Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

A translinguagem no ensino de português para imigrantes e refugiados na cidade de Dourados

Juliana Vieira Leite da Silva (UFGD)[5]

jvl.ms@hotmail.com

Resumo: *O presente artigo visa investigar práticas translíngues e transculturais que são ocorrentes em sala de aula de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), em um curso do Centro de Formação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). No Brasil, no estado do Mato Grosso do Sul (MS), na cidade de Dourados, está localizado um desses polos de recebimento de refugiados e imigrantes em vulnerabilidade. Por meio de interações em aula, pretende-se refletir sobre os aspectos da apropriação individual e coletiva da língua portuguesa por estudantes imigrantes ou refugiados. Situado na perspectiva Trans/Indisciplinar da Linguística Aplicada. A análise da materialidade terá o aporte teórico dos estudos decoloniais, da educação linguística inter/transcultural, da translinguagem e dos estudos sobre PLAC. Acreditamos na perspectiva freireana de que o saber escolar se arquiteta no modo como os sujeitos interagem com o mundo, logo, tal feitio pode gerar resultados positivos.*

Palavras-Chave: Português como Língua de Acolhimento. Translinguagem. Imigrantes

Abstract: This paper aims to investigate translanguaging and cross-cultural practices that are occurring in the classroom of Portuguese as a Host Language (PLAc), in a course at the Training Center of the Federal University of Grande Dourados (UFGD). In Brazil, in the state of Mato Grosso do Sul (MS), in the city of Dourados, is located one of these reception centers for refugees and immigrants in vulnerability. Through classroom interactions, we intend to reflect on aspects of individual and collective appropriation of the Portuguese language by immigrant or refugee students. It is situated in the Trans/Indisciplinary perspective of Applied Linguistics. The analysis of the materiality will have the theoretical contribution of decolonial studies, inter/transcultural language education, translinguage and PLAC studies. We believe in the Freirean perspective that school knowledge is built on the way subjects interact with the world, therefore, such a way can generate positive results.

Key-words: Portuguese as a Host Language. Translinguage. Immigrants

[5] Discente do mestrado em Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada) da Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Introdução

De acordo com o Relatório do Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o número de refugiados no mundo dobrou, passando de 10 milhões em 2010 para 265.729 milhões em 2020, seja por razões de perseguição, conflitos e violação dos direitos humanos, seja por outras causas (UNHCR, 2020).

No Brasil, em 2018, foram recebidas 80.057 solicitações de refúgio, sendo 61.681 naturais da Venezuela (CONARE, 2020). O Brasil é um dos países que vem recebendo um grande fluxo migratório, chegando a números recordes de pedidos de refúgio, especialmente a partir de 2018 com deslocados vindos da Venezuela. No Brasil, no estado do Mato Grosso do Sul (MS), na cidade de Dourados, está localizado um desses polos de recebimento de refugiados e imigrantes em vulnerabilidade. E a Universidade Federal da Grande Dourados tem realizado um papel importantíssimo no acolhimento linguístico dessas pessoas.

O estado de Mato Grosso do Sul (MS), apesar de não ser a região onde há a maior concentração de refugiados, possui um número extremamente significativo. No mês de janeiro de 2019, por exemplo, havia 611 solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no MS, e a cidade de Corumbá, localizada na fronteira do Brasil com a Bolívia, abrigava mais de 98% desses indivíduos. Ao se deparar com o intenso fluxo de venezuelanos no estado de Roraima, o governo federal criou, em 2018, a Operação Acolhida, com a finalidade de garantir o atendimento humanitário aos migrantes e refugiados daquele país. Essa operação buscou oferecer assistência emergencial a essas pessoas que chegam ao Brasil pela fronteira com Roraima.

A partir do novo fluxo migratório em direção ao Brasil, e para o MS, a cidade de Dourados passou a ser uma ponte de esperança para os imigrantes e refugiados. Com a chegada dos novos residentes, sejam temporários ou permanentes, criando espaços transnacionais e, por isso, houve a necessidade de criar uma sala de aula para ensinar o idioma do país que estão os acolhendo. Como a iniciativa da UFGD e de entidades religiosas. Nesse sentido, destacaram o fenômeno das imigrações contemporânea, o estado do Mato Grosso do Sul como nova rota migratória e o início do ensino da Língua Portuguesa para Imigrantes e Refugiados em Dourados-MS.

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) participa desse esforço de acolhimento linguístico por meio do Centro de Formação da UFGD com curso de português, para atender refugiados e imigrantes em vulnerabilidade socioeconômica oferecido gratuitamente através do “Curso de Português para estrangeiros” no método Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

O termo Português Como Língua de Acolhimento (PLAc) surgiu em 2003 quando a pesquisadora portuguesa Maria Helena Ançã se referiu ao contexto de ensino de português para imigrantes nas escolas portuguesas com a premissa de que o PLAc é “lugar de acolhida, refúgio em casa, forte” (ANÇÃ, 2003, p. 7). O termo Português como Língua de Acolhimento nasceu em Portugal para indicar um novo olhar de ensino-aprendizagem da língua do país que acolhe os migrantes, imigrantes e refugiados.

Em 2010, Maria José Grosso, professora e pesquisadora portuguesa, expandiu esse conceito apresentando reflexões sobre a língua de acolhimento e sobre seus desenvolvimentos no contexto migratório, ao afirmar que

ISSN 2318-4051

> geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 74)

As pesquisadoras brasileiras Lucia Maria Barbosa e Mirelle Amaral de São Bernardo (2017) perceberam que a aprendizagem de uma nova língua-cultura, na situação de acolhimento, não acontece por uma livre escolha, mas por questões externas ao aprendente, pois não é um processo simples e envolve relações de diferentes culturas e identidades.

Dentro do contexto citado, consideramos abordar situações de interação ensino-aprendizagem entre os professores do Curso de Português para Estrangeiros do Centro de Formação da UFGD e os alunos em contato com a língua portuguesa.

De forma abrangente, surgem as seguintes perguntas de pesquisa: Como são construídas e negociadas as práticas translíngues e transculturais em uma sala de aula de PLAc? Almejamos usar estratégia didática que estimule o aluno a perceber as proximidades, semelhanças e diferenças entre as línguas, sobretudo nos primeiros contatos de aprendizagem da língua portuguesa.

Pretendemos refletir sobre os aspectos da apropriação individual e coletiva da língua portuguesa ao contexto de ensino-aprendizagem para os alunos imigrantes e refugiados. Compreendemos que aprender uma nova língua é um grande desafio para o aprendente. Nesta nova língua está incluso uma nova cultura, identidade e costumes. Conforme argumenta Rajagopalan, “vivemos na verdade, uma época em que a questão da identidade já não pode ser mais considerada como algo pacífico. As identidades estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante.” (2003, p.69).

O ambiente escolar do centro de formação da UFGD com o curso português para estrangeiros possibilita aos imigrantes e refugiados atuarem socialmente como sujeitos em interação com acesso a informação e troca de conhecimentos linguísticos, produzindo conhecimento e partilhas de visões de mundo. Dessa forma percebemos a necessidade de usar dos recursos translíngue, abordado por Canagarajah (2013), podendo contribuir com as discussões existentes, principalmente por buscar novos caminhos de uma pedagogia alinhada a uma visão não monolíngue, chamando a atenção para revisitar noções como negociação, táticas, língua-padrão e conversação, a partir de momentos marcados pela problemática das habilidades linguística.

Sendo assim, algumas habilidades são necessárias para o desenvolvimento do aluno, como a fala, a escrita, a escuta e a leitura, elementos que contribuem para a expansão intelectual do aluno, tendo como o objetivo principal, a comunicação, deixando de ser controlada por informações exatas de certo e errado, julgadas e compreendidas como abstrato, e esquecido do contexto sócio-histórico e contingencial, mas vistas como emergentes da própria prática.

Conforme argumenta Canagarajah (2013, p. 11), a perspectiva translíngue contempla a hibridação de línguas (sociais), produzindo uma prática significativa em compreensão de “valores, vozes e identidades”. Entendemos que é necessário pensar os papéis de aluno e professor na metodologia de ensino-aprendizagem híbrido em contex-

to PLAc. Que seja aceito que o discente deva ser sujeito de seu próprio desenvolvimento e o professor, por sua vez, deve criar a oportunidade ao aluno de ajustar o processo avaliativo, abrangendo em seu planejamento de aula e de avaliação e, assim, estabelecendo uma relação de responsabilidade recíproca.

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo, pois avaliará a percepção do aprendente no ambiente da aquisição de língua portuguesa no país que o acolhe, em um ambiente virtual, neste caso o Brasil, na cidade de Dourados. O ambiente será fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados (VIANNA, 2013).

Metodologicamente, implica complementar a informação de um campo de observação com o outro, recorrendo a outros espaços, tempos, objetos e sujeitos sociais, buscando interpretações que vão além de um único campo de observação empírica. Logo, temos como base teórica a Linguística Aplicada (LA): Moita Lopes (2006); Celani (1992); Canagarajah (2013) Pennycook (2006); Signorini (1998), Cavalcanti (1999); Barbosa (2017) Maher (2007); São Bernardo (2017).

2. Desenvolvimento

A perspectiva da translinguagem vai além da visão de duas (ou mais) línguas separadas, usadas em momentos diferentes (GARCIA; WEI, 2014). De acordo com este conceito, os indivíduos utilizam os recursos das duas línguas (ou mais) de seu repertório, de forma dinâmica e simultânea, em um contínuo, sem fronteiras definidas, translinguajando à medida que suas práticas de linguagem vão sendo constituídas, reconstruídas e ressignificadas (GUEROLA, 2012).

Nesse contexto, a teoria de García e Li Wei (2014) argumenta que os espaços interlinguísticos podem expressar e gerar novas identidades, valores e práticas nas quais novas identidades, valores e práticas aceitam e refutam normas linguísticas impostas, movimentos criativos e críticos que analisam e questionam ideologias de forma sólida e transformadora. Vale ressaltar que os espaços translinguísticos rompem com o pensamento hegemônico ao revelar sua natureza transcolonial por meio da intervenção de dimensões críticas e criativas.

A translinguagem é uma palavra gaélica trawsieithu criada por Cen Williams (1994) em suas práticas de linguagem, em momentos em que a educação bilíngue no País de Gales, se fazia presente. Ele fazia relação a situações em que, na comunicação, professores e alunos usavam duas línguas ao mesmo tempo (galês e inglês), afim de realizar suas tarefas em sala de aula. Mais tarde, Colin Baker (2001) transformou para a tradução da palavra para o inglês como translanguaging, definindo como uma metodologia de construção de significado através do uso de duas ou mais línguas.

O espaço translingue ou o espaço das aulas de “português para estrangeiros” é, pois, um espaço que rompe as barreiras das diferentes dicotomias, permitindo aos sujeitos imigrantes, envolvidos a liberdade e dando autoridade para a utilização de seus repertórios linguísticos. É o ir entre “diferentes estruturas linguísticas e ainda mais além, criando um espaço social para o multilíngue que traz influências de sua história pessoal, de sua experiência, ideologia, crença etc. (...) em um desempenho coordenado significativo”. (GARCÍA & WEI, 2014).

Em suma, as aulas de PLAC do centro de formação da UFGD, buscou a construção de um material didático que se aproxima da realidade do dia a dia do sujeito imigrante.

Situações da realidade de um imigrante de deslocamento forçado, que a escola comum não vai capturar, como por exemplo: Em uma aula de telefones úteis, é recomendado para os alunos imigrantes que “em uma ligação, jamais forneça seus dados pessoais” ou em uma aula de leis trabalhistas, a professora orienta os alunos imigrantes que, “o empregado continua com direito a férias, FGTS, 13° e previdência”.

Por nos permitir ir além, o conceito de translinguagem, ajuda-nos a abordar o modo como perspectivas de educação linguística baseadas em como auxiliar comunidades homogêneas sem ser excludentes e discriminatórias. Em uma explicação sobre a realidade heteroglóssica do Brasil, Maciel e Rocha (2020), explica como as fronteiras linguístico-culturais estabelecidas com base na ideia de uma língua nacional e da normatização linguística conflitam com a ordem no campo situado.

Diante do exposto, fica claro que podemos supor que a direção do diálogo não pode ser confundida com o diálogo, face a face, ou mesmo consistente com a busca de minimizar o conflito em um processo de negociação que desconhece o sentido. Características ideológicas da linguagem. Marchezan (2006, p. 123) destaca que o diálogo bakhtiniano é entendido como “a resposta do eu ao outro, como a resposta das palavras às palavras do outro, como pontos de tensão entre o eu. círculo de valores, entre forças sociais” (ROCHA; MACIEL. p, 420. 2013).

A invisibilização da complexidade sociolinguística gera a marginalização, esconde a criatividade, a riqueza, a complexidade social e as diferenças culturais encontradas nas práticas comuns de usos da língua. São, portanto, estudos da linguagem, lidando com as complexidades sociais, culturais e políticas das relações sociais, e nos levando a focalizar o modo como os sujeitos imigrantes enfrentam as situações cotidianas (LUCENA, 2021).

A translinguagem pode contribuir para que os sujeitos imigrantes do curso de PLAC crie modos e caminhos alternativos e mais acessíveis a elas/es. Ou seja, na discussão centro-periferia, a abordagem translíngue pode nos ajudar a compreender como bilíngues e grupos minoritarizados criam e legitimam novos espaços discursivos em sua luta para garantir cidadania e modos de viver todas suas experiências. Por sua vez, essa abordagem se torna interessante de nutrir as bases de uma educação linguística comprometida com a decolonização do pensamento e com a transformação social, na medida em que fomenta a desnaturalização de percepções redutoras e opressoras diante da linguagem, da educação e da vida (ZAMBRANO, 2021).

O conceito de translinguagem adotado precisamente, nesta pesquisa, abarca os modos que os sujeitos empregam, criam e interpretam diferentes semioses para negociarem sentido através de contextos e performarem suas posições identitárias no discurso. Esse foco nos diferentes signos linguísticos e demais semioses permite que a perspectiva translingue, impulsione o bilinguajamento que investigue a natureza transmodal da comunicação, especialmente em cenários complexos marcados pela imbricação de línguas/linguagens, imagens, sons e outras maneiras de construção de sentido, como é o caso das práticas online.

De tal modo, a translinguagem pode ser associado ao conceito de bilinguajamento, do qual fala Walter Mignolo (2018) ao descrever o bilinguajamento, um lugar onde se poderia falar a língua do poder e a do subalterno, um lugar que convive com diferentes saberes e sujeitos culturais. Sua teoria versa sobre o entendimento entre sujeitos, línguas e culturas diferentes, entendimento que levaria ao rompimento de antigas relações de dominação e subordinação.

O autor desconstrói a ideia de que as nações devem ser formadas a partir de conceitos que pregam a hegemonia e a unidade. Sua teoria é, portanto, sobre os Estados-nações que distingue do projeto civilizatório no que diz respeito ao uso da violência; o bilinguajamento seria uma forma de protestar contra a violência empregada nos projetos nacionalistas, que justificam o uso da mesma para impor o fim da desordem e a soberania nacional (MIGNOLO, 2018).

Ao apresentar sua teoria, Mignolo (2018) questiona sobre a libertação do homem perante um mundo que ainda se divide entre dominantes e subordinados. Seus ideias fala do amor entre as línguas, do respeito e da solidariedade com o subalterno. O bilinguajamento pressupõe respeito às diferenças e às particularidades dos Estados-nações nas relações nacionais e transnacionais, condenando tentativas de neutralização da alteridade:

> 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 (MIGNOLO, p.371, 2018).

3. Principais resultados

Dessa forma, a educação e a sala de aula de “português para estrangeiros” é comprometida com a libertação de homens e mulheres, imigrantes e refugiados, que esses estão em busca de uma vida melhor, de condições de trabalho descente e por questionar e orientar as relações de opressão e de condições desumanizantes, cumpre um papel de questionamento dos valores de dominação e alienação, de problematização crítica do futuro.

Em umas das cenas linguísticas vivida pela professora e pesquisadora Juliana, em uma aula de “português para estrangeiros" na modalidade online, via google meet, durante a pandemia da Covid-19, a aula que acontecia durante as terças e quinta-feira, a noite das 18:30 às 19:30.Onde a maioria dos alunos eram homens, entre haitianos e venezuelanos. O tema dessa aula era compras e valores de supermercado. Apresentamos os principais itens da cesta básica, e apresentamos os folhetos de propaganda dos principais supermercados da cidade de Dourados e assim fizemos algumas comparações dos principais itens da cesta básica. A professora perguntou para a turma se tinha algum nome que eles não conseguiram entender o significado. Uma aluna boliviana, Lucili, levantou a mão do aplicativo google meet. “Maestra, tengo uma pregunta, fui mercadinho cerca de mi casa, pedí huevo, ¿tiene huevo? A atendente no entendió así então eu falei hu-e-vo, mirando fijamente a los ojos del atendente. Ella dijo eu não te entendo. Miré a mi alrededor, observé cada observei cada sessão do mercadinho, vi los huevos e apontei e mostrei para a atendente lo que necesitaba comprar. Peguei e mostrei para a atendente, ¡eso es huevo! A atendente do mercadinho sorriu, sim ovôs, aqui no Brasil chamamos de ovôs! E a atendente me agradeceu por haberle enseñado una palabra en mi idioma, que es el español. Lucili continuou: Eu cheguei na conclusão de que um brasileño, residente de Dourados, quando fala que não consegue me entender porque hablo rápido,

ISSN 2318-4051

esta persona no es brasileña! ¿Alguna vez has visto un douradense bravo ou raiva? Você ta olhando pra cara dele, Eu vejo os lábios dele se mexendo no entiendo nada, e vem ele e fala : ce ta ligado, né ?. Tô ligada! mais não sei em que, é muita informação. Aqui na classe eu entendo tudo." (ALUNA 1, 2021)

Seguindo essa linha de raciocínio, Freire (2011) e Fiori (2014) afirmam que esse tipo de aprendizagem, não é algo pronto e sim, em construção. Logo, abrindo um leque para o contexto da sala de aula para os alunos imigrantes e refugiados, a esperança envolve ação transformadora no mundo, nos colocando em movimento enquanto educador. Freire salienta sobre a tarefa do educador para desvelar as possibilidades para a esperança e diz que esta deve ancorar-se na prática, no embate e na luta, a "natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão" (FREIRE, 2011; p. 16).

Portanto, acreditando que, os desafios dos educadores e educandos visam a busca da transformação da nossa realidade objetiva, deve-se acreditar que o compromisso do educador com realidade social que trabalha vai além da realização limitada de saberes tradicionais. Mas, ao realizar trabalho com imigrantes e refugiados de forma dialógica, humilde e permanente são fundamentais, para que, o educador apresente sua "leitura de mundo" sem impô-la, salientando que existem outras "leituras de mundo" possíveis e até antagônicas.

Sendo assim, falar e dar voz àqueles que são subalternizados pela sociedade é, portanto, sobre o esperançar a partir desta perspectiva. É falar sobretudo de luta, luta em diferentes lugares, contextos e com diferentes pessoas que com visões de mundo que visam a humanização. E ainda que, esperançam viver com amor e dignidade, já que, esperançar não é esperar, aguardar, conformar, pelo contrário é construir o caminho para a transformação e que todos tenham seus direitos garantidos.

Logo, partindo da perspectiva de ensino e aprendizagem para imigrantes e refugiados, entendemos que as línguas nomeadas6 se enquadram como um sistema autônomo, estabilizado e ligado a uma comunidade (nacional) que tem sido desafiado, criando ambientes para uma compreensão mais aberta e interessada em sua grandeza ideológica e histórica. As pesquisadoras Lucena e Cardoso (2018) nos mostram a importância do reconhecimento do caráter multimodal e multissemiótico do processo comunicativo, bem como da própria relação entre língua nomeada, linguagem e poder, possibilitou a emergência de perspectivas voltadas para a prática e ressaltou o caráter dinâmico, processual, semiótico, culturalmente híbrido e marcado pelas as práticas linguísticas.

Nesse sentido, a translinguagem aparece como uma prática de linguagem que pretende observar a necessidade de explicar, sob um olhar mais expandido, um olhar por lentes externas, analisando como que se dá a produção de sentidos sociais, marcado pelas as práticas linguísticas nos jogos de poder e tendo consideração a diversidade social indexada nessas práticas. Isto é, no que tange as práticas complexas e expandidas de falantes que não puderem evitar ter as línguas inscritas em seus corpos, e, ainda assim, vivem por entre diferentes contextos sociais e semióticos conforme esses falantes interagem com uma complexa gama de outros falantes (GARCÍA; LI WEI, 2014).

[6] Nessa perspectiva, assim como as identidades nacionais se desenvolveram a partir da colonial e violenta imposição de uma homogeneidade racial justificada por uma inverídica concepção de igualdade entre os indivíduos, a escola também se desenvolve sob a ideia mítica de uma infância e uma adolescência homogêneas e desterritorializadas - nomeadas/inventadas inclusive como alunos, como abordado por Sacristán (2005) - que deveriam responder aos padrões, normas, atitudes e conhecimentos, a partir de um padrão de poder-saber. (LEITE; RAMALHO, CARVALHO, 2019).

Para Canagarajah (2011, p.08), a translinguagem é como transitar entre duas línguas, apresentado como um sistema integrado, em que, utilizasse uma metodologia que se distingue do monolíngue porque duas línguas "coexistem na mente do bilíngue". Portanto, a translinguagem, se destaca pela importância da compreensão das práticas sociais que vão além dos limites gramaticais, garantindo que o bilíngue (ou multilíngue) se torne uma via de mão dupla, assim podendo transitar entre as línguas dentro de um sistema único e integrado (KRAUSE-LEMKE, 2021).

Logo, a principal característica é que, para a translinguagem, a língua não é autônoma, ou seja, o modelo autônomo é o modelo influenciador usando da escrita como um produto completo e que não precisa de um contexto social para existir.

De certo modo, tal afirmativa aduz sobre que a travessia só é possível quando impulsionamos os alunos imigrantes a quebrar as situações-limites (FREIRE, 2015) que provocam bloqueios, como por exemplo, quando os alunos imigrantes dizem: "quero aprender a falar direito" ou " se eu não falar certo ninguém vai me entender". Nas aulas de " português para estrangeiros", sempre mostramos a maneira real de falar, a maneira formal, que geralmente pouco será usada e a maneira informal que é a linguagem do chão da fábrica, é a linguagem da periferia ou a linguaguem dos subalternizados. Como por exemplo, na linguagem formal: "Olá, como vai?". Já na linguagem informal: "Iaí, é nois!" "fala aí, mano?", "tamu junto, meu?". "Maestro, o que é certo usar?" (ALUNO 2, 2020). "Qual camino está correcto?" (ALUNO 2, 2020). A professora responde: as duas maneiras estão corretas! "Porque, como venezolano, quiero aprender correcto, quiero hablar como habla un brasileño. Maestro en JBS, donde trabajo, quando noís llegamos lá, noís hablamos assim mesmo. Maestro tengo una pregunta a que dizer: "fala bichu! ou se é o bichão hein!". Meus amigos de la fábrica me dicen e no entiendo" (ALUNO 2, 2020). A professora respondeu perguntando para o aluno imigrante de maneira bem divertida, se fosse um animal qual seria? O aluno imigrante respondeu sem exitar: "Um leão!"(ALUNO 2, 2020). A professora continuou: um bicho, significa um animal, quando seus amigos te chama assim, talvez quando eles te veem chegando na fábrica, eles te veem como um leão forte, agil e corajoso. São nessas cenas linguísticas, orientadas pela professora Juliana, que a travessia acontece, explicando expressões populares regionais, pois neste momento os alunos imigrantes são orientados a não estar preocupados se estamos falando certo ou não e, sim se a comunicação está sendo entendida dos dois lados da travessia.

Vale ressaltar que os espaços translinguísticos rompem com o pensamento hegemônico ao revelar sua natureza transcolonial por meio da intervenção de dimensões críticas e criativas.

4. Considerações finais

A grande contribuição desse artigo é debater e concretizar a translinguagem e a transculturalidade, como um caminho alternativo para a contribuição dos estudos metodológicos do curso de português como língua de acolhimento do centro de formação da UFGD, a partir dos resultados da observação participante, enquanto professora das aulas de PLAC. Considerando que, as indagações dos alunos, bem como as perspectivas desses indivíduos no processo de aprendizado de português, enfatizado pelo processo cultural, social e político nos fazem refletir sobre as principais práticas translingues, on-

de observamos os sujeitos bi e multilíngues e como eles se envolveram enquanto organizavam seus posicionamentos nacionalistas.

Se torna interessante este artigo é que tenhamos o propósito de expandir o resultado da investigação de práticas translingues, reintegro a urgência de mais pesquisas se engajarem na metodologia do português como língua de acolhimento (PLAc) para que os alunos migrantes/imigrantes/emigrantes e refugiados tenham uma melhor percepção posicionamentos socioculturais, tornando assim mais flexível as práticas identitárias.

Vivemos um período pandêmico, que desde o ano de 2020, tivemos que sermos professores e pesquisadores com muita criatividade para acolher os nossos alunos do curso de português como língua de acolhimento do centro de formação da UFGD. Lembrando que são alunos em alto nível de vulnerabilidade, em que o contexto se torna complexo onde a grande maioria desses grupos não tinha e não tem acesso à rede móvel de internet ou um ponto fixo de internet, que colaborou com a desistência de um número expressivo dos alunos no módulo on-line. Portanto, acreditamos na urgência em políticas linguísticas para que sejam assegurados os direitos educacionais para os alunos em vulnerabilidade. Lembramos, que se a situação fosse favorável tivéssemos mais alunos imigrantes e refugiados participando das aulas.

Outro fato considerável, para a conclusão das práticas translingues, é considerar as trajetórias da vida social, compreendendo o sujeito do mundo por ele pesquisado, dos significados por ele construídos, respeitando sua história, cultura, língua, crença e costume. E assim, avaliamos acentuada para a dissertação, para produção de conhecimentos e entendimento sobre a vida social dos sujeitos que estão postos em observação, contida em sua heterogeneidade e suas práticas sociais.

Nesse sentido, consideramos a seriedade de buscar contextos reais compostos por pessoas que vivem, agem e interagem através do ensino aprendizagem. “De tal modo que, não se busca soluções para os problemas, mas os torna visíveis, visto que, o entendimento que não podemos apagá-los ou silenciá-los, e sim, discuti-los e considerá-los à luz de escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos” (MOITA LOPES, 2008, p. 21).

Referências

ANÇÃ, M. H. S. F. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR. Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2003. p. 1-6.

BARBOSA, L. M. A. Português língua de acolhimento: o que a prática nos ensina? In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (orgs.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes. 2019

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. *In:* CAVALCANTI, L. *et al*. (org.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora UnB, p. 434-437, 2017.

BARBOSA, L. M. de A. Ensino de português e integração do imigrante: o que quer e o que pode essa língua? *In:* CURSO DE EXTENSÃO MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS NA AMÉRICA LATINA, 2016, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: UnB, 2016.

Baker, Colin (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Ofelia.; FLORES, Nelson. Multilingualism and Common Core State Standards in the United States. In: MAY, Stephen. The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and Bilingual education. London: Routledge. p. 147-166, 2014.

GARCIA, Ofélia; WEI, Li. Translinguagem: Linguagem, Bilinguismo e Educação. Nova York, NY: Palgrave MacMillan, 2014.

GUEROLA, C. M. (2012). "'Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena': a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani no Morro dos Cavalos". Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de inguística Aplicada,** Brasília, v. 9, n. 2, 2010.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. Trabalhos em Linguística Aplicada [online], v. 59, n. 3, p. 2071-2101, 2020.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. Calidoscópio, v.16, n.1, p.143–151, 2018.

LUCENA, Maria Inêz Probst. O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar. Revista da Anpoll, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 25-43, jun.-out., 2021

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p.115-131.

MIGNOLO, The Decolonial Option. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. (eds.) On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press.,p. 106- 244, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2003. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética. Sâo Paulo: Parábola Editorial.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [online], v. 35, n. 4, 2019.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: Ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf.; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores. p. 13-30, 2013.

VIANNA, C. T. **Classificação das pesquisas científicas** - notas para os alunos. Florianópolis, 2013.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **Acolher entre línguas [manuscrito] : representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.