivados a utilizar a língua com a qual tinham mais afinidade. Essa liberdade ampliou a confiança, a fluidez na oralidade e valorizou a diversidade cultural, linguística e criativa de cada dupla.



- **Gênero Textual Lenda: “Leyenda de las Cinco Águilas Blancas” e “Lenda da Mandioca”**

Objetivos: Ativar conhecimentos prévios sobre lendas e tradições orais; ler e interpretar textos a partir de contextos socioculturais distintos.

Descrição das atividades: Os alunos leram lendas em português e espanhol, compartilharam vivências e discutiram aspectos geográficos e culturais relacionados às tradições indígenas da Venezuela e do Brasil. A aula conectou oralidade, ancestralidade e território, valorizando saberes locais e latino-americanos, além de reforçar a leitura bilíngue com sentido.

- **Gênero Textual Relato Pessoal (Aula 1)**

Objetivos: Ler e analisar relatos pessoais e textos de memória; planejar e iniciar a produção de um relato pessoal.

Descrição das atividades: Alunos ouviram e leram relatos em português e espanhol. Após assistirem a um relato oral de experiência migratória, compartilharam vivências pessoais em roda de conversa e iniciaram, na língua de sua escolha, a escrita de um acontecimento marcante. A atividade reforçou a importância das memórias na construção da identidade e promoveu um espaço seguro de expressão.

- **Gênero Textual Relato Pessoal (Aula 2)**

Objetivos: Escrever a segunda versão do relato pessoal.



Aspectos Translíngues e Transculturais: Em duplas ou individualmente, os alunos reescreveram seus relatos na língua com que se sentiam mais confortáveis. A valorização da escolha linguística promoveu autonomia e respeito às histórias compartilhadas, permitindo que as narrativas pessoais refletissem identidades linguísticas e culturais plurais.

- **Gênero Relato Pessoal (Aula 3)**

Objetivos: Revisar e aprimorar a versão final do texto.

Descrição das atividades: Após correções coletivas no quadro, os alunos reescreveram a versão final do relato pessoal. Os textos foram redigidos na língua de identificação do aluno. O processo de reescrita reforçou a autoria, o domínio linguístico e a consciência sobre a escrita como construção de memória e identidade.

- **Revisão para Prova 1: Entrevista e Relato Pessoal**

Objetivos: Revisar características dos gêneros entrevista e relato pessoal.

Descrição das atividades: Os alunos tomaram nota em caderno bilíngue sobre os gêneros estudados. Assistiram a uma entrevista com Anitta e leram um relato da cantora Shakira. As produções foram analisadas nas línguas originais, permitindo reflexões sobre identidade, carreira, plurilinguismo e o papel da linguagem na construção de trajetórias sociais e cultu-



rais. A comparação reforçou a potência dos gêneros e das línguas em circulação.

- **Revisão para Prova 2: Pronomes e Grafia “X” e “CH”**

Objetivos: Revisar uso dos pronomes pessoais; revisar grafia de palavras com “x” e “ch”.

Descrição das atividades: Alunos leram o conto *Um Mundo Lindo*, refletindo sobre o uso pronominal e a construção textual sem repetições. Em seguida, jogaram o jogo da forca com palavras em português e discutiram as diferenças fonológicas e gráficas entre os idiomas. A aula promoveu escuta ativa, análise linguística e prática oral em língua de escolha, favorecendo a comparação entre os sistemas linguísticos.

- **Prova Escrita**

Objetivos: Avaliar conteúdos sobre pronomes pessoais e grafia de palavras com “x” e “ch”.

Descrição das atividades: A prova foi aplicada em duplas (escolhidas pelos próprios alunos) e lida coletivamente pelas professoras, valorizando o apoio mútuo e a compreensão oral. Os conteúdos da avaliação foram trabalhados previamente em sala de forma bilíngue, promovendo equidade no processo avaliativo. A atividade avaliativa reconheceu os diferentes tempos e repertórios linguísticos dos alunos.



- **Correção Coletiva da Prova Escrita**

Objetivos: Corrigir e discutir os conteúdos da prova com os alunos.

Descrição das atividades: As professoras projetaram a prova em branco no quadro para discussão coletiva. Os alunos participaram da correção explicando as respostas em português e espanhol. Essa prática fortaleceu a escuta ativa, a argumentação bilíngue e o reconhecimento dos processos de aprendizagem de forma colaborativa e transparente.

- **Um Objeto, Um Relato**

Objetivos: Compartilhar experiências pessoais por meio do relato oral.

Descrição das atividades: Reunidos na área arborizada da escola, alunos e professoras trouxeram objetos significativos e relataram suas memórias ligadas a eles. A atividade envolveu múltiplas línguas e afetos, permitindo que os estudantes resgassem suas histórias com liberdade linguística, ao mesmo tempo em que fortaleciam vínculos e identidade coletiva.

- ***Mi lengua, mi idioma***

Objetivos: Refletir sobre língua e linguagem; expressar opiniões e sentimentos sobre o bimestre.

Descrição das atividades: Em roda de conversa, alunos e professoras compartilharam impressões sobre o segundo bimestre, destacando o aprendizado em português e espanhol. A aula funcionou como encer-



ramento e ressignificação do percurso trilhado, valorizando a translíngua como prática cotidiana, afetiva e significativa de ensino e aprendizagem.

A organização das atividades apresentada anteriormente foi pensada para que a professora pudesse incluir cada proposta no planejamento oficial, enviado semanalmente à plataforma da Secretaria. Além disso, ficou definido que eu participaria ativamente das aulas uma vez por semana em cada turma, com um tempo pedagógico de 1 hora e 40 minutos por encontro. As demais aulas da semana, totalizando 2 horas e 30 minutos em cada turma, continuaram sob responsabilidade da professora Teresa, que seguiu o planejamento elaborado em conjunto.

A acolhida dos estudantes às propostas foi, desde o início, muito positiva. Os alunos demonstraram curiosidade, engajamento e abertura para as dinâmicas propostas. A parceria entre escola e universidade foi fundamental. Desse movimento, surgiram novas inquietações e, com elas, a expectativa de que outras possibilidades poderiam ser criadas. Foi ali, naquele chão de escola, entre livros, silêncios, palavras e múltiplas vozes, que a pesquisa ganhava corpo - não apenas como produção de conhecimento, mas como prática pedagógica viva, que transforma quem ensina e quem aprende.





Capítulo 2



FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA

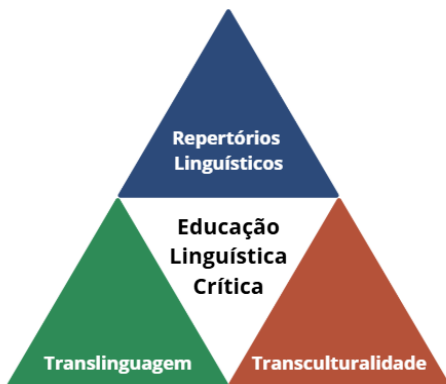
Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho: repertório linguístico, translinguagem e transculturalidade. Organizamos a exposição em três seções, cada uma dedicada a um desses conceitos, procurando defini-los de forma clara, situá-los no cotidiano escolar e indicar implicações didático-pedagógicas. Nosso objetivo é aproximar leitores — especialmente professoras e professores da educação básica — de discussões contemporâneas sobre linguagem que dialogam diretamente com salas de aula marcadas pela diversidade linguística e cultural. Esses fundamentos orientam as análises do capítulo seguinte e iluminam as escolhas didáticas descritas no capítulo anterior.

Para organizar os fundamentos teóricos que orientam este capítulo, propomos um modelo conceitual que sintetiza as relações entre três eixos centrais das discussões contemporâneas sobre linguagem e educação: repertórios linguísticos, translinguagem e transculturalidade. Esses elementos são compreendidos como dimensões interdependentes que sustentam uma perspectiva de Educação Linguística Crítica, voltada à compreensão da linguagem como prática social situada, marcada pela diversidade e pelas experiências dos sujeitos.



A Figura 1 apresenta essa relação de forma esquemática, destacando como esses conceitos se articulam na constituição de práticas pedagógicas presentes nas salas de aula.

Figura 1 – Conceitos para uma Educação Linguística Crítica



Fonte: autoria própria.

No modelo proposto, os repertórios linguísticos representam o conjunto de recursos semióticos e linguísticos que os sujeitos mobilizam em suas práticas comunicativas. A translinguagem evidencia o caráter dinâmico e integrado desses recursos, mostrando como as pessoas transitam entre diferentes formas de linguagem para construir sentidos. Já a transculturalidade aponta para os encontros, atravessamentos e negociações culturais que marcam as interações sociais contemporâneas. No centro dessa articulação, situamos a Educação Linguística Crítica, entendida como uma perspectiva pedagógica que reconhece a complexidade dessas práticas e busca incorporá-las



de maneira reflexiva no contexto escolar. Nas seções seguintes, apresentamos como compreendemos cada um desses conceitos e de que modo eles orientam as reflexões e as práticas desenvolvidas ao longo desta investigação.

REPERTÓRIO LINGUÍSTICO

O conceito de repertório linguístico tem sido fundamental para compreender como os sujeitos constroem seus modos de dizer, compreender e agir no mundo a partir de múltiplas experiências de linguagem. A ideia de que um falante possui um único sistema linguístico homogêneo e estável foi sendo questionada à medida que pesquisas na área da Sociolinguística e da Linguística Aplicada passaram a observar a complexidade das práticas comunicativas dos sujeitos em contextos multilíngues e multiculturais.

Gumperz (1964) já se referia ao repertório verbal como o conjunto de códigos que um grupo pode utilizar nas interações comunicativas cotidianas. No entanto, é nas últimas décadas que esse conceito se expande e se torna mais dinâmico, principalmente em função dos deslocamentos humanos em massa, da globalização e da crescente presença de tecnologias e mídias digitais na vida cotidiana.

Autores como Blommaert e Backus (2012), Busch (2015) e Pennycook e Otsuji (2014) passaram a compreender os repertórios linguísticos como construções biográficas, ou seja, como o resultado das trajetórias de vida dos sujeitos, atravessadas por experiências



afetivas, culturais, sociais e institucionais. Busch (2015, p. 4) afirma que “o repertório de um indivíduo é constituído por fragmentos linguísticos heterogêneos, aprendidos em diferentes momentos e contextos da vida, e carregados de sentidos e afetos”.

Nesse sentido, cada estudante carrega consigo uma trajetória linguística singular — vozes, tons, ritmos, sotaques, expressões e conhecimentos adquiridos em casa, na escola, nas igrejas, nas redes sociais, nas ruas. Essa compreensão rompe com modelos educacionais que valorizam apenas a norma-padrão da língua portuguesa ou que esperam dos estudantes uma homogeneidade linguística que simplesmente não corresponde à realidade das escolas públicas brasileiras.

No contexto da pesquisa relatada neste livro, foi possível observar o quanto os repertórios linguísticos dos alunos eram ricos, diversos e, muitas vezes, invisibilizados pelos instrumentos tradicionais de avaliação e ensino. Um exemplo ocorreu durante uma atividade em que os alunos deveriam escrever um pequeno texto sobre suas lembranças de infância. Uma aluna imigrante venezuelana produziu um texto entrelaçando palavras em português e espanhol, e utilizou expressões típicas de sua comunidade. Ao invés de corrigir ou pedir reescrita logo no primeiro momento, a professora pesquisadora propôs que ela apresentasse o texto oralmente e explicasse suas escolhas linguísticas. Essa partilha gerou uma discussão significativa com a turma sobre diferentes formas de falar, de se expressar e de afirmar identidades.



Outro momento importante ocorreu durante uma aula de musicalização. Ao mobilizar elementos culturais distintos — como a gaita venezuelana, presente no repertório cultural de estudantes migrantes, e o chamamé sul-mato-grossense, familiar aos alunos brasileiros — a atividade possibilitou que diferentes repertórios semióticos fossem colocados em diálogo. A sala de aula tornou-se, assim, um espaço de ampliação de experiências e de composição de novos repertórios compartilhados.

Como afirma Nascimento (2020, p. 7), os repertórios linguísticos “guardam experiências de silenciamento, desigualdades, resistências e potências”. Ao acolher os repertórios dos alunos como legítimos e potentes, criamos espaços para que se expressem com mais liberdade, sem o medo constante de “errar” ou de “não falar certo”. O erro, nesse contexto, deixa de ser visto como desvio e passa a ser entendido como parte do processo de construção de sentido.

Compreender os repertórios linguísticos dessa forma também nos conduz a um segundo conceito fundamental para esta discussão: a translanguagem, que evidencia como esses recursos são mobilizados de forma dinâmica nas práticas comunicativas cotidianas.

TRANSLINGUAGEM

Falar de translanguagem implica propor uma ruptura com as visões tradicionais de língua e com os modelos mais cristalizados de ensino bilíngue. Em contextos escolares onde diferentes línguas e culturas coexistem



— como é o caso de muitas escolas públicas brasileiras situadas em regiões de fronteira, como Dourados (MS) — é urgente repensar os modos como as línguas são ensinadas, aprendidas, utilizadas e legitimadas.

O termo “translinguagem” surgiu nas pesquisas de Cen Williams, no País de Gales, ainda na década de 1990, para descrever uma prática comum entre estudantes bilíngues: estudar com textos em uma língua e produzir em outra. Posteriormente, Colin Baker (2001) ampliou essa compreensão ao afirmar que translinguagem é “o processo de construir sentido, modular experiências, ganhar entendimento e conhecimento através do uso de duas línguas”. Com o tempo, esse conceito foi ressignificado por autoras como Ofelia García (2009), que passou a defender a translinguagem como as práticas linguísticas reais de sujeitos multilíngues, que não separam seus recursos em “línguas”, mas os mobilizam de forma dinâmica e integrada.

Nesse sentido, García e Wei (2014) argumentam que a linguagem não pode ser vista como um sistema homogêneo e estanque, mas sim como um conjunto de práticas históricas, sociais e políticas que refletem as experiências dos sujeitos. Rocha e Tanzi Neto (2020, p. 1) reforçam que

(...) a translinguagem mostra-se como uma ruptura paradigmática no campo dos Estudos da Linguagem [...] em favor de processos e práticas de construção de sentidos, ideologicamente e historicamente situ-



ados e ecologicamente constituídos (ROCHA, TANZI NETO, 2020, P. 1).

Ao compreender a translinguagem como uma prática legítima e cotidiana dos sujeitos multilíngues, é possível reavaliar a forma como se organiza o ensino de línguas na escola. Em vez de restringir os estudantes ao uso de uma única língua por vez — o que, muitas vezes, invisibiliza parte significativa de seus repertórios e experiências —, a proposta é criar espaços em que possam circular livremente entre os códigos, utilizando-se dos recursos que possuem para produzir sentido, comunicar-se e aprender.

Essa perspectiva se mostrou especialmente potente ao longo das vivências relatadas nesta obra. Durante a leitura coletiva do livro “Vidas Interrompidas”, de Ariadne Cantú, realizada com as turmas do 7º ano, por exemplo, era comum que os alunos imigrantes venezuelanos verbalizassem suas impressões ora em português, ora em espanhol, ou mesmo mesclando ambas as línguas em uma forma comunicativa que eles próprios chamavam de *portunhol*. Em uma das rodas de conversa, ao fazermos uma (re)consideração sobre o que significa viver intensamente, uma aluna brasileira declarou: “Viver intensamente não significa viver do jeito que quer, gente!” e um aluno venezuelano completou: “¡Sí! Ni en las circunstancias que quieras. Quería vivir intensamente na Venezuela, pero faço isso aqui.” Nesse breve enunciado, há a presença clara de sentidos sendo organizados a partir da convivência entre línguas — e não apesar delas.



Figura 2 - Uma das reproduções artísticas relacionadas à obra “Vidas Interrompidas”



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Outro momento significativo ocorreu quando dois alunos, um brasileiro e um venezuelano, tentavam resolver juntos uma atividade de interpretação textual. Como não compartilhavam integralmente uma mesma língua, utilizaram desenhos, gestos e palavras soltas em português, espanhol e até mesmo inglês, de forma alternada, até conseguirem encontrar um entendimento comum. Esse tipo de episódio evidencia aquilo que Wei (2018) nomeia como *translanguaging space*: um espaço de criação e negociação de sentido, em que os sujeitos mobilizam múltiplos recursos para produzir conhecimento de forma ativa.





Wei e Zhu Ha (2013, apud Rocha, 2019) apontam que a translinguagem traz, ao menos, três implicações importantes: a construção do conhecimento como processo transdisciplinar; a rejeição das fronteiras fixas entre as línguas nomeadas; e o reconhecimento de sua potência transformadora. Essas três dimensões foram experienciadas na prática cotidiana da escola retratada neste livro, especialmente quando os alunos eram convidados a produzir textos orais e escritos a partir de vivências pessoais, sem a obrigatoriedade de “corrigir” seus usos linguísticos ou “adequar-se” a uma norma culta única.

Por essa razão, compreendemos a translinguagem não apenas como um conceito teórico relevante, mas como uma ferramenta pedagógica com implicações éticas e políticas. Ética, porque parte do respeito às histórias de vida e aos saberes dos alunos; política, porque questiona estruturas coloniais que ainda hierarquizam as línguas e seus falantes. Nas práticas que construímos em sala, a translinguagem não foi um “recurso extra” — foi a base para uma escuta mais atenta, para um planejamento mais sensível, para um ensino mais coerente com as realidades vividas por nossos estudantes.

Assim, a translinguagem revela não apenas como os repertórios linguísticos se manifestam na prática, mas também como as interações comunicativas estão atravessadas por dimensões culturais. É nesse ponto que a discussão nos conduz ao terceiro conceito central deste capítulo: **a transculturalidade**.



TRANSCULTURALIDADE

Falar em transculturalidade no contexto escolar significa reconhecer que as culturas não são blocos fixos, isolados ou hierarquizados, mas processos vivos, em constante trânsito e transformação. O termo vem ganhando força justamente por desafiar os modelos de multiculturalismo baseados na ideia de culturas delimitadas e coexistentes. Ao contrário, a transculturalidade se baseia na ideia de interpenetração, mistura e reinvenção cultural — algo profundamente presente nas escolas públicas brasileiras, sobretudo aquelas marcadas por intensos fluxos migratórios.

Como afirma Wolfgang Welsch (1996), “as culturas não são mais entidades isoladas e homogêneas”, mas sim redes de interconexões, formadas por múltiplas influências, trocas e conflitos. Já Canclini (2008) destaca que vivemos em um mundo em que os indivíduos se formam na articulação de repertórios culturais distintos, muitas vezes contraditórios, e que essa condição transcultural exige que repensemos as categorias de análise com as quais olhamos a cultura na escola.

No campo da educação, a perspectiva da transculturalidade se aproxima de uma pedagogia crítica, pois convida professores e alunos a refletirem sobre os atravessamentos culturais que constituem suas identidades e suas formas de estar no mundo. Rocha (2014, p. 111) explica que a transculturalidade “revela-se na multiplicidade e diversidade de signos, linguagens e sentidos” e nos ajuda a compreender a escola como espaço de pro-



dução de sentidos em disputa, onde diferentes vozes e experiências culturais se encontram e se tensionam.

Diante disso, entendemos que a educação transcultural em salas de aula multilíngues propicia reflexões linguísticas que vão além da decodificação da língua como código, incorporando ao aprendizado da língua portuguesa significados culturais que possibilitam a compreensão positiva sobre as diferentes identidades que constituem o “eu” e o “outro”. É o que ocorre quando os alunos brasileiros, durante os intervalos das aulas, aprendem espanhol com algum colega venezuelano. Ao serem questionados sobre a motivação, as respostas não giram em torno de aspectos linguísticos, mas estão ligadas às identificações com os aspectos culturais do espanhol falado pelos colegas de turma. Isto é, os alunos brasileiros não argumentam que querem aprender espanhol porque é um recurso importante em um mundo globalizado, nem mencionam o mercado de trabalho. Eles alegam querer aprender porque gostam de *reggaeton* ou querem viajar para conhecer Machu Picchu.

As questões culturais apareceram em muitos outros momentos de sala de aula. Em uma das aulas, por exemplo, após assistirem a um videoclipe de música popular venezuelana, os alunos brasileiros comentaram espontaneamente que “a batida parecia com funk”. Esse tipo de observação tornou-se ponto de partida para uma atividade em que os estudantes trouxeram exemplos de músicas que faziam parte de suas infâncias ou de suas famílias, criando um gran-



de mural sonoro com referências culturais diversas: canções de cantores regionais sul-mato-grossenses, músicas infantis em espanhol, hinos religiosos, funks cariocas, entre outros.

Mais um exemplo significativo foi quando, durante a leitura do conto “Casa de Vô”, da autora brasileira Beatriz Vichessi, uma aluna venezuelana comentou que aquele enredo lembrava a vida com os avós, ainda quando moravam na Venezuela. Com base nisso, propusemos que os alunos entrevistassem familiares e registrassem lendas, fábulas ou causos populares contados em suas casas. O resultado foi uma coletânea rica de textos orais que refletiam uma verdadeira tessitura cultural: narrativas de origem rural, urbana, indígena, caribenha, cristã, afrodescendente, e tantas outras.

Outro aspecto importante da transculturalidade pode ser resgatado pelo próprio significado do prefixo “trans”, que propõe uma noção relacionada a trânsito, fluidez, atravessamento e movimento, dialogando com conceitos de heterogeneidade e superdiversidade (Vertovec, 2007). Nesse sentido, a transculturalidade representa a ideia de ultrapassar limites, sugerindo que no encontro de duas ou mais culturas não há predominância de uma sobre a outra, mas sim a criação de novas expressões culturais que corroboram para o ensino de línguas em salas multiculturais. Em concordância a isso, acreditamos que o conceito de transculturalidade está intimamente ligado à potencialidade de seu caráter transformativo em sala de aula multilíngue e multicultural.





Bandeira (2018, p. 29-30) resume com precisão a potência desse conceito ao afirmar que “na transculturalidade, nada se fixa, nada se define. A única coisa que se afirma é a própria transformação.” Essa instabilidade, longe de ser um problema, torna-se motor de criação. A partir do momento em que a escola deixa de buscar “fixar” as identidades dos alunos - tentando rotulá-los como pertencentes a esta ou aquela cultura -, ela se abre para experiências de pertencimento múltiplas, transitórias e compartilhadas.

Incorporar a transculturalidade como um fundamento teórico e prático da proposta pedagógica apresentada neste livro foi essencial para que as atividades se constituíssem como espaços de troca real. A escuta atenta das referências culturais dos alunos, o incentivo ao compartilhamento de saberes familiares e comunitários, o acolhimento de suas histórias e afetos. Tudo isso gerou engajamento, pertencimento e uma nova relação com o aprender.

Em resumo, os conceitos apresentados neste capítulo — **repertórios linguísticos, translinguagem e transculturalidade** — oferecem bases importantes para repensar a educação linguística em contextos marcados pela diversidade. Em vez de compreender a língua como um sistema fechado ou a cultura como um conjunto de identidades fixas, essas perspectivas permitem reconhecer a linguagem como prática social viva, atravessada por histórias, deslocamentos e encontros.



Ao valorizar os repertórios linguísticos dos estudantes, reconhecer suas práticas translíngues e acolher os atravessamentos culturais presentes na escola, torna-se possível construir uma Educação Linguística Crítica comprometida com a escuta, com a inclusão e com a produção coletiva de sentidos.

Esses fundamentos teóricos sustentam as experiências pedagógicas descritas neste livro e ajudam a compreender como as práticas desenvolvidas na escola pesquisada buscaram transformar a sala de aula em um espaço de diálogo entre línguas, culturas e histórias de vida.

No capítulo seguinte, aprofundamos essa discussão ao analisar de que maneira esses princípios se materializam nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes, evidenciando os desafios, os aprendizados e as possibilidades que emergem quando a diversidade linguística e cultural passa a ser reconhecida como parte constitutiva da experiência escolar.





Capítulo 3



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Este capítulo apresenta a análise de episódios de sala de aula e de produções realizadas por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental no contexto de aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas no âmbito desta pesquisa. A análise baseia-se em dados produzidos durante a fase de observação participante e durante a implementação de atividades pedagógicas orientadas por uma perspectiva translíngua e transcultural.

Partimos do contexto apresentado no Capítulo 1 e dos fundamentos teóricos discutidos no Capítulo 2 — especialmente os conceitos de **repertório linguístico, translinguagem e transculturalidade** — para examinar como esses processos se manifestam nas interações em sala de aula, nas produções dos estudantes e nas dinâmicas de participação observadas ao longo das atividades.

Assim, mais do que descrever as atividades realizadas, interessa-nos analisar como os estudantes mobilizam seus repertórios linguísticos e semióticos nas interações e nas tarefas propostas, bem como observar de que maneira essas mobilizações são acolhidas, negociadas ou silenciadas nas práticas escolares. A análise também considera os efeitos dessas dinâmicas sobre os processos de participação, pertencimento e construção de sentido no contexto da aprendizagem.



Para organizar essa discussão, o capítulo inicia com a análise de episódios registrados durante a fase de observação participante, anteriores à implementação das atividades pedagógicas, evidenciando tensões entre o que se ensina e o que permanece silenciado no cotidiano escolar. Em seguida, analisamos episódios selecionados das atividades desenvolvidas no segundo bimestre, incluindo interações em sala de aula e produções dos estudantes — entre elas os retratos linguísticos, registros escritos e relatos orais — que permitem observar a mobilização de repertórios linguísticos e culturais no processo de aprendizagem.

O QUE SE ENSINA (E O QUE SE CALA)

Antes da elaboração do planejamento colaborativo e da intervenção pedagógica propriamente dita, foi necessário voltar o olhar para o cotidiano da sala de aula e para aquilo que nele se tornava visível — e também para o que permanecia silenciado. Esta seção reúne impressões iniciais produzidas durante a fase de observação participante da pesquisa-ação, realizada no primeiro bimestre letivo de 2023, em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Dourados (MS). Mais do que registrar acontecimentos, esse momento exigiu escuta atenta, sensibilidade analítica e disposição para compreender como certas práticas escolares ensinam não apenas conteúdos, mas também modos de ver os estudantes, suas línguas, suas culturas e seus lugares na escola.



Os episódios aqui apresentados mostraram-se decisivos para a construção do trabalho desenvolvido no bimestre seguinte. Ainda não era o momento de intervir diretamente, mas de observar com cuidado as rotinas, os gestos, as escolhas pedagógicas, os modos de participação e os silêncios que estruturavam as aulas de Língua Portuguesa. Interessa-nos, portanto, refletir sobre o que se ensina quando se selecionam determinados conteúdos, quando certas vozes são legitimadas e outras pouco escutadas, quando conflitos são evitados e quando experiências de estudantes imigrantes aparecem apenas de forma periférica.

Compartilhamos, assim, três episódios vivenciados nas aulas de Língua Portuguesa com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública de Dourados (MS). Esses registros foram extraídos do diário de campo da professora-pesquisadora e, entre tantas anotações, revelaram-se essenciais para a construção do planejamento colaborativo que seria implementado no bimestre seguinte. Ainda não era o momento de intervir, mas de observar atentamente: ouvir, olhar com cuidado e tentar compreender o que se ensina (e o que se silencia) nas práticas escolares.

Logo nas primeiras aulas, emergiu um momento significativo que nos conduziu à revisitação de documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Essa experiência também se configurou como ponto de partida para refletirmos sobre os caminhos pedagógicos, afastando-nos de abordagens repetitivas e mecanicistas,



como já alertavam Geraldi (1991, 1997, 2006, 2016) e Antunes (2003, 2009, 2016).

Naquela aula, ao chegar à sala do 7º A, a professora-pesquisadora consultou a lista de alunos disponibilizada pela coordenação: 35 estudantes matriculados, 33 presentes, entre eles três alunos venezuelanos que iniciavam o ano letivo em uma nova cultura e em uma nova língua. A maioria era composta por estudantes brasileiros, com dois repetentes refazendo a série.

A professora Teresa apresentou-se aos estudantes de forma direta: disse seu nome, a disciplina que lecionaria e, em seguida, comentou com os alunos: “Sei que estão acostumados com um ritmo de ensino diferente, mas no 7º ano as coisas funcionam de outra maneira. Vocês verão. E vocês já viram, mas vão ter que ver de novo!”. A última parte da fala foi dirigida aos dois alunos repetentes, em tom entre o sério e o provocativo — talvez um misto de humor e advertência.

Também a professora-pesquisadora, Julia, apresentou-se aos estudantes, explicando que acompanharia as aulas como observadora. Muitos alunos lembravam dela do ano anterior e expressaram alegria por reencontrá-la. Aqueles que não se lembravam foram prontamente situados pelos colegas, em meio a sorrisos e comentários espontâneos — um ambiente propício ao vínculo e à escuta.

Durante a chamada nominal, observou-se a tentativa da professora de identificar os alunos imigrantes pelos sobrenomes considerados “diferentes”. Perguntava em voz alta: “Você é da Venezuela?” ou “Veio da



Venezuela?”. As respostas vinham, em geral, por acentos silenciosos. Ao final, ela ainda questionou: “Tem mais alguém aqui de fora que eu não identifiquei na chamada?”. Os próprios colegas apontaram um garoto venezuelano que passara despercebido por causa da pronúncia abramileirada de seu nome. Ele sorriu e se apresentou. Foi uma situação delicada, em que conviviam, simultaneamente, o esforço de acolhida e o constrangimento pela exposição.

Na sequência, foram anunciados os conteúdos do primeiro bimestre: leitura e interpretação de textos; análise do gênero notícia; *fake news*; estudo do discurso e da intencionalidade; sentidos conotativo e denotativo; sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos; uso de “j” e “g”; conto fantástico; e pronomes como “o” e “lhe”. Tudo foi exposto oralmente, com os alunos ainda um tanto apáticos. Márcio, aluno brasileiro, comentou: “Pouca coisa mudou do 6º ano para o 7º ano”, e, em tom de frustração, acrescentou: “Igual ao 6º ano, professora: gramática, produção e texto, produção de textos. Pensei que a gente ia fazer alguma coisa diferente disso”.

Esse relato nos motivou a revisitar os documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa — a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propõem uma abordagem discursiva e interativa, compreendendo a linguagem como prática social. A perspectiva enunciativo-discursiva destaca que a linguagem só pode ser compreendida em sua situação concreta de



produção e que é no uso que se aprende a língua. A BNCC também reconhece a diversidade linguística nas escolas e orienta a inclusão dessas línguas nas práticas pedagógicas.

Essas observações iniciais evidenciam a urgência de uma educação linguística que valorize os repertórios dos estudantes e crie espaços de escuta e pertencimento desde o início do ano letivo. Ainda apresentamos outros episódios que reforçam essa necessidade, especialmente diante de temas sensíveis como identidade, estereótipos e participação de alunos imigrantes.

Ao final daquele dia, realizamos uma breve conversa com a professora Teresa. Ela comentou sobre a recepção organizada pela escola para os alunos no primeiro dia de aula: houve música, brincadeiras e doces. Explicou que, por isso, optou por não utilizar a proposta de abertura do livro didático, que sugeria a canção “Até amanhecer”, de Karol Conká com Luiz Melodia. O trecho presente no material dizia: “Vou de encontro com gente da mesma sintonia, que sendo noite ou dia cultivam a alegria. Permito-me voar sem medo de arriscar. Pode me acompanhar caso queira se elevar”.

Trata-se de uma canção potente, carregada de alegria e autoconfiança. Ainda que não fizesse parte do repertório musical dos alunos, poderia ter sido um convite a um começo diferente nas aulas de Língua Portuguesa — e, talvez, uma oportunidade de aproximação entre estudantes brasileiros e imigrantes por meio da música e da poesia.



Essa escolha — ou melhor, a não escolha — provoca-nos reflexões sobre como, muitas vezes, perdemos boas oportunidades de construir vínculos afetivos e espaços seguros desde o início do ano letivo. Em contextos multilíngues, torna-se ainda mais necessário que a escola se comprometa com a saúde emocional da comunidade discente, algo que pode ser fomentado, entre outras estratégias, pelo estímulo ao reconhecimento e à expressão de emoções, cultivando vínculos positivos com o ambiente escolar.

Em outra aula, ainda no 1º bimestre, com a turma do 7º B, registramos em caderno de campo um episódio revelador sobre limites e silenciamentos no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo quando temas atuais e politicamente sensíveis emergem no cotidiano da sala. Na ocasião, a professora Teresa iniciou solicitando que os alunos abrissem o livro didático, que abordava a temática das *fake news*.

A proposta inicial era simples: leitura individual do texto. Logo, porém, percebemos que boa parte da turma demonstrava baixo engajamento. Muitos não liam, estavam dispersos, alguns conversavam entre si. Sem comentar o desinteresse, a professora posicionou-se à frente e passou a discorrer sobre o tema, ancorando a explicação nos tópicos do livro. Contou que notícias falsas — ou verossímeis — não são novidade e, para ilustrar, compartilhou uma experiência pessoal: quando mais jovem, lia revistas como *Caras* e *Veja*, cujos títulos eram frequentemente sensacionalistas, com claro objetivo de atrair leitores. A contextualização foi



acolhida com interesse moderado. Em seguida, lançou a pergunta: alguém se lembra de alguma *fake news* que circulou no Brasil?

Em meio à discussão, um estudante brasileiro mencionou uma informação que havia visto circular nas redes sociais: na Venezuela as pessoas estariam comendo cachorros em razão da crise econômica. Um aluno venezuelano prontamente contestou a afirmação, dizendo que aquilo não correspondia à realidade e que se tratava de uma notícia falsa. Inicialmente, alguns colegas brasileiros demonstraram certa desconfiança em relação à sua fala. Foi então que uma estudante venezuelana tomou a palavra e passou a explicar a situação com maior detalhamento. Em sua fala, mobilizou recursos tanto da língua portuguesa quanto da língua espanhola para esclarecer o contexto social e midiático em que esse tipo de informação circula, argumentando que muitas dessas narrativas são exageradas ou distorcidas nas redes sociais e na mídia.

Ao longo desse momento, a professora procurou conduzir a conversa de maneira conciliadora para evitar que o debate se tornasse mais tenso, sem, contudo, assumir uma posição mais firme diante das afirmações que carregavam traços de estigmatização e xenofobia. Ainda assim, o episódio evidenciou a potência pedagógica daquele instante: diferentes perspectivas emergiram, repertórios linguísticos foram mobilizados e os estudantes tiveram a oportunidade de confrontar informações que circulam socialmente como se fossem verdadeiras.



Essa justificativa trouxe um dado à tona: era recorrente, nas aulas, a opção por não aprofundar questões políticas e econômicas ligadas a países vizinhos. A razão apresentada era a mesma: não causar desconforto aos estudantes imigrantes. No entanto, na observação sistemática do cotidiano escolar — em meio a uma crise política repleta de dicotomias —, a preocupação, na prática, não se voltava aos alunos imigrantes (que com frequência se dispunham a compartilhar histórias e pontos de vista), mas à intenção de evitar conflitos com estudantes brasileiros e, possivelmente, com famílias ou com a equipe gestora da escola.

Perguntamo-nos: a quem, de fato, interessa esse silenciamento? Discutir as inverdades propagadas pelas grandes mídias, questionar discursos que desumanizam imigrantes, criticar a manipulação da imagem de países como a Venezuela — isso seria ofensivo para quem? O respeito às trajetórias dos alunos imigrantes não passa, necessariamente, pelo silêncio, mas pela escuta e pela valorização de suas vozes, experiências e saberes.

Ao assumir que “Viver é tomar partido” (Christian Friedrich Hebbel, *apud* GRAMSCI, 1917), a pesquisa que fundamenta este livro buscou afastar-se da indiferença e da comodidade de manter marginalizadas as trajetórias linguísticas e culturais entre fronteiras, físicas ou não. No artigo “Os indiferentes”, Antonio Gramsci explicita que a aceitação da neutralidade e da indiferença constitui uma das bases da hegemonia, produzindo efeitos profundos na história:



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

Naquela mesma aula, após a breve intervenção da professora, um estudante brasileiro comentou, em tom irônico: “Em países socialistas só tem miséria e frango”. A fala gerou risos. Samuel reagiu na hora: “No, no, no. No diga isso!”. Sua indignação foi imediata, e não demorou para que outra aluna imigrante, Samara, interviesse com firmeza. Já morando no Brasil há mais tempo, posicionou-se diante da turma, refutando a fala do colega e oferecendo uma explicação que unia vivência pessoal, conhecimento político e senso de justiça:

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

A fala de Samara foi firme, articulada e emocionante. Ao lado de Samuel, posicionou-se de forma clara e legítima. Aos 12 anos, conseguiu explicar, com precisão, o



que significa, na prática, o embargo econômico imposto à Venezuela pelos Estados Unidos e o processo de dolarização forçada da economia de seu país. Sua fala expressava experiência, senso crítico e posicionamento político.

Aquele foi um momento que poderia ter sido explorado pedagogicamente. No entanto, passou quase despercebido do ponto de vista da condução didática. Samuel e Samara não apenas opinavam: mobilizavam repertórios linguísticos e transculturais para disputar sentidos sobre identidade, povo e país. Realizavam ali um potente movimento de letramento crítico — conteúdo mais que suficiente para uma aula inteira.

Para encerrar esse bloco de observações do primeiro bimestre, compartilhamos um último episódio ocorrido nas turmas do 7º A e do 7º B. As aulas foram marcadas por uma conversa entre a professora Teresa e os alunos, logo após a prova bimestral. Cabe esclarecer que essa prova escrita — embora não fosse a única forma de avaliação — era a que mais pesava na composição da média. Durante o período letivo, os alunos também realizaram outras atividades avaliativas: a leitura do livro literário *O Menino do Dedo Verde*, de Maurice Druon, e a produção de dois textos — uma notícia e um conto fantástico. Ainda assim, em todas essas avaliações, a modalidade escrita da língua portuguesa era central, o que a tornava imprescindível.

Na turma do 7º A, registramos a fala da professora, dirigida aos alunos em tom de cobrança:

“Digo sempre que vocês são os mais espertos, mas agora não sei até onde isso é verdade. Vocês não fo-



ram bem na prova do 1º bimestre e ainda estamos no início do ano! Nota baixa, aqui, é culpa de vocês. Não é culpa do professor, eu falo isso com propriedade. Meu conselho é que vocês revejam seus objetivos pensando no que você quer da sua vida, o que quer ser, quanto quer ganhar, qual sonho quer alcançar. O seu futuro está nas suas mãos. Vamos acordar para a vida, fazer um novo sistema de estudos porque as notas de vocês não foram bonitas não. Outro dia, eu falei: ‘Tenho orgulho do 7ºA’, então, não me decepcionem.” (Transcrição de gravação de áudio da aula)

Ao fim da fala, um aluno que costumava se destacar academicamente comentou em tom jocoso: “Mas ainda continuamos melhores do que o 7ºB.” A professora respondeu prontamente, dizendo que não estava comparando turmas. Aparentemente, a maioria dos alunos recebeu a fala da professora com naturalidade, embora alguns demonstrassem certa inquietação, especialmente quando surgiu o assunto da entrega das notas aos pais ou responsáveis.

Após esse momento, a aula seguiu com a leitura de um texto do livro didático e a resolução das questões propostas. A pedido da professora, Júlia participou da correção das atividades, incentivando os alunos a comentarem as respostas uns dos outros. Essa dinâmica teve o objetivo de tornar a aula mais interativa e, ao mesmo tempo, reforçar a visualização da língua portuguesa por meio da escrita coletiva no quadro — estratégia que também beneficiava os alunos imigrantes, permitindo que associassem as falas aos registros gráficos da língua.



Já na turma do 7ºB, a abordagem da professora foi mais dura. Sua fala foi marcada por um tom incisivo, mais direto e crítico:

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

Os alunos da turma do 7ºB ouviram em silêncio. Os semblantes estavam sérios. A principal preocupação parecia ser com o número de colegas que haviam tirado notas baixas e com a reação que suas famílias teriam ao receber os boletins. Diferentemente da turma anterior, não houve piadas ou comparações entre grupos, mas sim inquietação individual que se somava a um certo constrangimento coletivo. A professora continuou a aula com a mesma proposta de leitura e resolução de questões do livro didático. No entanto, a participação da turma foi bastante reduzida. Os alunos hesitavam em falar e demonstravam pouca disposição para interagir.

Esses episódios vivenciados no dia 19 de abril foram tema de uma conversa posterior com a professora Teresa, que será discutida mais adiante. Cabe aqui dizer que suscitaram reflexões profundas sobre



as formas pelas quais como o vínculo entre professor e aluno é construído — e sobre como determinadas heranças pedagógicas, enraizadas em modelos coloniais, ainda sustentam práticas que valorizam uma forma única de saber e uma cultura escolar homogênea.

Em um contexto multilíngue e multicultural, como o das turmas observadas na pesquisa, não é possível pensar em ensino efetivo se não nos propusermos, de forma consciente e ativa, a trazer para o centro aquilo que, historicamente, foi marginalizado. Essa é uma tarefa contra-hegemônica, mas necessária: criar um espaço em que a língua dominante e as línguas subalternizadas possam conviver, dialogar, tensionar e se transformar mutuamente, assim como os saberes e os sujeitos que as mobilizam.

Nesse sentido, ao refletir sobre os sujeitos e suas experiências linguísticas e culturais diversas, retomamos as palavras de Walter D. Mignolo em sua obra “Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento laminar”. Para o autor, a afetividade é uma força capaz de romper com as lógicas de opressão. Mignolo propõe o “bilinguajamento” como horizonte de libertação — um gesto de amor, um espaço entre línguas, entre culturas, entre mundos:

“O amor é o corretivo necessário à violência dos sistemas de controle e opressão. Bilinguajar o amor é o horizonte utópico final para a libertação de seres humanos envolvidos em estruturas de dominação e subordinação além de seu controle. Enquanto o estado-nação promove o amor para com as línguas



nacionais, o amor do bilinguajamento nasce das e nas periferias das línguas nacionais e nas experiências transnacionais. Tal é o tipo de amor que venho tentando articular com a noção de amor inscrito no bilinguajamento: o amor pelo lugar entre línguas, o amor pela desarticulação da língua e pelas línguas subalternas, amor pela impureza das línguas nacionais, e o amor como corretivo necessário à “generosidade” do poder hegemônico que institucionaliza a violência. É o amor por tudo que é repudiado pelas culturas do conhecimento acadêmico, cúmplices com as heranças coloniais e com as hegemonias nacionais.” (MIGNOLO, 2003, p. 317)

Foram essas vivências e reflexões que orientaram o percurso das práticas translíngues e transculturais desenvolvidas na pesquisa-ação descrita neste livro. Conhecer as turmas, escutar seus silêncios e tensões e compreender o lugar da professora nesse processo foi fundamental para construirmos, com ela, propostas pedagógicas mais sensíveis, abertas ao diálogo e comprometidas com a diversidade de vozes presentes na escola.

Apresentamos, a seguir, com mais profundidade, a forma como a professora Teresa percebia suas turmas no início do ano letivo e como, a partir do diálogo, buscamos redirecionar esse olhar.

Na semana do conselho de classe do 1º bimestre, realizamos uma reunião com a professora Teresa para refletir sobre as vivências até ali e alinhar os próximos passos para o 2º bimestre. Para essa reunião, preparamos uma pauta. Um dos pontos centrais dizia respeito ao perfil das turmas e ao modo como ela conduzia as



aulas a partir dessa percepção. Entender esse olhar e, ao mesmo tempo, provocá-lo era fundamental para o planejamento conjunto das próximas atividades. A fim de guiar o diálogo, elaboramos três perguntas simples, anotadas previamente no caderno de campo. Não foram feitas como entrevista formal; surgiram no ritmo da conversa, de maneira espontânea e dialogada:

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

Ao abordar o 7ºA, a professora demonstrou convicção ao dizer que considera a turma mais participativa, apesar do espaço físico reduzido — a sala era, de fato, menor que as das outras turmas do mesmo ano. Segundo Teresa, o envolvimento era visível, principalmente pela frequência com que via os cadernos preenchidos e pela atenção dos estudantes durante suas falas. Ela também mencionou que os alunos imigrantes estavam posicionados nas primeiras carteiras, em fileiras próximas à mesa da professora, de acordo com o mapa de sala elaborado por outra docente, com apoio dos demais professores. Essa organização, em sua visão, ajudava os alunos a manter o foco e a se envolver mais nas aulas. Além disso, o desempenho do 7ºA nas avaliações foi considerado superior ao do 7ºB, o que, para ela, era mais uma evidência de maior dedicação.

A seguir, compartilhamos trechos dessa conversa que ajudam a compreender a argumentação da professora:



Excerto 1 - Reunião

Julia:	<<O 7ºA é uma turma um pouco mais ... >energíca.<
Prof.ª Teresa:	<<Sem sombra de dúvidas eles são MAIS participativos e envolvidos em tudo o que é proposto.<< SEMPRE visto vários cadernos ali.<<Você reparou que eles estão em >>35>> numa sala muito mais apertada e ainda sim conseguem<< (1.5) <<Bom ... conseguem ser mais ativos e proativos.<< >>As notas foram melhores, você viu, né?!>>
Julia:	<<É, eu observei as planilhas. Mas a senhora ACHA eles PROATIVOS?<<
Prof.ª Teresa:	SIM! <<O mapeamento que a professora de matemática fez ajuda muito, mesmo não surtindo efeito em um espaço tão pequeno.<< <<Mas ajuda porque<< ... >separa< ... <<separa os que conversam MUITO e TRAZ PRA FRENTE os que têm mais dificuldades, os venezuelanos.<< (1.5) <<Isso ajuda na concentração deles, porque me observam falando, escutam melhor e enxergam melhor.<<
Julia:	<<Eles são mais participativos mesmo, MAS às vezes os acho meio dispersos, conversando sobre assuntos paralelos à aula e de pirraças uns com os outros.<<
Prof.ª Teresa:	<<É .. isso acontece mesmo.<< >Tem uns ali< (1.5) <<Bom ... precisamos trabalhar isso neles.<<

A professora baseia sua visão positiva do 7ºA em critérios como notas, preenchimento de cadernos e respeito ao mapa de sala. Esses critérios, vale destacar, estão ancorados em uma perspectiva escolar bastante tradicional, em que o bom aluno é aquele que copia, presta atenção e tira boas notas.

Quando passamos a falar sobre o 7ºB, o tom da professora mudou. Ela disse não perceber engajamento



por parte dos alunos e relatou dificuldades recorrentes, como o tempo que precisa dedicar ao simples ato de pedir que os estudantes se sentem ou que prestem atenção. Segundo ela, muitos não fazem as atividades propostas e não se preocupam em entregar os trabalhos.

Excerto 2 - Reunião

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



A visão que Teresa tem do 7ºB é bastante negativa, e se constrói em oposição direta aos elementos que sustentam a imagem positiva do 7ºA. Em outras palavras, se os critérios de bom comportamento e rendimento fundamentam a imagem positiva do 7ºA, a ausência desses mesmos justifica, aos olhos de Teresa, o fracasso do 7ºB.

Vale lembrar que a função social da escola tem se transformado. Hoje, entende-se que a escola é responsável por assegurar o direito humano à educação, promovendo tanto a formação moral e cidadã quanto o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Assim, o processo de aprendizagem não pode ser avaliado apenas pelo desempenho cognitivo, pois envolve dimensões éticas, sociais e culturais que também integram a formação dos sujeitos.

Nesse sentido, realizamos a leitura detalhada do perfil de cada turma. No 7ºA, havia alunos mais velhos, o que contribuía para uma percepção de maior maturidade do grupo. Além disso, os estudantes imigrantes dessa turma já estavam no Brasil há, pelo menos, um ano e meio, o que pode explicar a maior facilidade demonstrada nas aulas de língua portuguesa. Essa turma contava ainda com apenas dois alunos com deficiência, ambos acompanhados por um professor de apoio. Em contraste, o 7ºB apresentava um contexto bastante distinto: a maioria dos alunos tinha 12 anos de idade e, entre os cinco estudantes venezuelanos, apenas dois estavam no país há mais de um ano. Os demais haviam chegado há menos de seis meses, o que justifica as dificuldades



enfrentadas no processo de aquisição da língua portuguesa. Ademais, essa turma incluía cinco alunos com deficiência, todos atendidos por uma professora de apoio.

Embora os números digam algo (reconhecemos o valor da observação sobre os dados das provas e cadernos), eles não dizem tudo. A matemática dos resultados finais não dá conta de todas as variáveis escondidas na equação. Quando lidamos com seres humanos, com línguas, com histórias migrantes e com relações, precisamos ir além da análise quantitativa. Como afirmam Ireland *et al* (2008, p.45), o fracasso escolar não pode ser entendido como uma simples consequência de desinteresse ou falta de esforço, mas sim como “(...) situações construídas ao longo da história institucional, cultural, social, relacional e pessoal dos alunos, cujos sentidos precisam ser explicados”.

A professora Teresa ouviu com atenção e, apesar de não rebater diretamente, demonstrou certo desconforto. Ainda assim, ao final da conversa, reconheceu: “Realmente. Lá no 7ºB o contexto é bem mais complicado e parece que isso interfere demais!” Encerrada essa etapa da reunião, foi iniciada a discussão sobre os os conceitos de translinguagem e as implicações pedagógicas dessa perspectiva para o nosso planejamento. Com base no que alinhamos em termos de concepção de linguagem, cultura e diversidade, foi elaborado o planejamento bimestral colaborativamente. Esse plano, fundamentado em práticas de ensino com abordagem translíngue e transcultural, está descrito no, no Capítulo 2 deste livro.



Os episódios apresentados nesta seção revelam que o ensino de Língua Portuguesa, muito além de um conjunto de conteúdos e atividades, também produz modos de ver os estudantes, suas línguas e suas trajetórias. Nas situações observadas, tornou-se evidente que aquilo que se ensina na escola não se limita aos objetos formais do currículo — gêneros textuais, categorias gramaticais ou habilidades de leitura e escrita. Ensina-se também, muitas vezes de forma implícita, quais vozes são legitimadas, quais experiências são consideradas relevantes e quais temas devem permanecer à margem da conversa escolar.

As cenas descritas mostram que, em contextos multilíngues e marcados por experiências migratórias, o silêncio pode surgir como estratégia de preservação da ordem da aula, de evitar conflitos ou de manter certos consensos institucionais. No entanto, como vimos, esse silenciamento frequentemente impede que os próprios estudantes mobilizem suas experiências linguísticas e culturais como recursos de aprendizagem. Ao evitar determinadas discussões — sobretudo aquelas relacionadas a identidades, desigualdades ou contextos sociopolíticos — corre-se o risco de reforçar estereótipos e de invisibilizar conhecimentos que já circulam entre os alunos.

Ao mesmo tempo, essas observações iniciais também revelaram brechas importantes. Em diversos momentos, foram os próprios estudantes que trouxeram para o centro da aula questões sobre suas línguas, seus países de origem, suas experiências culturais e suas interpretações do mundo. Nessas brechas, tor-



nava-se visível o potencial de uma educação linguística mais sensível à diversidade presente na sala de aula.

Foi justamente a partir dessas tensões — entre o que se ensina e o que se cala — que surgiu a necessidade de construir práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar os repertórios linguísticos dos estudantes. Mais do que introduzir novos conteúdos, tratava-se de criar condições para que os alunos pudessem tornar visíveis suas experiências com as línguas e refletir sobre elas de maneira coletiva.

Nesse contexto, a atividade dos Retratos Linguísticos apresentou-se como um caminho promissor para iniciar esse movimento.

DIZERES QUE GANHAM FORMA: RETRATOS LINGUÍSTICOS E A VALORIZAÇÃO DO QUE É INVISÍVEL

A partir das reflexões produzidas durante a fase de observação, iniciamos o segundo bimestre letivo com uma proposta pedagógica voltada à valorização das experiências linguísticas dos estudantes. A atividade escolhida foi a elaboração de Retratos Linguísticos, inspirada nos trabalhos de Busch (2012; 2015; 2017), que concebe essa prática como uma forma de tornar visíveis as biografias linguísticas dos sujeitos.

Nesta seção, compartilhamos a experiência realizada com as turmas do 7ºA e do 7ºB, na qual os estudantes foram convidados a representar, por meio de desenhos, cores, palavras e símbolos, as línguas que atravessam suas trajetórias de vida. Essa atividade





funcionou como porta de entrada para uma sequência de ações pedagógicas orientadas por práticas translíngues e transculturais no ensino de Língua Portuguesa.

A proposta nasceu do desejo de criar, logo no início do bimestre, um espaço seguro e expressivo para que os estudantes se manifestassem. Como defendem Bloome e Green (2015), é preciso compreender os alunos a partir dos eventos culturais, linguísticos e de letramento que vivenciam dentro e fora da escola. Por isso, buscamos proporcionar um ambiente em que trouxessem à tona seus modos de falar, pensar, agir, sentir e conviver com as línguas — nas aulas de português e em outros contextos de suas vidas.

A atividade tinha como objetivo compreender como os repertórios linguísticos dos estudantes se formam e se expressam em trajetórias marcadas pela pluralidade. Ao propor que desenhassem seus próprios “retratos linguísticos”, pretendíamos, de modo sensível, observar como cada um se percebia linguisticamente naquele contexto escolar: quais línguas ou variedades utilizavam, com quem, em quais situações, com quais sentimentos — e, também, quais línguas ou formas de comunicação eram ignoradas ou deixadas de lado.

Escolher essa atividade para abrir o bimestre teve um motivo claro: entendemos que o Retrato Linguístico é uma estratégia potente para iniciar uma abordagem biográfica na escola. Ao convidar os estudantes a preencher uma silhueta humana com as línguas e formas de comunicação presentes em suas vidas, convidamos-os, também, a refletir metalinguisticamente sobre o



que falam, como falam, com quem falam e, sobretudo, sobre o que essas línguas significam para eles.

Como aponta Busch (2015, p. 37), quando há espaço para esse tipo de escuta, os alunos podem “trazer seus repertórios individuais para o diálogo, engajar-se na reflexão metalinguística e na negociação e, assim, transformar o regime linguístico da sala de aula”. Ou seja, à medida que participam ativamente dessa construção — usando cores, símbolos, mapas, tamanhos, palavras ou desenhos —, passam a reivindicar um lugar legítimo para suas experiências linguísticas no ambiente escolar.

Esses retratos são mais do que simples atividades artísticas: são expressões do que Melo-Pfeifer e Chik (2020) denominam *multimodal translanguaging*. Nessa perspectiva, o retrato não é feito apenas de palavras: é composto por linhas, setas, cores, posicionamentos, tamanhos, direções e emoções. São esses elementos que nos ajudam a compreender, de modo mais sensível, como os alunos habitam suas línguas — e como são por elas habitados.

Blommaert (2010) discute os *bits of language* que circulam nas vidas das pessoas, especialmente em contextos multilíngues. Esses fragmentos também apareciam nos retratos de nossos alunos: palavras em espanhol escritas; uma expressão indígena relatada ao descrever o retrato; um gesto representado com setas nas mãos; uma cor específica pintada no peito da silhueta para simbolizar afeto por determinada língua. Tudo isso compunha um mapa afetivo-linguístico que merecia ser visto com atenção.





A realização da atividade foi planejada para um período padrão de 50 minutos por turma, tanto no 7ºA quanto no 7ºB. Contamos com a parceria da graduanda Clara, do curso de Psicologia, participante de um projeto de Iniciação Científica vinculado ao GELT/UFGD. Clara esteve presente nas duas turmas, contribuindo na escuta e na observação. Sua presença também favoreceu que a professora Teresa se sentisse à vontade para não interferir diretamente na condução da aula. Ainda assim, ela acompanhou de perto a proposta, fez sugestões quanto ao tempo de execução e orientou os estudantes para a apresentação oral dos retratos ao final.

A aula foi conduzida majoritariamente em português, mas houve momentos importantes de mobilização do espanhol, tanto por parte dos alunos imigrantes quanto dos colegas brasileiros, que tentavam, com maior ou menor êxito, estabelecer pontes. Em certos momentos, trechos da conversa eram traduzidos de forma colaborativa ou misturados naturalmente — dinâmica favorecida pela própria atividade. Essa convivência entre línguas deu ainda mais potência à proposta, reafirmando a importância de pensarmos o espaço escolar como lugar de múltiplas vozes, onde o que parecia invisível — ou “inapropriado” — ganha nome, forma e valor.

A proposta dos Retratos Linguísticos foi organizada em três momentos principais, pensados para garantir que os alunos se sentissem à vontade para expressar suas experiências com as línguas e, ao mesmo tempo, refletissem sobre o que essas experiências revelavam acerca de suas trajetórias pessoais e coletivas.



No primeiro momento, Julia (professora-pesquisadora) e Clara conduziram uma conversa aberta com as turmas, para provocar reflexões sobre língua, linguagem, fluência, língua materna e língua estrangeira, entre outros tópicos. A ideia não era oferecer respostas prontas, mas construir, com os próprios alunos, definições que fizessem sentido naquele contexto e estivessem alinhadas às compreensões teóricas. As perguntas que orientaram a conversa foram:

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

A troca foi potente porque permitiu que os estudantes se escutassem e percebessem como as definições variavam dentro da própria turma. Havia quem trouxesse concepções ligadas ao ensino formal e à norma-padrão, e quem apresentasse, ainda que intuitivamente, uma visão ampliada, próxima à ideia de repertórios linguísticos vividos. Muitos hesitavam em falar, temendo “errar”, mas, aos poucos, reconheceram que suas formas de dizer também compõem uma linguagem legítima.



No segundo momento, explicamos como construir os retratos linguísticos. O comando foi: “Quais línguas atravessam a sua trajetória de vida?”. Informamos que cada estudante receberia uma folha com uma silhueta em branco. Ao lado, havia um espaço para legenda e outro para o nome, demarcado com o termo em espanhol “Estudiante”. A escolha pelo léxico em espanhol buscou despertar o interesse dos alunos venezuelanos e, ao mesmo tempo, provocar os colegas brasileiros a inferirem sentidos e instruções — prática cotidiana para estudantes que transitam entre línguas na escola.

À medida que as instruções avançavam, surgiram dúvidas espontâneas: “Desenho só a língua que eu falo?”, “Posso colocar uma língua que eu só ouço em casa, mas não sei falar bem?”, “E música, pode?”. As perguntas indicavam envolvimento e já mobilizavam uma reflexão sobre o que conta como “língua presente” em suas vidas. Ampliamos, então, o comando inicial: “Representem as línguas que fazem parte da vida de vocês — pela fala, pela escuta, pela convivência, pelo estudo, pela música, pelos filmes e séries etc.”

Em seguida, oferecemos uma imagem concreta do retrato: Clara explicou, em tom leve, que seria uma espécie de “selfie” das línguas que caminham com cada um. A silhueta representava o corpo de cada estudante; dentro dela, poderiam inserir — com cores, palavras, desenhos, símbolos, traços e setas — as línguas com as quais conviveram ou ainda convivem. Julia esclareceu que a legenda serviria para associar cores às línguas



representadas e nomeá-las com as próprias palavras (por exemplo, “língua da minha vó”, “língua do TikTok”, “língua do meu irmão pequeno”). Esse detalhe, embora simples, revelaria como os estudantes reconhecem (ou não) essas línguas em suas vidas.

Disponibilizamos uma caixa de materiais coletivos (lápiz, borrachas, apontadores, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, papéis coloridos, colas — inclusive com glitter —, massinhas, tinta guache e pincéis). Embora todos tivessem acesso aos itens mais chamativos, muitos preferiram lápis de cor e canetinhas. A expressividade, porém, não diminuiu: cada retrato refletiu, de modo singular, as relações afetivas e simbólicas dos alunos com as línguas de suas vidas.

Por fim, o terceiro momento consistiu na apresentação oral dos retratos. Esse passo era essencial: não bastava produzir o desenho; o objetivo era compartilhar escolhas, explicar por que representaram determinadas línguas, quais sentimentos as acompanhavam e em que contextos surgiam. Tratava-se de escutar os significados atribuídos por cada aluno à própria experiência linguística — e de fazer com que toda a turma também os escutasse. Esse compartilhamento fortaleceu o sentimento de pertencimento e valorizou saberes e vivências por muito tempo ignorados ou silenciados na escola.

As línguas que emergiram nos retratos produzidos pelas turmas do 7ºA e do 7ºB — compreendidos aqui como biografias visuais de cunho multimodal translíngua (Melo-Pfeifer; Chik, 2020) — revelam multiplicida-



de de vozes, memórias e experiências de linguagem. No total, foram realizados 50 retratos (24 no 7ºA e 26 no 7ºB), nos quais os estudantes mencionaram doze línguas diferentes, além de um tipo de “linguagem” e de um registro nomeado “produção”. Este último, a partir de nossas interpretações e dos dados visuais e orais, parece aludir à modalidade escrita da Língua Portuguesa — uma separação simbólica que, para muitos, assume o peso e o distanciamento de “outra língua”, distinta daquela falada no cotidiano.

O gráfico a seguir, referente à turma do 7ºA, ilustra a frequência com que determinadas línguas foram mencionadas nos retratos: português (24), inglês (23), espanhol (18), francês (9), mandarim (8), italiano (7), japonês (7), coreano (4), tailandês (2), gíria (1) e produção (1). A porcentagem é demonstrada no gráfico:

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



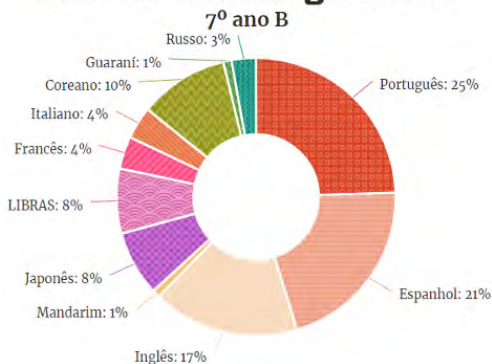
Fonte: autoria própria.



Já o próximo gráfico, referente à turma do 7ºB, apresenta o seguinte panorama: português (26), espanhol (22), inglês (18), coreano (11), japonês (8), Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (8), francês (4), italiano (4) Russo (3), mandarim (1), guarani (1). A porcentagem também é demonstrada no gráfico:

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

Ocorrência de Línguas nos Retratos Linguísticos



Fonte: autoria própria.

Em ambas as turmas, observa-se que o português brasileiro, idioma dominante no espaço escolar, aparece como a mais citada, ocupando o centro dos repertórios declarados. Entretanto, a posição central do português não elimina a relevância das demais línguas que compõem os retratos. O espanhol, por exemplo, assume papel importante, especialmente em função da presença de estudantes venezuelanos, mas é interessante destacar que não foi mencionado em todos os retratos linguísticos, o que pode configurar uma



desconsideração com os sujeitos que ocupam os espaços escolares com estudantes brasileiros.

O inglês, por sua vez, tem sua recorrência explicada pela forte presença curricular e midiática, e revela o impacto do discurso hegemônico de valorização da língua inglesa como chave para oportunidades futuras.

A menção a línguas do continente asiático, como mandarim, coreano, japonês e tailandês, foi justificada, nos relatos orais dos alunos, pelo consumo de produtos culturais midiáticos como séries, músicas e animações. Esses repertórios indicam a existência de vínculos afetivos e de identificação cultural que extrapolam o espaço escolar, evidenciando o papel central da mídia nas práticas de letramento contemporâneas.

Já a presença da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos retratos do 7ºB configura um reconhecimento sensível por parte dos estudantes sobre as línguas visuais e gestuais como legítimas formas de comunicação. Em relatos colhidos durante a atividade, alguns alunos afirmaram que aprenderam LIBRAS por vídeos ou em contextos familiares e demonstraram admiração pelas possibilidades que ela oferece às pessoas surdas para se expressarem e ocuparem espaços no mundo.

O guarani, mencionado por uma aluna brasileira da turma do 7ºB, foi descrito como uma língua que se escuta em casa, utilizada entre sua avó e mãe. Apesar de não compreendê-la completamente, a estudante a reconhece como parte de sua história, evocando o conceito de língua de herança — aquela que está presente no convívio familiar e comunitário, mesmo



quando não é plenamente dominada. A referência ao guarani também ganha importância por se tratar de uma língua indígena, falada por diversas comunidades no Mato Grosso do Sul, e reforça o enraizamento local dos repertórios linguísticos.

As línguas românicas como francês, italiano e o português europeu foram relacionadas a histórias de migração familiar: foram citadas como “línguas dos bisavôs” ou “línguas de origem”, construindo uma ponte afetiva entre memória, identidade e pertencimento.

A aparição da “gíria”, conforme será melhor explorado no relato do aluno Lucas, demonstra a ampliação do conceito de linguagem por parte dos estudantes e sua capacidade de reconhecer as práticas de fala cotidianas e periféricas como formas legítimas de expressão. Já o uso do termo “produção” como designação do português evidencia o peso simbólico que a modalidade escrita da língua portuguesa assume no processo de escolarização. A escrita formal do português, marcada por normas rígidas e exigências gramaticais, parece ser percebida como algo distinto da língua falada, ganhando status de uma “outra língua”, distante e, muitas vezes, inacessível.

Essa multiplicidade de repertórios, identificada por meio dos retratos linguísticos, revela um cenário linguístico e cultural que extrapola a homogeneização comumente promovida pelas práticas escolares. Os dados apresentados não só refletem os modos de viver e se expressar dos estudantes, mas também denunciam os apagamentos e tensões que ocorrem



quando as escolas insistem em uma pedagogia monocultural e monolíngue.

É possível perceber, com nitidez, que as línguas mencionadas pelos alunos nas duas turmas não estão diretamente ligadas a critérios de domínio ou fluência, mas sim à presença afetiva, simbólica e social que essas línguas ocupam em suas trajetórias. O que mobiliza os estudantes a nomeá-las não é, necessariamente, a capacidade de compreendê-las integralmente ou usá-las com desenvoltura, mas sim a experiência de estar exposto a elas, de conviver com seus sons, signos e significados em diferentes momentos do cotidiano.

Nos relatos orais e nas explicações durante a produção dos retratos, os alunos frequentemente relacionavam as línguas representadas a contextos de aprendizagem não formais: situações vividas em casa, nas trocas com familiares ou amigos, nos tempos de lazer, nos jogos online, nas redes sociais, nas músicas e nos vídeos que consomem diariamente. Assim, a sala de aula aparece como apenas um dos muitos espaços em que essas línguas circulam - e, muitas vezes, nem mesmo o mais relevante. Em contraste com a ideia tradicional de que a escola é o principal (ou único) ambiente de aprendizagem linguística, os dados apontam para uma realidade mais viva, porosa e fluida, em que a aprendizagem acontece em múltiplas direções e a partir de diferentes interações.

Dessa forma, torna-se evidente que viver entre línguas, ainda que em intensidades e configurações distintas, não é exclusividade dos estudantes migrantes.



Muitos alunos brasileiros também habitam espaços multilíngues, convivendo com línguas de herança, línguas de afeto, línguas de mídia e de rede, ou simplesmente línguas que, de algum modo, os atravessam.

A presença de colegas imigrantes, sobretudo os vindos da Venezuela, contribuiu para ampliar essa experiência, promovendo novos encontros, despertando curiosidades e provocando reflexões. A convivência com outras línguas na escola tornou-se mais visível, e, ao ser tematizada em sala de aula, passou a ser percebida pelos alunos como um traço legítimo da sua identidade linguística.

A atividade dos retratos linguísticos, nesse sentido, produziu um efeito potente: ela visibilizou aquilo que muitas vezes se encontra silenciado nos corredores escolares. Mais do que uma tarefa artística ou diagnóstica, tratou-se de um momento de revelação coletiva. Uma espécie de espelho ampliado, no qual cada um pode se ver e ver o outro. E, ao se reconhecerem como sujeitos plurilíngues, muitos alunos passaram a se ver também como portadores de repertórios legítimos, diversos, criativos e dignos de circular nas aulas de língua portuguesa.

O comentário espontâneo de Maria, estudante do 7ºB, é revelador dessa atmosfera: “Acho que teremos um bimestre promissor!”. Sua fala, carregada de entusiasmo, dá o tom do que essa atividade foi capaz de semear: um desejo de que os repertórios ali mapeados não fossem apenas reconhecidos, mas também utilizados como recursos valiosos para as práticas pedagógicas do período que se iniciava.



É importante destacar, no entanto, que os desdobramentos da atividade assumiram características distintas em cada uma das turmas, influenciados por aspectos comportamentais, pedagógicos, linguísticos e culturais específicos de cada grupo. Com o intuito de respeitar essas particularidades, melhor descrever as práticas e aprofundar a análise, esta seção será dividida em duas subseções: uma trará uma descrição mais detalhada dos eventos vividos na turma do 7º ano A, enquanto a outra abordará os episódios ocorridos na turma do 7º ano B.

RETRATOS LINGUÍSTICOS NO 7ºA

Na turma do 7º ano A, antes mesmo de começarmos a proposta pedagógica dos retratos linguísticos, a professora titular da turma sentiu a necessidade de fazer uma advertência em função das notas baixas obtidas pelos estudantes na última avaliação. O tom incisivo adotado na fala parece ter gerado certo desconforto entre os alunos. Não apenas pelo conteúdo da advertência em si, mas também pela forma como foi transmitida. Era visível que os estudantes ficaram abatidos, e esse clima tenso acabou repercutindo diretamente no início da atividade, exigindo das professoras uma certa reorganização da abordagem para que pudessemos recuperar o envolvimento da turma.

Com o intuito de abrir a roda de conversa e introduzir o primeiro momento da aula, optou-se por retomar algo que fazia parte da vivência escolar daqueles alunos: o fato de que, naquela escola, conviviam com muitos colegas vindos de outros países. A partir disso,



propus uma reflexão coletiva: como deve ser estar em um novo país, em um lugar onde se fala outra língua, onde tudo soa diferente? Como será viver entre línguas, tropeçando em palavras novas, tentando se fazer entender, interpretando gestos e olhares?

As professoras esperavam que era de que algum aluno se manifestasse de imediato, talvez mencionando um colega imigrante, ou que algum dos próprios estudantes imigrantes se colocasse, compartilhando algo de sua trajetória. Mas isso não aconteceu. A sala permaneceu em silêncio. Um silêncio desconfortável, mas também revelador. Esse silêncio nos levou a considerar que os alunos não estavam habituados com propostas pedagógicas que exigissem exposição oral e partilha de experiências como ponto de partida da aula. Ali, provavelmente, se esperava um comando direto, uma ficha, uma tarefa previamente moldadas. Não uma escuta ativa.

Diante disso, compreendemos que seria necessário mudar de estratégia. Foi lançada, então, uma pergunta mais direta, que pudesse inaugurar o diálogo de forma mais aberta: “Gostaríamos de escutar de vocês. O que vocês consideram como língua? O que é língua para vocês?” Foi a partir dessa pergunta que uma aluna brasileira arriscou a primeira resposta: “Falar!”.

A simplicidade da resposta abriu espaço para uma construção conjunta, linha por linha, conceito por conceito, até chegarmos a uma definição coletiva construída pela turma: a língua seria aquilo que usamos para falar, para nos comunicar, para discutir ideias e descobrir coisas novas.



Essa construção foi, por si só, um marco. Ela deslocou o entendimento de língua para além do campo exclusivamente gramatical, desestabilizando a lógica estruturalista que costuma reger o ensino de línguas nas escolas. Ali começava a se formar uma nova concepção: a de que língua é também relação, memória, pensamento e afeto. Uma ferramenta para reorganizar o mundo e se reorganizar dentro dele.

O conceito de língua, ao ser reinterpretado pelos próprios alunos, passou a incorporar suas práticas reais, práticas essas muitas vezes marcadas por experiências de translinguagem. O que parecia distante dos livros didáticos se tornava, naquele instante, legítimo saber escolar.

Esse movimento ficou evidente na fala de Emanuel, que comentou com entusiasmo: “Língua também é tudo isso, além de ser verbo e substantivo, né?!” Sua fala sintetizou o ponto de encontro entre o conhecimento escolar tradicional e a experiência linguística vivida cotidianamente. Naquela aula, não se tratava de escolher entre uma concepção ou outra. Não se estava negando a existência das línguas institucionalmente reconhecidas, mas, sim, ampliando as fronteiras do que poderia ser compreendido como língua dentro da escola.

Seguindo esse caminho de diálogo, inspirado no que Paulo Freire e Faundez (1998) defendem como prática pedagógica questionadora, lançou-se uma nova provocação à turma: “Quais línguas vocês conhecem?” E foi a partir dessa pergunta que três situações me chamaram a atenção. Primeiro, entre todos os alunos brasileiros,



apenas um mencionou explicitamente o nome da língua portuguesa como parte de seu repertório. Em segundo lugar, percebi que, ao contrário dos estudantes venezuelanos, que mencionaram o português com naturalidade, muitos alunos brasileiros deixaram de citar o espanhol, mesmo convivendo cotidianamente com colegas que o falam. Por fim, houve estudantes que romperam com a lógica de nomear “línguas oficiais” e trouxeram à tona outras formas de comunicação que fazem parte do cotidiano: gírias, dialetos e até mesmo o *portunhol* foram lembrados.

Esses momentos revelaram uma compreensão mais ampla e sensível do que seja “saber uma língua”. E mostraram também que, mesmo sem nomear conceitos como “translinguagem” ou “multimodalidade”, os alunos já operavam com eles em suas práticas cotidianas. A seguir, segue um excerto que ilustra algumas dessas interações e ajuda a iluminar os eventos mencionados acima.

Excerto 3 – 7ºA

Julia:	<<De tantos falantes nativos de língua portuguesa, só essa mocinha aqui *aponta para a aluna* citou a LP. Vocês acham óbvio?>>
Prof. ^a Teresa:	POIS É, eu >>acho>> que eles >>não>> conhecem a língua deles! ... Na prova eu percebi que eles NÃO conhecem a língua deles!
Breno (aluno brasileiro):	Ué, *batendo as pontas dos dedos na carteira* CLARO QUE EU CONHEÇO. <<Se eu falo, era óbvio, professora. Praticamente eu!>> *mãos apontadas para si*



O excerto transcreve um momento da aula, no qual foi sinalizado à turma o fato de que, entre todas as respostas dadas até aquele ponto, apenas uma aluna brasileira havia mencionado o português como uma das línguas que conhecia. Esse dado, por si só, já dizia muito. Podia indicar que, para os estudantes daquela turma, o conceito de “língua” ainda estava fortemente atrelado à ideia de “língua do outro”, de algo estrangeiro ou externo à própria vivência. Era como se, por estarem imersos em um contexto onde o português é hegemônico, não houvesse sequer a necessidade de nomeá-lo. Uma percepção compreensível, especialmente em um ambiente escolar onde a ideologia monolíngue ainda predomina e molda olhares, discursos e práticas, criando, como dizemos em tom metafórico, certos apagamentos ou cegueiras frente à diversidade linguística que nos constitui enquanto país.

Com o objetivo de seguir provocando reflexões metalinguísticas foi compartilhado com a turma a observação da professora-pesquisadora, esperando criar brechas para pensarmos juntos o que significa “conhecer uma língua”, a quem esse conhecimento é atribuído e como ele se manifesta. Foi nesse momento que Julia se surpreendeu por uma intervenção da professora Teresa. De forma firme e quase sentenciosa (“POIS É, eu acho que eles não conhecem a língua deles! ... Na prova eu percebi que eles não conhecem a língua deles!”). Sua fala revela uma concepção de linguagem focada no normativismo (distante de seus usos e funções): a ideia de que, se o aluno não domina a norma culta na escrita, ele não “conhece a sua língua”.



Uma confusão frequente entre língua e suas modalidades de realização, como se só fosse válida a forma escrita, padronizada e escolarizada. É uma visão reducionista, mas historicamente arraigada em nosso modelo de ensino, onde a oralidade é constantemente preterida e o valor do saber linguístico é medido pela régua da norma padrão. Essa lógica, como aponta Marcuschi (1997), ignora o fato de que a alfabetização é apenas uma entre as múltiplas dimensões do projeto educacional da escola. A língua não é só matéria para provas; ela é memória, é gesto, é identidade.

Vale lembrar que a própria professora Teresa, ao longo do bimestre, revelou-se uma figura ambivalente: ora sensível ao contexto multilíngue da turma, ora aprisionada pelas exigências de um ensino tradicional que se ancora em avaliações, notas e desempenho formal. A fala dela naquele momento não pode ser dissociada desse contexto. Ainda assim, foi a reação do aluno Breno que nos deu o tom da ruptura.

Breno é um daqueles estudantes que marcam presença. Brasileiro, desinibido, atento e participativo, ele não se deixou intimidar. Imediatamente após a fala da professora, rebateu com firmeza e certa indignação (“Ué *batendo as pontas dos dedos na carteira*, CLARO QUE EU CONHEÇO. <<Se eu falo, era óbvio, professora. Praticamente eu!<< *mãos apontadas para si*”). Ao afirmar que a língua portuguesa “é ele”, Breno mobiliza a própria identidade em sua justificativa.

Essa percepção de Breno reflete aquilo que Rajagopalan (2006) nos lembra: a identidade é sempre construída ao longo da vida, atravessada por nossas tra-



jetórias sociais e culturais, e a linguagem é elemento fundante nesse processo. Quando Breno diz “Praticamente eu!”, ele nos mostra que a língua não é algo que se possui ou se aprende apenas em cursos. É algo que se vive. E, ao fazer isso justamente em uma aula que se propunha a trabalhar com práticas translíngues, ele desestabiliza a hierarquia tradicional que muitas vezes separa os que “sabem” dos que “não sabem”.

Com sua fala e sua postura corporal, Breno fez contraponto à visão da professora Teresa. Sua resposta é um gesto de afirmação. Ele recusa a lógica que associa desempenho escrito a conhecimento de língua e, com isso, inscreve sua própria forma de saber naquele espaço. Ele amplia o que pode ser compreendido como competência linguística e evidencia que outras formas de saber - orais, relacionais, afetivas - também têm lugar ali.

Li Wei e Martin (2009) argumentam que espaços translíngues são férteis para a criação de novas identidades, novos valores e novas formas de estar no mundo. Eles provocam movimentos criativos e críticos que desafiam ideologias hegemônicas e abrem caminho para práticas mais inclusivas. Foi exatamente isso que vimos acontecer naquela manhã.

Enquanto esse diálogo se desenrolava, Clara anotava no quadro o nome das línguas que os alunos citavam, escrevendo ora em português, ora em espanhol. Ao fim desse primeiro momento da atividade, o quadro já estava repleto de nomes de línguas, como um retrato coletivo da diversidade que ali habitava. Mas, como a



sala de aula sempre surpreende, aquele quadro, embora dominado por nomes de línguas oficiais, não limitou os alunos. Eles seguiram, como veremos no próximo excerto, nomeando o que mais atravessava suas vidas: suas formas próprias de dizer o mundo.

Excerto 4 – 7ªA

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

De maneira propositiva, o aluno Lucas mencionou a presença de gírias e de um possível dialeto marcado por traços da oralidade rural. Sua fala, que incluiu expressões utilizadas entre amigos próximos, como “parças”, e modos de falar de familiares residentes em áreas rurais, evidenciou práticas linguísticas cotidianas que muitas vezes escapam da legitimação institucional. Esse tipo de manifestação aponta para a complexidade dos repertórios presentes nas salas de aula e para a capacidade dos alunos de reconhecerem formas de linguagem que vão além das normas canônicas.

As práticas translíngues ativadas durante esse momento inicial revelaram que os estudantes não



apenas identificam essas outras formas de falar e se expressar, como também atribuem a elas um lugar em sua vivência cotidiana. Essa realidade contrasta com a tendência escolar de relacionar o multilinguismo a línguas autônomas e estruturadas, geralmente aquelas reconhecidas por políticas de ensino ou pelos discursos normativos.

Mesmo em contextos escolares marcados por processos migratórios, a compreensão de “língua” muitas vezes permanece atrelada a sistemas isolados e fixos. García e Li Wei (2014) explicam que os conceitos de bi/multilinguismo tradicionalmente dizem respeito à existência de línguas autônomas, sejam duas ou mais, tanto no plano individual quanto no social. No entanto, os dados em sala demonstram que a vivência entre línguas ultrapassa esse enquadramento. As práticas de linguagem não operam de maneira compartimentada: elas se mesclam, se transformam e se constroem nos encontros sociais.

A fala da estudante Luiza reforça essa compreensão. Ao afirmar “*Como cuando mezclamos español y portugués*”, a aluna recorre ao próprio repertório para descrever, em sua língua de maior domínio, a vivência de alternância e mistura entre códigos. Trata-se de uma experiência comum em regiões de fronteira ou em contextos multilíngues, e que, naquele momento, foi mobilizada em tom de partilha. A resposta de João Pedro, ao complementar com a expressão “É o famoso *portunhol*... assim a gente se entende”, corrobora o reconhecimento desse fenômeno entre os colegas.



A naturalidade com que ambos descrevem a mescla entre português e espanhol evidencia uma prática já consolidada em seus cotidianos comunicativos.

Esse tipo de acontecimento demonstra que o ensino de línguas pode, e talvez deva, ser um espaço para o desenvolvimento de novas formas de interação. Ao considerar o repertório completo dos alunos, abre-se espaço para a construção de significados mais diversos e enraizados nas vivências concretas dos sujeitos. Em ambientes pedagógicos que acolhem práticas translíngues, estudantes como Luiza e João Pedro demonstram sentir-se à vontade para transitar entre suas línguas maternas e outras alternativas comunicativas, como o próprio *portunhol*. A legitimidade dessas práticas dentro da sala de aula permite que essas estratégias sejam vistas não como erro ou desvio, mas como recursos legítimos para a construção do conhecimento.

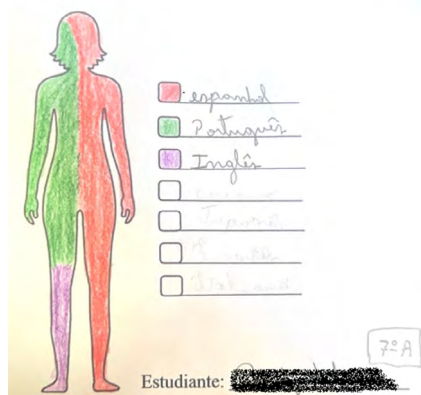
Em contextos de ensino mais tradicionais, baseados na norma padrão e em práticas prescritivas, é pouco provável que tal interação ocorresse de forma espontânea. A atividade do retrato linguístico, nesse sentido, proporcionou uma abertura importante: colocou em evidência as formas pelas quais os estudantes se comunicam fora do espaço escolar, encorajando o reconhecimento e a valorização dessas práticas. Com isso, tornou-se possível analisar como se produzem significados a partir dos diferentes repertórios que os alunos mobilizam no processo de aprendizagem da língua portuguesa.



Durante a realização da atividade, registraram-se diversas interrupções. Durante esse período, a condução da atividade ficou sob responsabilidade de Clara, que deu continuidade às apresentações e registrou os relatos por meio de gravações de áudio, que posteriormente foram transcritas e analisadas.

Na etapa seguinte da atividade, dedicada à apresentação dos retratos linguísticos, optou-se por iniciar com os exemplos das educadoras presentes. Foram exibidos os retratos previamente produzidos, com breves relatos sobre as línguas escolhidas e os motivos que levaram àquelas representações. A partir disso, os estudantes foram convidados a apresentarem os seus retratos ao grupo.

Figura 3 - Retrato linguístico da aluna Luiza - 7^aA



Fonte: Acervo das autoras (2023)

O primeiro retrato linguístico considerado para análise é o de Luiza, aluna venezuelana residente no



Brasil há pouco mais de um ano. Luiza reconhece o espanhol como sua língua materna e frequentemente menciona as saudades que sente de seu país de origem. No contexto escolar, é vista pela professora Teresa como uma estudante comprometida, com desempenho compatível às expectativas dos letramentos tradicionais institucionalizados pela escola. Em sala de aula, demonstra habilidade no trânsito entre o espanhol e o português, optando frequentemente pelo uso do espanhol quando se sente acolhida e estimulada, ainda que nem sempre o diálogo aconteça integralmente nessa língua.

No retrato linguístico produzido por Luiza, foram registradas sete línguas. Inicialmente, ela preencheu todos os espaços disponíveis na silhueta com os nomes: espanhol, português, inglês, coreano, japonês, francês e italiano. No entanto, ao final do processo, decidiu apagar as quatro últimas. Questionada sobre essa escolha, explicou que, ao colorir o retrato, percebeu que o espanhol e o português ocuparam um espaço significativo na imagem. Concluiu sua justificativa afirmando: “É como em minha vida: *español* e *portugués*; *portugués* e *español*.” Esse momento ilustra, de maneira simbólica, a vivência linguística recente de Luiza: apesar de estar imersa em múltiplos repertórios e formas de linguagem, as duas línguas que assumem centralidade em sua trajetória atual são justamente aquelas com as quais mantém uma relação afetiva e funcional direta. O espanhol, por sua condição de língua de origem, é preservado com esforço e intencio-

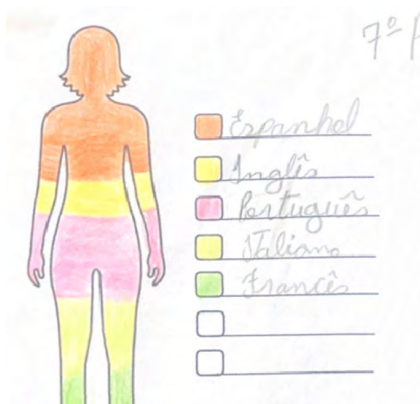


nalidade; o português, por sua presença cotidiana no novo país, é alvo de dedicação e aprendizado. Nesse contexto, a atividade propiciou a oportunidade de desenvolvimento de uma consciência metalinguística, tal como discutido por Nascimento (2020), ao permitir a articulação entre os recursos linguísticos da estudante e sua biografia.

É importante considerar que Luiza representa mais do que sua própria trajetória individual. Sua presença, bem como a de outros estudantes imigrantes, reafirma a impossibilidade de ignorar as marcas das línguas, culturas e experiências que moldam as dinâmicas de sala de aula. Essa presença concretiza, de forma contínua, a coexistência de múltiplos repertórios que desafiam a homogeneização promovida por discursos normativos. Tal protagonismo se evidencia também nos relatos de diversos estudantes brasileiros, que afirmaram estar aprendendo espanhol com o auxílio da própria Luiza durante os momentos de intervalo.

Assim, Luiza não apenas expressa sua trajetória linguística singular, mas também figura no retrato linguístico de outros colegas, como no caso da aluna Josiane, o que evidencia sua agência em um espaço escolar multilíngue e multicultural. Essa inserção nos retratos alheios reforça a centralidade de sua atuação no cotidiano da turma, apontando para formas de aprendizado que emergem fora dos circuitos formais de ensino e demonstrando o potencial transformador das interações entre pares no ambiente escolar.

Figura 4 - Retrato linguístico da aluna Josiane



Fonte: Acervo das autoras (2023)

O percurso linguístico de Josiane, aluna brasileira, chama atenção pela maneira como foi construído e apresentado. Na apresentação de seu retrato linguístico, Josiane foi convidada a compartilhar com os colegas os idiomas que havia incluído. Ao ser questionada, ela respondeu com certa espontaneidade, listando os seguintes idiomas: espanhol, inglês, português, italiano e francês. Em seguida, explicou os motivos de suas escolhas. Disse que estava aprendendo espanhol com a colega Luiza, mencionou que o inglês era estudado nas aulas regulares da escola, reconheceu o português como “a nossa língua”, e acrescentou que tinha o desejo de aprender italiano e francês futuramente.

Durante esse momento, pôde-se notar uma variação no tom de sua fala: ao mencionar o aprendizado do espanhol com a colega, sua entonação soava mais contida, talvez revelando certo receio em assumir que



estava aprendendo uma nova língua no ambiente escolar de forma informal. Em contraste, ao mencionar o português, sua fala adquiriu um tom mais firme, como se reafirmasse algo evidente. Tal oscilação pode refletir as emoções ligadas à experiência de estar no centro de uma aula de língua portuguesa, mas vivendo práticas de linguagem para além da norma escolar.

Ao receber uma resposta entusiasmada e acolhedora da professora, Josiane se mostrou mais à vontade para seguir no diálogo, compreendendo a pergunta feita em espanhol e respondendo, também em espanhol, com naturalidade. Essa interação sinaliza que, quando legitimados em sala de aula, os repertórios linguísticos adquiridos nas experiências sociais, culturais e interpessoais ganham visibilidade e valor.

No contexto da turma do 7^ªA, experiências como a de Josiane revelam práticas translíngues e transculturais que ultrapassam os limites impostos pelas fronteiras linguísticas e sociais. Os retratos linguísticos, utilizados como dispositivos pedagógicos, tornam-se instrumentos de valorização da diversidade linguística e cultural presente na escola. Neles, são acolhidas línguas e formas de comunicação que usualmente não ocupam lugar de prestígio no ambiente escolar. Os estudantes — sejam imigrantes ou brasileiros — demonstram reconhecer de forma intuitiva o multilinguismo e os recursos que mobilizam para estabelecer vínculos com os outros.



RETRATOS LINGUÍSTICOS NO 7ºB

Na turma do 7º ano B, a atividade foi realizada na terceira aula, momento em que os alunos saem para buscar a merenda e retornam para sala, onde costumam lanchar durante a continuidade da aula. Já familiarizadas com essa dinâmica, a equipe sabia da necessidade de tornar a aula mais fluida e engajadora. A recepção dos estudantes foi calorosa, com curiosidade visível diante da presença de Clara, que carregava a caixa de materiais.

O início da aula foi marcado por uma intervenção da professora regente, que solicitou que todos se acomodassem nos lugares previamente mapeados. Em tom mais rígido, ela atribuiu o reordenamento dos assentos como uma forma de disciplina, consequência do desempenho insatisfatório da turma na avaliação anterior. É importante destacar que o descrédito em relação à turma do 7ºB não era isolado, sendo reproduzido também por outros docentes. Esse tipo de discurso, ao longo do tempo, reforça uma imagem estigmatizada sobre certos grupos, comprometendo a autonomia e o envolvimento dos estudantes com o processo de aprendizagem.

Após a organização da sala, a apresentação inicial ficou a cargo da equipe pedagógica. Clara cumprimentou os alunos em português e espanhol, mencionando seu nome e o curso universitário que cursava. Em seguida, a saudação foi feita também em português e espanhol, com um breve comentário em tom bem-humorado sobre o fato de não dominar o espanhol, mas arriscar-se a falar um pouco. A reação dos alunos



foi imediata: risadas, sorrisos e um clima leve instalaram-se na sala. Esse pequeno gesto, ainda que simples, serviu para construir um espaço mais seguro, demonstrando abertura ao diálogo e respeito pela pluralidade linguística ali presente.

O ato de ensinar envolve inúmeros fatores e disputas, e em muitos momentos, ações estratégicas como essa revelam-se essenciais para a criação de vínculos. A afetividade, conforme nos lembra Wallon (1995), deve ser compreendida como elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Em um mundo em constante mudança, caracterizado por dinâmicas globais (Bauman, 1999) e relações cada vez mais líquidas (Bauman, 2001), as conexões afetivas passam a ser um dos principais pilares das relações humanas, sendo fundamentais para a construção de ambientes educativos acolhedores, colaborativos e transformadores.

A atividade prosseguiu com a mobilização dos estudantes para nomearem as línguas que conheciam, enquanto os nomes das línguas eram anotados no quadro em português e espanhol. Nesta turma, novamente, a professora Teresa retomou o discurso sobre o desempenho escolar e a relação com o domínio da língua portuguesa, trazendo à tona, mais uma vez, tensões entre o que se entende como saber e o que se considera como legítimo no ambiente escolar.

Em dado momento, a professora Teresa comentou, em tom irônico, que não acreditava que os alunos dominassem a língua portuguesa, baseando-se nas notas que haviam obtido naquele bimestre. A fala foi



proferida em um volume de voz que diminuía gradualmente. Imediatamente, Bruno, aluno brasileiro, rebateu com firmeza, negando a afirmação da professora. Ele argumentou que uma coisa era a nota e outra, completamente diferente, era saber falar. Juliana, também aluna brasileira, prontamente concordou com Bruno. A intervenção dos dois estudantes revelou uma distinção que faziam entre o desempenho escolar formal e suas competências comunicativas orais.

Bruno, ao se manifestar diante do comentário da professora, articula uma compreensão de língua centrada em sua função comunicativa. Sua resposta — ao afirmar que “nota é uma coisa, falar é outra” — deixa evidente que, para ele, a capacidade de se comunicar é mais significativa do que o desempenho escolar em avaliações formais. Essa fala demonstra não apenas um entendimento intuitivo sobre o papel da língua na interação cotidiana, mas também uma reflexão metalinguística sobre a escrita como prática escolarizada e muitas vezes descolada das experiências reais de linguagem.

Essa compreensão expressa por Bruno se alinha ao que propõem César e Cavalcanti (2007), ao entenderem a língua como um conjunto híbrido de elementos, que se combinam de maneiras diversas conforme os contextos de uso. Ou seja, mais do que um sistema rígido de regras, a língua se concretiza nas práticas vividas, nas situações comunicativas reais. Bruno, ao se posicionar, reconhece que fala e escrita não se equivalem, e que seu domínio da primeira não pode ser invalidado pela nota da segunda.



Na turma do 7ºB, o conceito de língua foi coletivamente construído com ênfase na dimensão comunicativa. Quando foi feita a pergunta sobre o que os alunos entendiam por língua, as respostas variavam entre falas, gestos, expressões corporais e até olhares. Uma aluna brasileira compartilhou que, ao trocar olhares com as amigas durante o intervalo, sabiam exatamente o que a outra estava pensando, especialmente quando alguém por quem não tinham afinidade passava por perto. Já uma aluna venezuelana, morando no Brasil há dois anos, afirmou que conseguia perceber o humor dos professores apenas pela forma como entravam em sala. Esses relatos apontam para um entendimento mais amplo da linguagem, que ultrapassa os limites do verbal, e que se alinha à perspectiva da translíngua como reorganização e ressignificação das práticas comunicativas.

A atividade seguiu com a explicação das instruções para preenchimento do retrato linguístico, assim como ocorreu na turma do 7ºA. Foram disponibilizados os materiais e estipulado um tempo para a realização da tarefa. Notou-se, desde o início, o envolvimento genuíno dos alunos. Eles utilizaram os recursos coletivos com autonomia e mantiveram entre si conversas voltadas à atividade, demonstrando interesse e dedicação. Foi possível observar uma mobilização significativa de repertórios diversos, e acompanhar esse processo revelou-se uma experiência extremamente gratificante.

Em determinado momento da aula, notou-se que uma aluna venezuelana, Alexandra, demonstrava



grande entusiasmo ao elaborar seu retrato linguístico. Diante disso, foi feita uma breve apresentação entre ela e Clara. Compartilhou-se que Alexandra havia chegado da Venezuela três meses antes e estava em Dourados há apenas um mês, tendo passado anteriormente por São Paulo. Clara, ao conversar com Alexandra em espanhol, foi prontamente acolhida com sorrisos e falas espontâneas da estudante, que mostrou-se animada, envolvida e muito comunicativa.

Ao dar o horário para buscar a merenda, Cida, professora de apoio dos alunos com deficiência, perguntou para Alexandra se ela iria comer. Aluna respondeu com um leve aceno de cabeça, sem utilizar palavras. O gesto foi discreto, mas suficiente para sinalizar sua atenção. No entanto, ao pronunciar o nome da estudante, a professora o fez de forma aportuguesada, desconsiderando a sonoridade da letra “x” em espanhol, que se assemelha ao som de /ks/, representado foneticamente por [‘ekis]. Esse tipo de pronúncia, embora comum por parte de professores e colegas brasileiros naquela sala, acarretava consequências que muitas vezes passavam despercebidas no cotidiano escolar.

Alexandra já havia expressado, em conversas anteriores, que não se sentia reconhecida quando escutava seu nome pronunciado dessa forma. Para ela, o nome, enquanto marca de identidade, carrega sentidos que vão além de uma simples etiqueta social. Apesar de demonstrar empatia pelo contexto em que está inserida, entendendo que está em outro país e em outra língua, revelou o desejo de que os professores ao menos tentas-



sem pronunciar seu nome de forma próxima ao original. A tentativa, ainda que imperfeita, seria para ela um gesto de respeito, de acolhimento e de pertencimento.

As discussões fonéticas envolvendo as letras “x” e “ch” foram integradas aos conteúdos programáticos do 2º bimestre, conforme previsto nas atividades descritas no 2º capítulo deste livro. Tal escolha pedagógica não ocorreu por acaso: visava não apenas o ensino sistematizado dos elementos linguísticos, mas também a valorização de identidades linguísticas diversas, reconhecendo suas expressões nos pequenos detalhes da comunicação diária.

Pouco depois, quando Alexandra se ausentou momentaneamente da sala para buscar a merenda, a professora Cida se aproximou de mim e de Clara. Em tom confiante e contente, comentou sobre a postura da aluna naquele dia, destacando sua dedicação à atividade e o quanto estava surpresa com o entusiasmo da estudante venezuelana. A fala da professora, apesar de breve, revelava certo encantamento com a forma como Alexandra se envolvia nas tarefas propostas, pois a aluna não realizava e nem participava de outras atividades.

O relato da professora Cida oferece uma visão sensível sobre a situação vivenciada por Alexandra, aluna recém-chegada ao Brasil, com apenas um mês de presença na escola. Suas observações ajudam a dimensionar os impactos que a ausência de políticas e práticas eficazes de acolhimento pode gerar no processo de socialização de estudantes imigrantes. Apesar de ser uma estudante organizada, simpática e comunicativa, Alexandra não se sentia segura para



ocupar seu lugar na sala de aula, tampouco para se comunicar com os colegas ou professores. Em diversos momentos, apresentava-se retraída, com sinais visíveis de tristeza, o que levou a docente a levantar a hipótese de um possível quadro de depressão, considerando inclusive sintomas físicos como febre.

Grosso (2010) aponta que o acolhimento escolar vai além de recepções pontuais, envolvendo dimensões ligadas à sobrevivência e à circulação social em um novo ambiente. No contexto da turma do 7ºB, a ausência desse acolhimento tornava-se evidente. A escola, ao não reconhecer os desafios linguísticos e emocionais vivenciados por Alexandra, contribuía para sua invisibilização. O não domínio da língua portuguesa, somado à dificuldade de adaptação, fez com que a estudante fosse percebida não pelo que efetivamente era — uma criança comunicativa, sorridente e respeitosa —, mas sim por um recorte limitado de seu comportamento, interpretado erroneamente como desinteresse ou dificuldade cognitiva.

A proposta do retrato linguístico trouxe um contraponto a essa lógica excludente. Ao criar espaço para que repertórios linguísticos e experiências pessoais emergissem em sala de aula, a atividade possibilitou que tanto os professores quanto os colegas percebessem outras dimensões de Alexandra: sua alegria, sua participação ativa e seu desejo de pertencimento. A aluna, até então silenciada pelas barreiras linguísticas e pelas expectativas alheias, pôde se apresentar de forma mais autêntica e confortável, revelando traços que vinham sendo suprimidos no cotidiano escolar.



Nesse processo de reconfiguração das relações em sala, destaca-se a figura de Samara, que além de colega de classe e amiga, era o elo entre Alexandra e o mundo, ficticiamente monolíngue, à sua volta. Por transitar com facilidade entre os dois idiomas, espanhol e português, Samara introduziu Alexandra nas rodas de conversa e nas atividades pedagógicas. Além disso, muitos colegas brasileiros relataram em seus retratos linguísticos estarem aprendendo espanhol com Samara.

Com esse cenário mais receptivo, deu-se continuidade à atividade do retrato linguístico na turma do 7ºB. Assim como na turma anterior, a proposta foi iniciada com as apresentações das silhuetas de Clara e da pesquisadora, como forma de estimular a participação dos estudantes. Em seguida, os alunos passaram a compartilhar seus próprios retratos. Mostravam as cores, as palavras e os símbolos utilizados, além de explicarem quais línguas escolheram representar e os motivos que os levaram a essas escolhas.

Figura 5 - Retrato linguístico de Márcio



Fonte: Acervo das autoras (2023)



Márcio é um estudante brasileiro que, ainda muito pequeno, mudou-se com a família para o Peru. A permanência por lá se estendeu até o ano de 2020, quando retornaram ao Brasil em razão do contexto pandêmico. Márcio destaca que sua alfabetização se deu em espanhol. No entanto, em casa, especialmente com os pais e com o irmão, que nasceu em solo peruano, a convivência também acontecia em português, estabelecendo desde cedo um trânsito entre os dois idiomas.

Em seu retrato linguístico, optou por representar apenas essas duas línguas. A língua portuguesa foi posicionada nos braços da silhueta, enquanto o espanhol foi desenhado na cabeça, no centro do peito – bem próximo ao coração – e também como parte de uma possível vestimenta. Ao justificar essas escolhas diante dos colegas, Márcio fez questão de enfatizar que se considera fluente em espanhol e que essa é a língua em que foi alfabetizado, afirmando isso com visível orgulho. Sobre o português, descreveu como a língua do país em que vive atualmente, numa fala mais contida, marcada por certa neutralidade.

A trajetória de vida de Márcio oferece elementos valiosos para refletirmos sobre a construção de sentidos atribuídos às línguas que fazem parte de sua história. Sua experiência entre o espanhol e o português revela o caráter performativo das vivências linguísticas, como nos propõe Mignolo (2003). Também se evidencia, a partir de sua narrativa e de seu retrato, o quanto as salas de aula multilíngues e multiculturais se constituem como espaços de superdiversidade, como



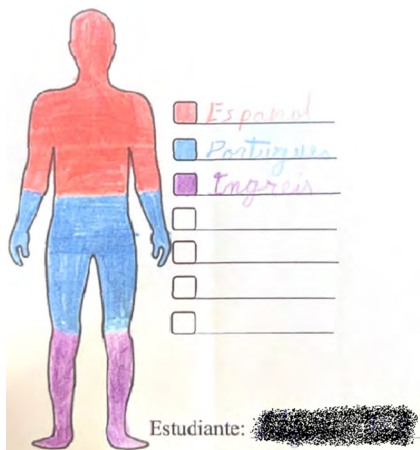
apontado por Vertovec (2007), demandando olhares mais atentos e individualizados, que considerem as experiências plurais e complexas de cada estudante em sua totalidade — percursos, vivências transculturais e práticas translinguísticas que os atravessam.

Essa compreensão é reforçada por Ortega (2019), ao afirmar que toda aprendizagem de uma segunda língua é marcada por um projeto de vida que lhe confere sentido. Nesse caso, o passado linguístico de Márcio se entrelaça diretamente com a maneira como ele se insere e se expressa no presente, sendo essencial valorizar as narrativas que emergem no contexto de ensino, pois elas revelam muito mais do que apenas repertórios linguísticos — são janelas para os projetos identitários e trajetórias de vida dos sujeitos.

Essa valorização das experiências linguísticas também se manifesta em outros retratos apresentados na mesma turma, como os de Samuel e Eduardo. Samuel é um aluno imigrante da Venezuela que vive no Brasil há cerca de um ano e meio. Eduardo é um aluno brasileiro, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em nível um de suporte, que é acompanhado pela professora Cida. Apesar de suas diferenças de origem, ambos compartilham traços de personalidade mais reservados, o que contribuiu para a construção de uma amizade sincera. Em anotações feitas no caderno de campo, os dois relataram que a amizade surgiu a partir do reconhecimento e do acolhimento mútuo de suas diferenças, incluindo as culturais e linguísticas, e também das semelhanças — especialmente nos modos de estar e se relacionar com o mundo ao redor.



Figura 6 - Retrato linguístico de Samuel



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Ao ser convidado a apresentar seu retrato linguístico, Samuel hesitou. Em voz baixa, disse que não queria mostrar aos colegas por estar envergonhado. Diante disso, perguntei se ele se sentiria mais à vontade caso eu fizesse a mediação da apresentação. Com um aceno positivo e um leve sorriso, ele consentiu.

Apresentamos, então, as cores e as línguas que ele havia indicado em seu desenho. Samuel explicou que o espanhol era a língua que falava em casa, o português representava sua vivência atual no Brasil e o inglês estava presente em sua rotina escolar, por meio das aulas. Quando perguntei sobre músicas, respondeu que ouvia de tudo, em todas essas línguas. Ao comentar sobre sua vida familiar, revelou que em casa se comunica predominantemente em espanhol. Finalizou dizendo que, na escola, recebe ajuda do colega Eduardo, com quem



construiu uma amizade baseada no apoio mútuo e na sensibilidade para lidar com as diferenças linguísticas.

A fala de Samuel, mesmo tímida, revelou a complexidade de seus repertórios e o modo como sua experiência de vida atravessa a linguagem. Seu retrato foi um convite à escuta e à valorização das múltiplas formas de ser e comunicar-se naquele espaço escolar.

Figura 7 - Retrato linguístico de Eduardo



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Quando Eduardo foi chamado a apresentar seu retrato linguístico, respondeu com entusiasmo. Explicou que havia registrado três línguas: português, espanhol e francês. Justificou que o português era sua preferência por ser a língua que mais gostava de falar. Acrescentou, animado, que estava aprendendo espanhol com o colega Samuel, o que imediatamente despertou o interesse da turma e gerou reações positivas.

Ao ser questionado sobre como estava sendo a experiência de aprender com Samuel, respondeu, entre



risos e com brincadeira, que o colega era um ótimo “maestro”, brincando com o colega. A turma caiu na risada, especialmente quando Samuel, do outro lado da sala, respondeu à brincadeira puxando discretamente a gola do uniforme, como se estivesse se vangloriando, também em tom de brincadeira.

A cena, marcada por espontaneidade e afeto, revelou como a relação entre os dois colegas extrapolava o espaço da aprendizagem formal e mostrava-se como um exemplo vivo de solidariedade, trocas culturais e construção conjunta do conhecimento — especialmente importante quando se trata de ambientes multilíngues.

Tal como observado na turma do 7ºA, na turma do 7ºB também surgiram relatos que evidenciam o aprendizado de espanhol por parte de colegas brasileiros, a partir da convivência com alunos imigrantes. A relação estabelecida entre Samuel e Eduardo é um exemplo significativo desse intercâmbio linguístico e cultural. Ambos protagonizam uma cooperação genuína no processo de ensino-aprendizagem de línguas dentro do ambiente escolar. Eduardo tem contribuído com Samuel no domínio da língua portuguesa, enquanto Samuel compartilha seus conhecimentos em espanhol, ensinando ao colega de forma espontânea e afetiva. A amizade entre os dois, marcada por respeito, empatia e confiança mútua, revela-se um fator essencial para que o aprendizado de uma nova língua não seja atravessado por experiências negativas, como vergonha, exclusão ou insegurança.

Essa dinâmica reflete a importância das relações interpessoais e do contexto social na aprendizagem de



uma segunda língua. Ortega (2019) chama atenção para esse aspecto ao afirmar que a experiência de aprender outra língua é sempre moldada pelas relações pessoais, pelas estruturas locais e pelas hierarquias sociopolíticas em torno da linguagem. Ou seja, para além do conteúdo formal ensinado em sala de aula, o ambiente, os vínculos e as práticas compartilhadas desempenham um papel decisivo na construção do conhecimento linguístico.

A atividade do retrato linguístico, desenvolvida com a turma do 7ºB, lançou luz sobre os repertórios linguísticos e semióticos que usualmente permanecem invisibilizados no contexto tradicional de ensino da língua portuguesa. Ao favorecer a expressão de experiências plurilíngues e identidades diversas, essa prática pedagógica promoveu um espaço mais inclusivo e equitativo, sensível às múltiplas culturas que atravessam a sala de aula. Por meio dessa atividade, tornou-se possível despertar nos alunos e professores uma compreensão mais respeitosa e empática sobre a diversidade linguística presente na escola — e, sobretudo, valorizar os saberes que circulam entre os sujeitos, mesmo quando esses não pertencem ao currículo formal.

ENTRE SONS E SENTIDOS: EXPLORANDO DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam o estudo da língua em seus diferentes níveis – fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico. Por isso, conteúdos ligados à fonética e à fonologia atraves-



sam o currículo do Ensino Fundamental II. No contexto desta pesquisa-ação, uma das aulas ministradas tratou especificamente do uso da letra “x” e das letras “ch”.

O conteúdo já constava no planejamento do 7º ano e seria abordado no 2º bimestre. A abordagem proposta, no entanto, incorporou as lentes da translinguagem e da transculturalidade, o que se mostrou especialmente relevante em turmas com presença de alunos imigrantes. Isso porque o aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa passa, inevitavelmente, pela oralidade, formada por elementos como ritmo, pronúncia, volume e entonação, além de aspectos gestuais e corporais.

Portanto, serão apresentados acontecimentos das aulas com as turmas do 7ºA e do 7ºB envolvendo o estudo dos sons das letras “x” e “ch”. A proposta era que os alunos identificassem, de forma auditiva, semelhanças e diferenças entre palavras em português e espanhol, entendendo que essas variações fonológicas são naturais entre as línguas.

A seleção dos episódios aqui descritos considera a força da translinguagem e da transculturalidade como caminhos para ampliar o entendimento sobre as diferenças fonológicas nas línguas, além de fortalecer aspectos ligados à identidade, auto-aceitação e reconhecimento.

Embora esse conteúdo já estivesse previsto no currículo, a forma como foi trabalhado partiu de uma escuta atenta a uma situação vivida com a aluna venezuelana Alexandra, do 7ºB. Durante o período de observação em campo, ao se apresentar, Alexandra pronunciou



seu nome com o som /ks/, característico da letra “x” no espanhol. A professora Teresa, no entanto, usava o som /j/ — o mais comum para o “x” em português. A partir desse momento, surgiu a proposta de tratar a temática em sala de aula, como será descrito a seguir.

Desde o início do ano letivo, havia uma tensão silenciosa entre Alexandra e a professora Teresa, provocada pela forma como o nome da aluna era constantemente pronunciado nas chamadas de presença. A professora mantinha a pronúncia abrasileirada do nome, utilizando o som de /j/ para a letra “x”, conforme é comum no português brasileiro. Alexandra, por sua vez, permanecia em silêncio sempre que era chamada dessa forma. Em diferentes momentos, deixou claro que não se sentia reconhecida quando seu nome era dito fora da pronúncia própria de sua língua materna. Apesar disso, a professora defendia que, estando no Brasil, a pronúncia local deveria prevalecer. Essa divergência também atravessava os colegas de sala, que ora usavam o som de /ks/, ora o de /j/ ao chamarem por Alexandra.

A situação começou a ganhar contornos mais reflexivos quando as turmas participaram de uma sequência de atividades sobre os sons da letra “x” e das letras “ch”, tanto em português quanto em espanhol. Os conteúdos foram trabalhados por meio de vídeos de seriados, trava-línguas, músicas, jogos, leitura e interpretação de textos. As atividades foram distribuídas em quatro aulas e pensadas para permitir que os alunos se expressassem nas línguas com as quais se sentiam mais confortáveis. As aulas foram conduzidas



em português e espanhol, e cada estudante pôde contribuir de forma significativa, utilizando sua bagagem linguística, seus gestos e recursos expressivos. Todo o processo foi conduzido de modo colaborativo, envolvendo alunos, professora e pesquisadora.

As aulas foram iniciadas com a exibição de imagens de praias famosas da América Latina: Los Roques (Venezuela), Fernando de Noronha (Brasil) e Acapulco (México). A partir dessas imagens, iniciou-se uma conversa sobre costumes e belezas naturais compartilhadas entre os países latino-americanos. Foi nesse contexto que surgiu a primeira distinção fonológica: ao lembrar o episódio do seriado “Chaves” em Acapulco, os alunos brasileiros diziam “Chaves”, com /j/, enquanto os alunos venezuelanos diziam “Chavo”, com /tʃ/. Essa diferença foi o ponto de partida para assistir ao episódio em espanhol, primeiro sem legenda e depois com legenda em português. Durante a primeira exibição, muitos estudantes brasileiros demonstraram dificuldade de compreensão. Um deles, Alan, comentou que parecia não entender nada e que só conseguia acompanhar pelas imagens, lembrando que já havia assistido à versão dublada em português.

A reação de Alan ilustrou o desconforto de quem, por um momento, ocupou o lugar do não compreendido — situação comum para os alunos imigrantes. Com a exibição legendada, o interesse cresceu e os estudantes se envolveram com a história. Vários pediram o nome do episódio para assistir novamente em casa, inclusive os brasileiros, que disseram estar dispostos a ver “mesmo em espanhol”.



A partir desse episódio, iniciou-se um estudo mais sistemático sobre os sons das letras “ch” nas duas línguas. Foram exibidas algumas imagens — ceviche, ferro de passar (*plancha*) e prancha de surf (*tabla*) — para estimular a comparação fonológica entre os idiomas. Após as discussões, os alunos registraram em seus cadernos uma tabela com os diferentes sons que “ch” pode representar em português e espanhol.

Em seguida, houve uma disputa de trava-línguas com o “ch” – /tʃ/, “*Pancha plancha con ocho planchas. Si Pancha plancha con ocho planchas. ¿Con cuántas planchas plancha Pancha?*”, e com o “ch” – /ʃ/, “*Chargista Chaila chateada chacoalhou chique chapelão*”. Os alunos que se sentiam confortáveis se levantavam e recitavam as frases em voz alta. Um aluno venezuelano, Diego, inovou ao recitar o trava-língua em ritmo de *reggaeton*, usando como base a música “*Despacito*”, de Luis Fonsi e Daddy Yankee. Carlos, aluno brasileiro, respondeu à altura recitando em ritmo de funk, utilizando a batida de “*Favela Chegou*”, de Anitta e Ludmilla. Ambos deram novos sentidos à proposta, incorporando elementos de suas culturas musicais. A turma acompanhou com entusiasmo, valorizando essas apresentações que integravam linguagem, ritmo e identidade.

Na etapa seguinte, foi apresentado no quadro o Jogo da Força com as palavras “xícara”, “exame”, “excelente” e “complexo”. A atividade ajudou a explorar os quatro fonemas possíveis para o “x” em português: /ʃ/, /z/, /s/, /ks/. Logo após, montamos a tabela com os fonemas possíveis para a letra “x” em espanhol, podendo ter som



de /s/, caso esteja em início de palavra ou diante de consoantes, exemplos: *xerocopia* e *extraño*. Mas também apresenta som de /ks/ quando for seguida por vogal, exemplos: *examen* e *exhibición*. Nesse momento, na turma do 7ºB, Alexandra ergueu a mão e, com um sorriso firme, declarou: “¡Sí! Como em meu nome. Mi nombre es Alexandra, com /ks/!”. Os alunos ouviram com atenção.

A partir do registro da tabela com os possíveis sons de “x” em ambas as línguas, os alunos puderam pensar em palavras em língua portuguesa e língua espanhola que se enquadrassem nos fonemas dispostos. O nome de Alexandra é mais uma vez citado, agora, por uma aluna brasileira. Um gesto simbólico, mas repleto de significado: nomear alguém como ela deseja ser nomeada é também reconhecer sua história e existência naquele espaço.

Excerto 5 - 7ºB

Valéria (aluna brasileira):	<<É por isso que podemos dizer Alexandra dos dois jeitos, professora.<<
Prof.ª Teresa:	SIM! <<As duas formas estão corretas.<<
Pedro (aluno brasileiro):	<<Como quando dizemos RORA:IMA ((com a vogal aberta - /a/)) e RORA:IMA ((com a vogal nasal - /ã/))<<
Alexandra (aluna venezuelana):	<<É posible no meu nome também, porque tiene dois sons.<<
Julia:	<<Isso aí, Alexandra. As duas formas são possíveis por causa dos sons que podemos emitir quando falamos palavras com a letra “x” em português e espanhol.<<
Prof.ª Teresa	<<Como você prefere seu nome?<<



Alexandra (aluna venezuelana):	- <i>Ahora que yo entiendo.</i> - <<Pode chamar como preferir. Serei sempre eu mesmo. <i>Soy yo mismo: Alexandra!</i> << ((pronuncia a letra “x” assumindo o som de /ks/))
Prof. ^a Teresa:	<<Gosta do /ks/! Bom, vou te chamar assim agora, Alexandra<< *Professora sorri para a Alexandra* ((pronuncia o nome da aluna a letra “x” assumindo o som de /ks/))

O diálogo com Alexandra aconteceu já nos minutos finais da aula, quando o sinal para a troca de professores estava prestes a tocar. Mesmo assim, a conversa seguiu com calma e atenção, sem pressa de encerrar o conteúdo. Refletir sobre os sons da letra “x” em português e espanhol, entendendo que a translinguagem não separa rigidamente as línguas, mas reconhece seus entrelaçamentos na vida real, e que a transculturalidade envolve negociação e troca entre culturas diferentes, abriu espaço para que a turma compreendesse de forma mais ampla as variações fonológicas entre os idiomas.

Alexandra, nesse momento, demonstrou aceitação e leveza diante das diferentes formas como seu nome era pronunciado. Disse que agora entendia e que poderia ser chamada como preferissem, pois seguiria sendo ela mesma — “*Soy yo mismo: Alexandra!*”, mantendo a pronúncia com /ks/, que carrega sua história e identidade. A professora Teresa, por sua vez, sorriu, mostrou escuta e respondeu que passaria a chamá-la assim, respeitando sua escolha. Esse gesto evidenciou o reconhecimento não só da diferença fonética, mas também do valor simbólico que aquela pronúncia tinha para a aluna.



As atividades pensadas a partir da perspectiva da translinguagem e da transculturalidade promoveram uma reflexão metalinguística importante sobre sons e grafias — especialmente das letras “x” e “ch” — e permitiram que essas diferenças fossem incluídas nas aulas de língua portuguesa, em vez de apagadas. A prática também ampliou a consciência da turma sobre as variações linguísticas e culturais, fortalecendo o respeito por pronúncias e estruturas sonoras distintas, que fazem parte da experiência de viver e aprender com outras línguas.

As aulas seguintes começaram com três imagens projetadas: uma cena de dia chuvoso, uma xícara de café recém-coado e um carro de passeio com muitas bagagens no porta-malas. A partir dessas imagens, os alunos foram convidados a compartilhar sentimentos e memórias pessoais. A proposta era relacionar vivências e afetos com os contextos ali representados.

As respostas foram diversas. Alguns alunos disseram adorar o cheiro da terra molhada após a chuva; outros disseram não gostar do tempo úmido. Ao falarem sobre viagens e malas cheias, muitos lembraram que suas famílias costumam levar de tudo para evitar gastos durante a estadia. Angel, aluno venezuelano do 7ºA, se emocionou ao contar que, na mudança para o Brasil, precisou deixar para trás a maior parte dos brinquedos que amava. A turma escutou com atenção.

A imagem do café recém-coado despertou reconhecimento e acolhimento cultural. Os alunos se ani-



maram para contar como suas mães ou responsáveis preparam o café em casa, com detalhes específicos que revelavam práticas afetivas e culturais. Ainda na turma do 7ºA, Angel compartilhou como é o café em sua casa, e a turma, ao ouvir, não apenas conheceu algo novo, mas reconheceu, naquele pequeno gesto, o valor de sua história.

Em uma conversa entre os alunos Angel, venezuelano, e Marcelo, brasileiro, revelou algo muito valioso: o quanto certos hábitos do dia a dia podem aproximar culturas diferentes. Ao falar do café com canela e das arepas, comidas tradicionais da Venezuela, Angel compartilhou um pedacinho da sua vida e da sua cultura. Marcelo, por sua vez, disse que também toma café com canela em casa, mostrando que nem tudo que parece diferente é “de outro mundo”.

Essas trocas culturais em sala de aula mostram que, mesmo quando os alunos migram de um país para outro, eles não deixam para trás quem são, o que viveram e o que sabem. Pelo contrário: ao se conectarem com colegas e professores, eles podem reencontrar essas vivências no cotidiano escolar, sentindo-se pertencentes e valorizados. Para que isso aconteça, é essencial que nós, professores de línguas, evitemos reforçar estereótipos, especialmente os negativos, e ajudemos os alunos a enxergar as diferentes culturas como parte real da vida de cada um, com seus próprios sentidos e valores.

E a partir das imagens apresentadas na aula, os alunos foram incentivados a refletir sobre as palavras



“chuva”, “viagem” e “xícara”, observando o som que produziam ao serem faladas. Colocando a mão na garganta, descobriram juntos quais sons fazem vibrar a voz e quais não, um jeito simples de trabalhar fonemas surdos e sonoros.

Depois, seguimos com a música *Na Chapada*, da Tetê Espíndola. A canção foi usada para explorar a sonoridade da língua portuguesa, especialmente o som /ʃ/, que aparece bastante na letra. A música serviu como ponto de partida para conversar sobre natureza, sons da água e até experiências de viagem. Isso abriu espaço para que os alunos compartilhassem lugares que conhecem ou gostariam de visitar, criando mais uma ponte entre o conteúdo escolar e a vida real deles.

Samara é uma aluna que se expressa com facilidade tanto em português quanto em espanhol. Durante as aulas, ela demonstrou ser muito consciente das próprias vivências como migrante e das dificuldades enfrentadas por sua família. Em certo momento, nas discussões sobre viagens, ela compartilhou com a turma que a maior cachoeira do mundo fica na Venezuela. Logo em seguida, um colega brasileiro, Mateus, reagiu diminuindo o país sul-americano e exaltando o Canadá, dizendo que “o Canadá maceta qualquer ponto turístico”, como se apenas países do norte tivessem coisas grandiosas.

Ao conversar com Mateus sobre esse comentário, ele revelou que achava que países como a Venezuela não poderiam ter “a maior” de nada, porque “essas



coisas grandes ficam nos Estados Unidos ou no Canadá”. Aproveitei a oportunidade para dialogar mostrando outras perspectivas, comentamos sobre o fato da Cordilheira dos Andes nasceu na Venezuela e sobre o Equador ter o Monte Chimborazo, por exemplo. Assim, fomos desconstruindo a ideia de que só países do norte são superiores em tudo.

Essa situação nos ajuda a pensar como certas ideias preconceituosas e centralizadas no Norte Global ainda circulam nas escolas, mesmo entre os mais jovens. É papel dos professores criar espaços para que os alunos reflitam sobre essas visões e conheçam outras realidades com respeito.

A aula seguiu com uma atividade do livro didático: os alunos, em duplas, trabalharam palavras com as letras “x” e “ch”, usando as tabelas fonéticas que construímos nas aulas anteriores. A correção foi feita coletivamente, com apoio visual e oral.

Ao abordar o uso do “x” e do “ch” considerando os sons das palavras em português e espanhol, os alunos foram além da simples memorização ortográfica. Eles começaram a entender como os sons se formam, como aparecem nas duas línguas, e como isso afeta a escrita. Foi uma chance de explorar os sons de forma mais viva, com base na realidade linguística da sala.

Com isso, pudemos juntar histórias, experiências e vozes diversas, mostrando aos alunos que suas formas de falar e suas culturas importam — e que a sala de aula pode ser um espaço de troca e valorização dessa diversidade.



ESCREVER A PARTIR DE SI: RELATOS PESSOAIS EM UM AMBIENTE SEGURO E ACOLHEDOR

Agora, compartilhamos uma das experiências mais potentes que vivenciamos ao longo das sequências didáticas realizadas com nossos alunos: a escrita de um relato pessoal. Não se tratava apenas de ensinar um gênero textual, mas de abrir espaço para que nossos estudantes pudessem falar de si, de suas memórias, de suas trajetórias e dos sentidos que atribuem ao mundo que habitam. Foi uma prática pedagógica coletiva e atravessada por escutas e descobertas.

A proposta surgiu como desdobramento natural de atividades anteriores, em que exploramos aspectos culturais, linguísticos e sociais, e também do próprio currículo municipal para o ano escolar. Assim, propusemos que escrevessem sobre um momento marcante de suas vidas.

Nas primeiras aulas, com o objetivo de aproximar nossos alunos do gênero relato pessoal, exploramos palavras-chave como “memória”, “experiência”, “contação” e “narração”. Começamos com um trecho do livro “O Diário de Anne Frank”, em que Anne fala sobre seus sentimentos em relação a Peter. Enquanto um aluno lia em voz alta, o exemplar do livro circulava entre os colegas, permitindo que todos observassem como o gênero textual diário era estruturado: o modo como Anne organizava os fatos do seu cotidiano e os relacionava de maneira afetiva e reflexiva. Foi um momento em que, juntos, professoras e alunos, conversamos





sobre como a memória é fundamental para construir textos que falam de nós mesmos.

Figura 8 - Leitura do trecho de “O Diário de Anne Frank”



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Na sequência, utilizamos um vídeo sugerido pelo livro didático: um pequeno relato pessoal oral, feito pelo professor Rogério para um telejornal brasileiro. Nele, o professor narra sua primeira experiência com um terremoto desde que se mudou para o Chile. A situação narrada nos abriu espaço para que os estudantes comentassem o que sabiam sobre terremotos e, mais que isso, compreendessem que compartilhar vivências reais, pela fala ou pela escrita, é parte essencial de quem se propõe a contar sua própria história.

Foi possível notar como os estudantes das duas turmas se conectaram com o contexto de migração presente na fala do professor Rogério. Márcio, por exemplo, aluno brasileiro que passou a infância no



Peru, compartilhou com a turma como foi estranho, ao retornar ao Brasil, deparar-se com festas e feriados típicos, como o Carnaval, com os quais ele não se identificava mais. Já Ender, estudante venezuelano do 7ºA, contou que se surpreendeu ao visitar a casa de um colega aqui no Brasil. Disse que, na Venezuela, era comum entrar direto na casa de alguém conhecido, bater na porta ou chamar. Aqui, ao fazer o mesmo, foi recebido com estranhamento pela mãe do colega.

Aproveitando o que surgiu na aula, trabalhamos dois verbetes de dicionário, gênero textual que os alunos já conheciam, com os termos “memória” e “experiência”. Lemos e discutimos os significados dessas palavras, refletindo sobre como elas podem assumir sentidos diversos a depender da vivência de cada pessoa. Essa etapa serviu como um ponto de partida importante para as próximas atividades.

Falar sobre experiências culturais em sala de aula, principalmente em contextos de migração, é algo que precisa ser feito com respeito e abertura. Ao trazer esses assuntos para as aulas de língua portuguesa, buscamos, por meio da transculturalidade, criar um espaço onde a cultura dos nossos estudantes se encontra com a cultura do outro (Motta-Roth, 2003). O relato pessoal, portanto, foi utilizado como ferramenta para fortalecer esse encontro, valorizando tanto as semelhanças quanto as diferenças presentes nas trajetórias dos nossos alunos.

Depois de termos explorado essas ideias, passamos para um momento de conversa com os alunos. Fizemos quatro perguntas simples sobre a vida de



cada um, estimulando que compartilhassem oralmente suas histórias. Essa parte da aula foi pensada para ser mesmo dialógica, um momento em que todos pudessem se escutar e se reconhecer nos relatos dos colegas. Como nos lembra Freire e Fagundez (1998), o diálogo é o encontro entre pessoas, mediado pelo mundo que vivem. Ele não se esgota numa conversa entre “eu” e “tu”, mas é um caminho para tomarmos consciência da realidade que nos cerca — e, a partir disso, encontrarmos caminhos de transformação.

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

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

Nesse momento da aula, os alunos se sentiram à vontade para responder às perguntas propostas, compartilhando lembranças de momentos felizes e também de situações difíceis que viveram. À medida que esses relatos iam surgindo, novas histórias e experiências iam preenchendo o espaço da sala de aula. Foi uma oportunidade para que nós, professoras, e os próprios colegas, nos sensibilizássemos com aquilo que era contado, reconhecendo o valor das emoções, sentimentos e saberes de cada um. Tudo isso contribui para construir um ambiente de respeito e escuta mútua.



Figura 9 - Aluna escrevendo o relato pessoal



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Quando planejamos a aula, imaginávamos que as respostas às quatro perguntas estariam relacionadas a temas familiares, escolares ou até ao processo migratório, já que são assuntos que frequentemente surgem nas conversas com os alunos. E foi justamente a partir da escuta atenta desses relatos que decidimos seguir com a leitura de um relato pessoal escrito por uma professora venezuelana que mora em Dourados (MS). Nesse texto, escrito em espanhol, ela compartilha como foi difícil aprender a compreender e a falar português, mesmo percebendo semelhanças entre as duas línguas.

Ao se depararem com um texto em espanhol, os alunos não se mostraram surpresos ou desconfortáveis. Isso porque já estavam acostumados com práticas em sala que envolviam atividades translíngues e transculturais. O que observamos, inclusive, foi um interesse mútuo: os estudantes brasileiros ficavam



animados ao ter contato com músicas, vídeos, séries ou novelas em espanhol; enquanto os alunos venezuelanos demonstravam maior envolvimento com os materiais em língua portuguesa.

Essa troca constante nos mostra o quanto nossos estudantes — e nós, professores — temos conseguido lidar com os desafios linguísticos e culturais de maneira criativa e respeitosa. Como já apontam estudiosos da área, incorporar práticas de translinguagem e transculturalidade ao cotidiano escolar é uma forma potente de tornar o ensino de línguas mais inclusivo, sensível e conectado com as realidades dos nossos alunos.

Na leitura do relato da professora venezuelana, tivemos a participação de leitores voluntários, tanto brasileiros quanto venezuelanos. Nós organizamos a atividade de modo que todos os interessados pudessem participar, revezando entre si. Enquanto guiávamos esse momento, registrei em meu diário de campo um detalhe que me chamou atenção: a expressão atenta da professora Teresa durante a leitura. Ela estava satisfeita com o desenvolvimento das propostas e com o engajamento dos alunos.

Ao final da leitura do relato pessoal escrito pela professora venezuelana, percebemos que muitos alunos se identificaram com as situações descritas no texto. Os estudantes venezuelanos, por exemplo, contaram como ainda se sentem inseguros em espaços como a escola, o mercado ou o ônibus por não dominarem bem a língua portuguesa. Por outro lado, os alunos brasileiros relataram que também enfrentam



dificuldades, especialmente com a norma padrão da língua nos textos escritos.

As duas primeiras aulas da nossa sequência didática sobre o relato pessoal terminaram com uma atividade de escrita. Os alunos deveriam copiar uma pergunta projetada em português e espanhol e respondê-la em 5 a 10 linhas. As opções eram:

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

Logo surgiram dúvidas: “Tem que copiar nos dois idiomas?” ou “*¿Puedo copiar solo en español?*”. Demos liberdade para que cada um copiasse do jeito que se sentisse mais à vontade. Foi interessante ver que muitos alunos brasileiros copiaram as duas versões das perguntas e se juntaram em duplas com colegas venezuelanos para escrever o pequeno relato em espanhol. Quando a escolha era escrever em português, os brasileiros também ajudavam os colegas estrangeiros.

Ao final, a professora Teresa explicou que esse pequeno texto seria apenas a primeira versão do que se tornaria um relato pessoal maior, mais detalhado e com a estrutura do gênero que estudaríamos nas aulas seguintes.

As segundas aulas, foram divididas em dois momentos: primeiro, estudamos a estrutura do relato pessoal; depois, os alunos iniciaram a escrita do texto completo, com base na memória registrada anteriormente. Co-



meçamos relembando os tópicos discutidos na aula anterior com um slide intitulado “*En la clase pasada*”.

Em seguida, lemos juntos o relato pessoal da Prof.^a Dr.^a Marisa Lajolo, intitulado “Como comecei a ler romances”. A leitura foi projetada no quadro, e depois debatemos as sensações da autora, o significado do termo “romance”, e as emoções expressas no texto. Isso nos levou a refletir sobre a estrutura do relato pessoal com perguntas como:

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

A partir dessas discussões, apresentamos os elementos do gênero: narrador real, memórias pessoais, uso da primeira pessoa, personagens, cenários e tempos.

Na parte prática da aula, formamos duplas e entregamos a versão impressa do texto de Lajolo. Cada dupla marcou com cores diferentes o título, introdução, desenvolvimento e desfecho. Fizemos perguntas para ajudar na análise, como:

- O título tem a ver com o que o narrador está contando?
- O narrador contextualiza a experiência vivida para o leitor? *¿Tiene una breve introducción?*



- Os fatos são contados de maneira linear/cronológica no corpo do texto? *¿Tiene un principio, un desarrollo y un final?*
- *¿El autor concluye el final del texto contando cómo terminó la situación?* No final do texto, tem reflexões sobre a experiência contada?

Projetamos um slide com a descrição de cada parte do texto. Reforçamos que o título pode ser criativo e que a introdução apresenta o cenário e os personagens. O desenvolvimento conta os fatos em detalhes, e o desfecho encerra a narrativa com ou sem uma reflexão.

Então, partimos para a escrita do relato pessoal. Orientamos os alunos a expandirem o pequeno texto que fizeram antes, detalhando os fatos, sentimentos e reflexões. A maioria quis continuar com a mesma dupla, o que ajudou bastante.

Poucos perguntaram em qual idioma deveriam escrever, o que mostra que já estavam acostumados com a proposta bilíngue das aulas. Quando essa dúvida surgiu, lembramos que o mais importante era escrever com segurança, transmitindo bem as emoções e vivências. Reforçamos que o gênero relato pessoal existe em qualquer idioma, pois é a memória e a experiência que dão forma ao texto.

Durante a escrita, percebemos que muitos alunos não sabiam como organizar o texto na folha: não centralizavam o título, escreviam parágrafos muito curtos, separavam palavras de forma errada. Isso não estava previsto no planejamento, mas decidimos intervir. Projetamos uma folha de redação em branco no qua-



dro e explicamos como seria a versão final do texto. Mostramos que, apesar da forma não ser o elemento principal, é importante aprender como organizar um texto esteticamente.

Depois disso, a aula seguiu com os alunos escrevendo, enquanto Julia e a professora Teresa circulavam para auxiliar nas dúvidas. O texto foi finalizado em casa e entregue no dia seguinte para correção e reescrita.

Durante as últimas aulas da sequência, discutimos o que poderia ser melhorado na reescrita, como o uso de adjetivos para tornar o texto mais concreto, o uso adequado de conectivos e a importância de sugerir reflexões no final do relato.

Os alunos reescreveram os textos com a nossa ajuda. Como fazia frio e chovia muito nesses dias, alguns alunos faltaram. Por isso, oferecemos a chance de escreverem o relato pessoal mesmo que tivessem perdido as aulas anteriores.

Essa última etapa da sequência didática gerou muitos textos. Escolhemos quatro para serem compartilhados não com intuito de interpretar os textos de maneira fechada, mas sim de ajudar o leitor a se aproximar do contexto em que foram escritos, compreendendo o percurso feito por cada estudante ao longo da atividade.

O primeiro relato que queremos apresentar é o da Rosa, uma estudante venezuelana do 7º ano B. No início do 1º bimestre, ela era descrita pela professora como uma aluna muito quieta. Mas, com o passar do 2º bimestre, percebemos uma transformação: com a presença da língua espanhola em nossas aulas de



português, Rosa passou a se mostrar cada vez mais participativa.

Na primeira aula da sequência didática, no momento em que propusemos a pergunta “*¿Qué hechos marcaron tu historia de vida?*”, Rosa escolheu compartilhar oralmente um acontecimento marcante: sua vinda da Venezuela para o Brasil.

Enquanto contava sua história, Rosa variava o tom da voz conforme o assunto. Quando falava sobre a família, seu país de origem e as brincadeiras de que mais gostava, usava uma entonação firme e segura, como quem guarda carinho e afeto por essas memórias. Mas, ao comentar sobre os momentos difíceis vividos recentemente na Venezuela, sobre a decisão da mãe em mudar de país e a saudade que sente da terra natal, sua voz baixava, com um olhar mais introspectivo, era possível notar um tom mais reflexivo, por vezes até triste.

Durante esse relato, as emoções também se mostraram na forma como ela usava as línguas. Notamos que, quando surgiam temas mais emocionais ou íntimos, Rosa usava principalmente o espanhol — o que, de certo modo, evidencia como ela se conecta afetivamente à sua língua materna.

Esses momentos nos lembram o que Freire e Fagundes (1998, p. 79) defendem: o diálogo é uma necessidade existencial. Ou seja, quando criamos espaço para que os alunos compartilhem suas histórias em voz alta, estamos valorizando suas trajetórias como algo legítimo e digno de ser ouvido, é um processo de transformação, não só para quem fala, mas também



para quem escuta. Do ponto de vista da linguagem, a fala também impulsiona a escrita. Orlandi (2001) nos ajuda a entender que a oralização confere sentido ao escrever, e foi exatamente isso que vimos acontecer com Rosa.

Ao escrever seu relato pessoal, ela trouxe para o papel um pouco do que havia compartilhado oralmente em sala. Foi nesse movimento de se escutar, se lembrar e se expressar que Rosa encontrou um espaço para ser sujeito da própria história — não só no texto, mas em toda a vivência escolar. Ela usou a oralidade como ferramenta para se lançar na escrita. E o texto que vamos mostrar a seguir é resultado direto disso.

Figura 10 - Relato pessoal de Rosa - 7ºB

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME:

PROFE:

1	Como comence a vivir en Brasil
2	Mi mama mi hermana, mi papa, mi abuelo y
3	yo ibamos a mudarnos aqui en Brasil en 1989
4	cuando llegamos nos encontramos a mi primo
5	y a mi tia
6	Nos mudamos 3 veces, mi hermana, mi mama
7	y yo nos mudamos 6 veces, en la primera ca-
8	sa vine aqui con nosotros, pero
9	cuando nos mudamos, estudias en una escuela
10	con y en otra escuela.
11	Ahora y yo estudiamos en la mis-
12	ma escuela, solo que estudio en la tarde, es
13	tudia en en 5º y en 4º. Mi or-
14	ma y mi tia trabajan en este camiseta,
15	y mi papa tambien trabaja y ahora tengo 11,
16	 10 y 9 años.
17	

Fonte: Acervo das autoras (2023)



Transcrição do Relato Pessoal de Rosa - 7ºB

Como comence a vivir en Brasil.

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

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

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

O texto da Rosa foi escrito seguindo os elementos que compõem a estrutura do gênero relato pessoal. Ela também seguiu as orientações estéticas que havíamos dado à turma. Mas o que realmente torna o relato dela potente vai além da forma: é o modo como a versão oral, apresentada por ela anteriormente, serviu de base para organizar os acontecimentos no papel. A partir do que ela já havia contado em voz alta, Rosa foi acrescentando novas informações à sua escrita — como, por exemplo, quantas vezes sua família precisou se mudar e o fato de suas irmãs e primas, que antes estudavam em escolas diferentes, terem conseguido estudar juntas mais tarde.

Assim como a Rosa, o Emanuel, que também é aluno venezuelano, da turma do 7ºA, começou sua produção escrita a partir do relato oral. Mas, além de contar com a oralidade, ele se apoiou em mais um recurso durante o processo: a escrita em dupla, junto com seu colega brasileiro, Junior.

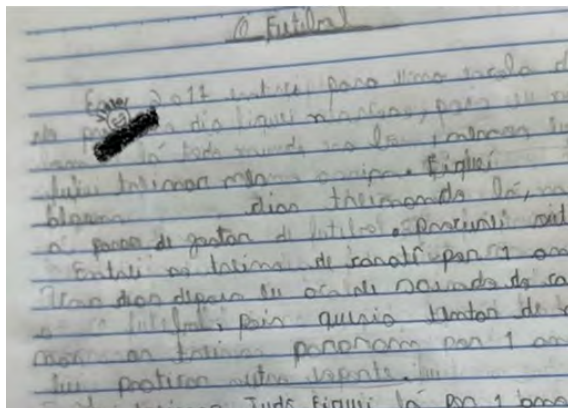


Ao escreverem juntos, os dois foram trocando ideias e construindo o texto por meio de interação e parceria. Esse tipo de trabalho em pares oferece várias possibilidades: os estudantes podem combinar ações, confrontar opiniões e reorganizar seus pensamentos a partir do diálogo, o que ajuda na hora de resolver as dúvidas que vão surgindo. É por isso que, no ambiente escolar, faz tanto sentido o que Davis, Silva e Espósito (1989) afirmam:

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

A colaboração entre Emanuel e Junior foi essencial para que ambos conseguissem desenvolver seus relatos pessoais, os quais vamos apresentar a seguir.

Figura 11 - Relato pessoal de Emanuel - 7ªA



Fonte: Acervo das autoras (2023)



Transcrição do Relato Pessoal de Emanuel - 7ºA

O futebol

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

Entre no treino de caratê por 1 ano. Uns dias depois eu acabei saindo do caratê para o futebol pois queria tentar de novo mas os treinos pararam por 1 ano.

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

Figura 12 - Relato pessoal de Junior - 7ºA

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME:

PROFE:

1	É o dia que comecei jogar futebol e fui pra escola de futebol
2	Éna de manhã, foi alguns eu fui pra escola de futebol,
3	Eu sempre fizera no dia em o tempo com os outros
4	Coloca jogando futebol, mas eu não sempre disse que eu
5	trinta falava pra fora.
6	Um pouco mais grande, na 4ª ano da escola, comecei
7	ali a me jogar mais ainda no futebol, ficando se não
8	tem de jogar corinthians, mas eu fui pra escola procurar
9	de uma escola de futebol que não era uma escola
10	que eu fui pra escola que conseguiu achar uma
11	escola de futebol, e quando eu fui lá eu me lembro de
12	o primeiro, mas eu não lembro e não sei o nome da
13	escola, na primeira dia fiquei com o nome mas eu não
14	me lembrava de jogar com todos os outros, jogando?
15	mas no dia 15 de junho eu fui pra escola e jogar no
16	dia eu não lembro jogar no futebol lá e depois no
17	trabalho e eu não lembro com a bicicleta mas depois eu
18	trabalho e depois eu não lembro que não eu sempre jogar
19	na hora quando eu jogar.
20	

Fonte: Acervo das autoras (2023)



Transcrição do Relato Pessoal de Junior - 7ºA

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

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

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

Até que cresci, meu pai conseguiu achar uma escolinha de futebol, o professor de lá é muito legal e brincalhão, meu pai

Quando Emanuel e Junior se uniram para fazer a atividade, começaram negociando qual seria o tema do relato pessoal. Em meio às conversas, descobriram que ambos gostam muito de esportes, e foi a partir dessa afinidade que decidiram buscar, em suas memórias e vivências, situações relacionadas a essa temática para escreverem o texto. Julia e a professora Teresa observavam como os alunos iam trocando experiências e organizando as ideias sobre como registrar tudo no papel.

Durante esse momento, foi perguntado ao Emanuel como ele estava se sentindo com a escrita. Ele respondeu: *“Escribo en español y traduzco al portugués. O que não sei, Junior me ajuda.”* Junior, por sua vez, já estava com uma versão em português pronta, mas anotava no caderno como o texto ficaria em espanhol. Quando perguntei se ele gostava de aprender novos idiomas, respondeu com empolgação: *“Emanuel*



sempre me ensina no intervalo, professora. Eu vou te entregar em português, mas quero passar para o espanhol em meu caderno, tá?”

Essa cena reforça o que temos percebido em vários momentos: nossos estudantes não constroem seus caminhos sozinhos, e a interação em dupla tem sido uma estratégia muito comum nas aulas multilíngues para resolver as propostas pedagógicas. Ao longo desta pesquisa-ação, temos notado como o trabalho em pares se torna uma ferramenta poderosa de reflexão, especialmente dentro das práticas translíngues e transculturais que estamos desenvolvendo.

O último caso que compartilhamos foi o processo de escrita do Davi, aluno brasileiro do 7ºB. Para compreendê-lo melhor, é importante trazer um pouco de seu contexto e de como ele foi se envolvendo nas aulas de língua portuguesa. Davi é um menino cearense que chegou a Dourados em 2023. Desde o início do período de observação da pesquisa, notamos que ele participava pouco: evitava olhar para o quadro ou para a professora durante as explicações, raramente respondia às perguntas do material e apenas copiava do quadro durante as correções. Era um aluno inquieto, com muita energia, mas com dificuldade de se concentrar em atividades, especialmente as que envolviam escrita.

Em uma aula sobre sinônimos e antônimos, no primeiro bimestre, a professora-pesquisadora Julia sentou ao lado do Davi para ajudá-lo. Ele permaneceu de cabeça baixa, sem interagir. Foi sugerido ao aluno que saíssemos da sala para conversar. Ainda olhando para o chão,



ele desabafou: “Você não pode me ajudar. Eu não consigo escrever. Não sei escrever nada além do meu nome.” Essa fala foi uma surpresa, mas a primeira resposta foi tranquilizá-lo, explicando que cada pessoa tem seu tempo para aprender a escrever. Foi dito a ele que, por estar no 7º ano, esperava-se que já soubesse escrever, mas que, se isso ainda não era uma realidade, não havia nenhum motivo para vergonha. Pelo contrário, ele teria apoio: poderia participar das oficinas de alfabetização no contraturno, ler livros divertidos e estudar bastante o que víamos nas aulas. A partir disso, a escrita viria.

Depois dessa conversa, Davi começou a frequentar regularmente as oficinas de alfabetização da escola. Também foi combinado de ir à biblioteca a cada dois dias, para que ele pudesse escolher livros que despertassem seu interesse. E, nas aulas de português, a professora Julia passou a acompanhá-lo com mais atenção.

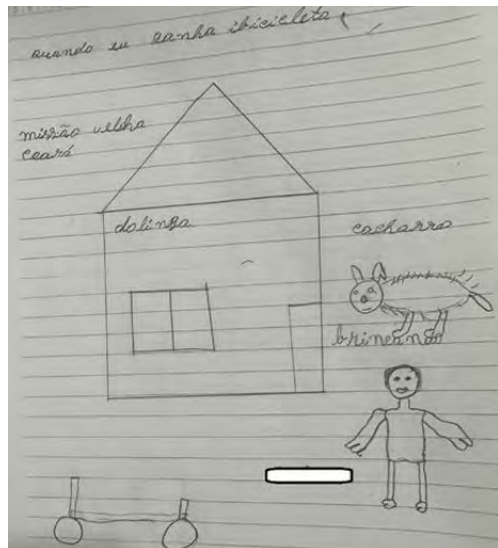
A trajetória de Davi dentro do ambiente escolar, as experiências que ele foi acumulando e como seus repertórios linguísticos, culturais e sociais foram crescendo junto com o hábito da leitura e da escrita são registros importantes que foram mantido no diário de campo, em áudios e nas próprias atividades feitas em aula. Esses registros nos levam a pensar em vários temas: como alfabetizar pré-adolescentes, o papel da leitura na ampliação de repertórios, e até mesmo novas formas de pensar o ensino da caligrafia. Mas escolhemos focar em como a escrita de um relato pessoal pode ser desenvolvida por meio da translíngua.



Quando chegou a hora de contar seu relato oral para a turma, Davi falou sobre o dia em que, ainda morando no Ceará, ganhou uma bicicleta da mãe. Ao terminar, fez aquilo que já havíamos combinado desde o começo do bimestre: registrou no caderno, com letra bastão ou cursiva, palavras-chave sobre o que havia contado. Neste momento, ele escreveu: “Quando eu ganha ibicicleta”, “cachorro”, “brincando” e assinou seu nome.

A aula seguiu, e fomos discutindo outros textos e questões. Aos poucos, Davi foi acrescentando novas palavras ao seu caderno, como “Missão Velha – Ceará” e “dalinga”. Quando propus que escrevessem um pequeno texto de memória, sugeri a ele que fizesse um desenho representando sua história.

Figura 13 - Texto memorialístico de Davi - 7ºB



Fonte: Acervo das autoras (2023)



Durante uma das aulas, a professora Teresa se aproximou da carteira do Davi e fez alguns comentários sobre sua produção. Ela elogiou apenas os trechos em que ele havia escrito corretamente, seguindo a norma-padrão do português, mas chamou atenção para erros como a conjugação incorreta em “ganha” e a forma escrita de “ibicicleta”, além de dizer que a letra bastão precisava melhorar. Ela não comentou nada sobre o desenho que ele havia feito. Diante disso, Davi respondeu:

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

Essa fala do Davi mostrou que ele entendeu a proposta do gênero textual relato pessoal. Ele conseguiu organizar seu texto e dar sentido a cada parte, demonstrando que compreendeu a estrutura desse tipo de produção. Além disso, ao explicar o que tinha feito e por quê, percebemos o quanto ele estava envolvido com a construção do próprio texto, tanto em termos de conteúdo quanto de intenção.

Enquanto a professora Teresa estava atenta à ortografia e à forma das palavras, Davi mostrava outro olhar: ele estava focado no que queria contar, no sentido que queria dar à sua história. Isso nos lembra de uma diferença importante entre o que chamamos de aspectos



microtextuais — como ortografia, gramática, pontuação — e os macrotextuais — como enredo, intenção, personagens, sentido (Buin, 2004). Nesse sentido, Davi estava mais preocupado com os aspectos macrotextuais, pois queria expressar suas ideias de forma significativa.

Outro ponto importante da fala dele foi o valor que deu ao desenho. Para ele, desenhar era uma forma de começar a escrever. E, de fato, observamos que o desenho serviu como ponto de partida para várias de suas produções. Assim como os outros colegas, Davi escreveu seu relato e teve várias oportunidades de revisá-lo: ele trabalhou o texto em sala de aula, depois sozinho em casa e também com apoio da professora alfabetizadora no contraturno.

Por isso, Davi foi o único aluno da turma que entregou mais de três versões do relato pessoal. A primeira versão do texto foi escrita a partir daquele primeiro momento, no desenho. Em seguida, com nossa ajuda em sala, ele reescreveu o texto com base em perguntas que o ajudaram a ampliar sua narrativa: “Era qual parte do dia?”, “Como você se sentiu naquele momento?”, “Você se lembra do tamanho do presente?”, entre outras. A partir dessas respostas, ele foi reescrevendo sem que fizéssemos correções imediatas, e essa se tornou sua segunda versão.

Para a terceira versão, propus que ele mesmo relesse o que havia escrito e tentasse identificar os erros. Nessa etapa, eu o ajudei sublinhando partes do texto que poderiam ser ajustadas. Também o incentivei a pensar sobre a entonação de cada trecho da história, isso o ajudaria a decidir onde e como usar a pontua-



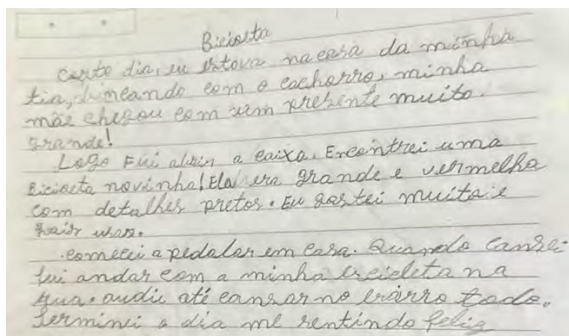
ção. Davi fez a revisão com muito cuidado e entregou um texto já bem organizado.

Por fim, veio a quarta versão, a última que conseguimos trabalhar dentro do tempo que tínhamos. Nessa etapa, o orientei a incluir mais detalhes sobre os acontecimentos do relato, enriquecendo ainda mais sua produção.

É importante destacar que essas quatro versões não foram feitas no mesmo dia. Davi teve tempo entre uma versão e outra, e isso foi essencial para que ele desenvolvesse aquilo que chamamos de consciência linguística — ou seja, a capacidade de refletir sobre a própria linguagem e fazer escolhas intencionais na escrita.

Como propõe Scliar-Cabral (1995), essa consciência envolve perceber a língua em todos os seus aspectos, indo além do simples código a ser decifrado. E é justamente isso que vimos acontecer no percurso de Davi: ele passou a compreender a escrita como forma de expressão, como um modo de contar sua história. O texto final dele, mostra como esse processo foi significativo e transformador.

Figura 14 - Relato pessoal de Davi - 7ºB



Fonte: Acervo das autoras (2023)



Transcrição do Relato Pessoal de Davi - 7ºB

Biciseta

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

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

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

A partir dos textos compartilhados, percebemos como é potente conduzir as práticas de escrita a partir da perspectiva da translinguagem, considerando também os encontros culturais que a transculturalidade pode proporcionar. Quando fazemos isso, criamos um ambiente em que os estudantes se sentem acolhidos e seguros para experimentar, testar caminhos e desenvolver suas habilidades com a língua escrita.

Isso se dá porque, ao reconhecemos as práticas translíngues como parte essencial da construção do conhecimento (Wei; García, 2022), os alunos multilíngues passam a confiar mais em seus próprios repertórios, seja na escolha das palavras, das línguas ou dos modos de dizer. Eles se sentem valorizados e, com isso, ficam mais motivados e envolvidos no processo de escrever seus textos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste livro, fomos guiados pela certeza de que o espaço escolar é, acima de tudo, um lugar onde se garante o direito humano à educação. É nesse ambiente que os estudantes têm a chance de conviver, aprender com os outros e desenvolver valores importantes para a vida em sociedade, ao mesmo tempo em que constroem conhecimento. Quando esse espaço acolhe estudantes imigrantes e refugiados, ele se torna ainda mais complexo, pois as fronteiras físicas da escola são atravessadas por muitas outras, entre línguas, culturas, trajetórias e vivências.

No Brasil, entretanto, ainda prevalece de forma marcante a ideia de uma única língua nacional homogênea, reforçada tanto por políticas linguísticas quanto por discursos amplamente difundidos na sociedade. Nesse contexto, os repertórios dos estudantes que vivem entre línguas e culturas muitas vezes são invisibilizados. Contudo, quando esses alunos se apropriam da linguagem para dar sentido às suas experiências e realidades, surgem outras formas de aprender e ensinar, que precisam ser reconhecidas e valorizadas.

As experiências relatadas neste livro evidenciaram que os repertórios semióticos dos estudantes — constituídos por línguas, histórias de vida, sotaques, gestos, memórias e afetos — emergem constantemente nas interações em sala de aula. Longe de representar um obstáculo ao ensino, esses elementos se revelam



como potência pedagógica. Ao reconhecer essa diversidade como parte constitutiva do processo de aprendizagem, buscamos construir práticas didáticas que favorecessem um ambiente de escuta, acolhimento e diálogo intercultural.

Nesse percurso, tornou-se evidente que a translinguagem é uma prática espontânea em espaços multilíngues. Os alunos e professores mobilizam diferentes recursos da linguagem para se comunicar, misturando vocabulários, formas gramaticais e modos de expressão de suas diversas línguas. Isso se conecta diretamente com a ideia de transculturalidade, que surge do encontro e da troca entre diferentes culturas, promovendo a criação de novos conhecimentos, valores e formas de ver o mundo.

Reconhecer a translinguagem e a transculturalidade como parte do processo de aprendizagem em contextos multiculturais é admitir que os estudantes não apenas falam diferentes línguas — eles *vivem* essas línguas, carregando em si repertórios ricos e singulares. Esse processo também influencia o aprendizado dos alunos brasileiros, que passam a ampliar seus próprios repertórios linguísticos e culturais ao conviver com os colegas imigrantes.

A partir dessa compreensão, tornou-se necessário elaborar um planejamento pedagógico que dialogasse com a realidade superdiversa da sala de aula observada. As atividades desenvolvidas foram organizadas em consonância com as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e no Currículo



da Rede Municipal de Dourados (2020), mas também orientadas por uma perspectiva translíngue e transcultural de ensino de língua portuguesa. Entre as experiências realizadas, destaca-se a atividade do Retrato Linguístico, que possibilitou tornar visíveis repertórios linguísticos frequentemente invisibilizados no cotidiano escolar. Ao compartilharem suas experiências orais durante a atividade, os alunos deram novos significados às línguas e vivências que carregavam consigo. Essa prática permitiu que eles se reconhecessem nas suas trajetórias multilíngues e entendessem a riqueza que existe nas suas próprias histórias.

Também notamos como as atividades de leitura e escrita, realizadas de maneira translíngue e transcultural, estimularam reflexões importantes sobre o funcionamento das línguas. Por exemplo, ao abordar aspectos fonéticos e fonológicos do português e do espanhol, foi possível discutir por que certas palavras são escritas com “x” ou “ch”, e como isso se relaciona aos sons das línguas. Assim, deixamos de lado uma visão mecânica da ortografia e abrimos espaço para um olhar mais consciente e reflexivo sobre a linguagem.

Essas práticas também tiveram impacto direto no desenvolvimento da escrita. Ao criar um ambiente onde seus repertórios eram reconhecidos e respeitados, os estudantes se sentiram mais à vontade para escrever, sem medo de errar. A validação de suas experiências contribuiu para que se engajassem mais no processo de produção textual.



Sabemos, contudo, que construir novas práticas pedagógicas no contexto escolar não é tarefa simples. Não se trata apenas de vontade individual, mas de enfrentar desafios estruturais: limitações de recursos, condições de trabalho adversas e diferentes concepções pedagógicas coexistindo no mesmo espaço. Além disso, propor mudanças implica também questionar práticas consolidadas e enfrentar os desconfortos inerentes aos processos de transformação. Ainda assim, com a experiência relatada nesse livro ao analisarmos o trabalho aqui descrito, conseguimos ver o quanto tudo fez sentido.. Não apenas porque os alunos aprenderam, mas porque nós, professoras, também aprendemos. E talvez essa seja uma das grandes riquezas da docência: crescer junto com os nossos estudantes e com aquilo que, dia após dia, vai se revelando dentro da sala de aula.

Ao escrevermos este livro, não temos a pretensão de encerrar o debate sobre ensino de língua portuguesa em contextos multilíngues. Nosso objetivo foi demonstrar que, ao reconhecer a translinguagem em uma sala de aula atravessada por experiências transculturais, criamos condições para que cada sujeito possa se expressar de forma autêntica e ser reconhecido em sua singularidade. Para o campo educacional, acreditamos que este trabalho contribui para ressignificar o papel da sala de aula: ela pode (e deve) ser um espaço de acolhimento, transformação e escuta. É hora de chamar a escola para um posicionamento mais consciente diante das práticas que excluem ou silenciam.



Ao retornar à mesma escola na qual as propostas aqui compartilhadas foram desenvolvidas, tivemos a alegria de perceber que as práticas propostas seguiram sendo desenvolvidas nos bimestres seguintes. A escola, por sua vez, se mostrou aberta a novos projetos multilíngues. Os murais, que antes apareciam só em português, agora também são escritos em espanhol e francês. As redes sociais da escola passaram a compartilhar registros dessas mudanças — um reflexo concreto de que a diversidade passou a ser não só reconhecida, mas também celebrada.

Encerramos este livro com a esperança de que possamos continuar promovendo, nas escolas, práticas que incluam e respeitem. E desejamos que outras salas de aula se abram para a translíngua, para a transculturalidade, e para tudo aquilo que nos torna humanos: nossas histórias, nossos afetos, nossas línguas.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. Língua, texto e ensino – outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. Revista de Letras, v. 31, n. 1, 2016.

BAKER, C. Foundations of bilingual education and bilingualism. 4. ed. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 2006.

BANDEIRA, A. G. Cultura surda e transculturalidade: a questão das identidades numa comunidade acadêmica da Grande Vitória. 2018. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

BAUMAN, Z. Globalização: as consequências humanas. Tradução: M. Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Tradução: M. Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. Tilburg Papers in Culture Studies, n. 24, 2012.

BLOMMAERT, J.; HORNER, B. Mobilidade e letramentos acadêmicos: uma conversa epistolar. London Review of Education, v. 15, n. 1, p. 2-20, 2017.



BLOOME, D.; GREEN, J. The social and linguistic turns in studying language and literacy. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. (Eds.). *The Routledge handbook of literacy studies*. New York: Routledge, 2015. p. 19–34.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 1, p. 155–171, 2004.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 1–22, 2012.

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

BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of *Spracherleben*. *Applied Linguistics*, v. 38, n. 3, p. 503–523, 2017.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

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

CANCLINI, N. G. A cultura política: entre o mediático e o digital. *MATRIZES*, v. 1, n. 2, p. 55–71, 2008.

CAVALCANTI, M. C. *Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas trans-*



língues. In: MOITA LOPES, L. P. (Ed.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211–226.

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

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

CONKA, K.; MELODIA, L. *Até amanhecer*. [Música]. [S.l.]: [s.n.], 2012.

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

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15–41.

DOURADOS (Município). *Currículo da Rede Municipal de Ensino de Dourados*. Dourados: Prefeitura Municipal de Dourados/Secretaria Municipal de Educação, 2020.

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

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

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



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

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

GUMPERZ, J. J. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, v. 66, n. 6, p. 137–153, 1964.

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

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

GRAMSCI, A. Os indiferentes. In: CAVALCANTI, P. C. U. (Trad.). *Convite à leitura de Gramsci*. Roma: La Città Futura, 1996. [1917].

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

LAJOLO, M. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

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

MELO-PFEIFER, S.; CHIK, A. Multimodal linguistic biographies of prospective foreign language teachers in Germany: reconstructing beliefs about languages and multilingual language learning in initial teacher education. *International Journal of Multilingualism*, v. 17, n. 3, 2020.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento laminar*. Tradução: S. R. Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.



MOITA LOPES, L. P. Construindo uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOTTA-ROTH, D. “Nós” e os “Outros”: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. In: FÓRUM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

NASCIMENTO, A. M. do. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 20, n. 1, p. 1-37, 2020.

ORLANDI, E. Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORTEGA, L. SLA and the study of equitable multilingualism. The Modern Language Journal, v. 103, p. 23-38, 2019.

PENNYCOOK, A.; OTSUJI, E. Metrolingual multitasking and spatial repertoires: “Pizza mo two minutes coming”. Journal of Sociolinguistics, v. 18, 2014.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21-45.

ROCHA, C. H. Plurilingualism and critical literacies in the teaching of English in higher education. Sino-US English Teaching, v. 11, n. 11, p. 797-811, 2014.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. D.E.L.T.A., v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019.

ROCHA, C. H.; TANZI NETO, A. Translinguagens: discurso, políticas e pedagogias. Revista X, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020.



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

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

VAN LEEUWEN, T. Style. In: VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London; New York: Routledge, 2005.

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

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

WEI, L. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 2, p. 261–281, 2018.

WEI, L.; GARCÍA, O. Not a first language but one repertoire: translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, v. 53, n. 2, p. 313–324, 2022.

WEI, L.; HA, Z. Translanguaging identities and ideologies: creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied Linguistics*, v. 34, n. 5, p. 516–535, 2013.

WEI, L.; MARTIN, P. Conflicts and tensions in classroom codeswitching: an introduction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 12, n. 2, p. 117–122, 2009.

WELSCH, W. Transculturality – the form of cultures today. In: LE SHUTTLE: *Tunnelrealitäten Paris–London–Berlin*. Berlin: Künstlerhaus Bethanien, 1996. p. 15–30.

UFPA
GL 20
ANOS

UFPA
editora

ISBN 978-858147251-5

