Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Perspectivas Translíngues e Transculturais em Retratos Linguísticos: os repertórios multilíngues e multiletrados nas aulas de Língua Portuguesa

Julia Juliotti (UFGD)
https://orcid.org/0009-0004-7894-851X
juliajuliotti@outlook.com

Resumo: Este artigo apresenta dados de uma pesquisa de ação desenvolvida em uma escola pública do Brasil. Partimos de um entendimento da transliguagem em um contexto que o sujeito bi/multilíngue faz uso, não de dois sistemas interdependentes e transitórios, mas sim de um sistema semiótico que integra vários recursos gramaticais às suas próprias práticas sociais de leitura e escrita (VOGEL; GARCÍA, 2017), e entendemos repertório enquanto um fenômeno vivido, dinâmico e materializado em interação e discurso (BLOMMAERT, 2010; BUSH, 2017). Por meio desse enquadre teórico, analisamos e investigamos os repertórios semióticos de alunos nas interações com colegas e professoras e também em uma atividade com retrato linguístico. Metodologicamente, os dados foram gerados por análise multimodal, envolvendo estudos dos registros escritos, desenhados e relatados. As análises mostram como alguns estudantes performam no letramento escolar com suas práticas translinguajeiras. Os discursos e eventos linguísticos que foram observados apontam para necessidade de a comunidade escolar expandir o espaço social para sujeitos trans/multilíngues nos ambientes de ensino de língua portuguesa, permitindo a compreensão do repertório linguístico completo de tais sujeitos e propiciando ações positivas de ensino e aprendizagem, onde estes se sintam seguros acerca de suas perspectivas internas de linguagem.

Palavras-chaves: repertórios semióticos, translinguagem, imigração, ensino de português.

Abstract: This article presents data from an action research conducted in a public school in Brazil. We start from an understanding of translanguaging in a context where the bi/multilingual subject uses not two interdependent and transitory systems, but rather a semiotic system that integrates various grammatical resources into their own social practices of reading and writing (VOGEL; GARCÍA, 2017), and we understand repertoire as a lived, dynamic phenomenon materialized in interaction and discourse (BLOMMAERT, 2010; BUSH, 2017). Through this theoretical framework, we analyze and investigate the

semiotic repertoires of students in interactions with peers and teachers, as well as in an activity with linguistic portrayal. Methodologically, the data were generated through multimodal analysis, involving studies of written, drawn, and reported records. The analyses show how some students perform in school literacy with their translanguaging practices. The discourses and linguistic events observed point to the need for the school community to expand the social space for trans/multilingual subjects in Portuguese language teaching environments, allowing for a comprehensive understanding of the linguistic repertoire of such subjects and fostering positive teaching and learning actions where they feel secure about their internal language perspectives.

Keywords: semiotic repertoires, translanguaging, immigration, portuguese language teaching.

1 INTRODUÇÃO

As imigrações para os países da América Latina, exemplificadas pelo caso do Haiti em direção ao Brasil, e entre países latino-americanos, como é o caso da Venezuela e do Brasil, destacam a complexidade dos fluxos migratórios internacionais contemporâneos. Esses movimentos são ainda mais desafiadores devido às políticas rigorosas anti-imigração adotadas por países da América do Norte e da Europa. Nesse contexto, países como o Brasil, que têm se tornado rota desses deslocamentos migratórios, estão cada vez mais atentos à interação desses fluxos com os aspectos socioculturais de seus próprios contextos (Baeninger et al, 2018).

Muito embora o Brasil receba imigrantes e refugiados, há ainda dificuldade em verdadeiramente acolhê-los, uma vez que as cidades e a população não demonstram estar preparadas para transformar os princípios da hospitalidade e políticas de integração como normas sociais. As dificuldades de inclusão e acolhimento de imigrantes se intensificam no âmbito escolar. Isso ocorre não apenas pelo imaginário comum que representa a escola como um local tradicional, com carteiras enfileiradas e o professor como detentor do conhecimento, mas também devido à percepção da diferença de línguas como uma barreira e um problema. Isto é, ao passo que a legislação garante o direito à educação para imigrantes e refugiados – mesmo na falta de documentação – o idioma e a cultura estão entre as dificuldades mais acentuadas para acolher e incluir esses estudantes no contexto escolar. Isso acontece, porque a crença de que a língua portuguesa é a única língua nacional do Brasil é, historicamente, reforçada por políticas públicas e discursos que desconsideram a heterogeneidade linguística em nosso território. Essas circunstâncias forçam sujeitos que vivem entre línguas para as margens da sociedade brasileira, privando-os, diretamente ou indiretamente, do convívio com a sociedade que os cerca e de serviços públicos de qualidade.

Como instituição responsável por acolher, instruir e educar os alunos imigrantes – que compartilham da mesma condição, mas são diferentes em suas identidades e particularidades – bem como os alunos brasileiros, a escola reconhece a complexidade por trás do ensino de língua portuguesa. Essas dificuldades são ampliadas quando norteadas por práticas pedagógicas tradicionais. Isso ocorre porque sujeitos multilíngues performam diferentes práticas discursivas e interativas para dar sentido a suas vivências entre línguas.

A translinguagem (García, 2009) questiona o tradicional entendimento de língua e bilinguismo, considerando o sujeito bi/multilíngue como aquele faz uso não de dois sistemas interdependentes e transitórios, mas de um sistema semiótico que integra vários recursos gramaticais às suas próprias práticas sociais de leitura e escrita (Vogel e García, 2017, p. 5).

Nessa perspectiva, a translinguagem é entendida como uma teoria que foi baseada na prática e que, por conseguinte, também serve à prática (Scholl, 2020 apud Li Wei).

Em sala de aula multilíngue do ensino regular, nas aulas de língua portuguesa, a prática translíngue deve sempre ter prioridade (Canagarajah, 2017). Isso significa que todos os agentes do contexto de ensino e aprendizagem devem prezar pelo uso dos repertórios linguísticos/semióticos, não como problema, mas como recursos, interpretando as práticas translinguajeiras como "uma forma de prática estratégica" no decorrer do processo.

Além disso, a transculturalidade (Cox e Assis-Peterson, 2007) propõe desenvolvimento de novos saberes e experiências a partir do encontro de culturas. É por isso que, ao ensinar língua portuguesa em sala de aula com alunos imigrantes, falantes de várias línguas e com diferentes culturas se conectando, a transculturalidade se mostra uma perspectiva eficaz para nortear a construção coletiva de saberes linguísticos, sociais e culturais. Dessa maneira, no que tange ao processo de ensino e aprendizado de línguas em sala de aula multilíngue e multicultural, é indispensável a construção de ambientes educacionais transculturais (Morin, 2005). Para isso, é preciso afastar-se de ideias estereotipadas, tradicionalistas e que utilizam a educação multicultural como artefato de caridade em discursos neoliberalistas e positivistas.

A transculturalidade refere-se ao fenômeno de interação e intercâmbio cultural que ocorre quando diferentes culturas se encontram e se influenciam mutuamente, destacando a fluidez e a permeabilidade das fronteiras culturais e reconhecendo que as identidades e práticas culturais estão em constante transformação devido às interações entre grupos e indivíduos de diferentes origens culturais

Desse modo, este artigo propõe analisar a atividade com Retratos Linguísticos (Busch, 2012; 2014; 2017; 2018), em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública brasileira, guiadas pelas perspectivas da translínguagem e da transculturalidade. O propósito desta atividade foi proporcionar aos estudantes um momento pedagógico em que suas práticas orais fossem exploradas e novos sentidos fossem atribuídos às suas formas de sentir, pensar, agir e se comunicar em "eventos culturais, linguísticos e de letramento da vida nas salas de aula assim como em outros contextos sociais" (Bloome; Green, 2015, p. 23).

O objetivo da atividade era entender como os repertórios se configuravam nas complexas trajetórias multilíngues dos alunos e como essas trajetórias eram percebidas e representadas por esses estudantes, em contextos de educação linguística. Os dados foram gerados por análise multimodal (Van Leeuwen, 2005), envolvendo estudos dos registros escritos, desenhados e relatados, também houve registros por gravações de voz em smartphone. O critério de seleção do excerto apresentado foi a possibilidade de discutirmos os repertórios semióticos dos alunos nas interações com colegas e as contribuições para a valorização dos repertórios invisibilizados nas aulas de língua portuguesa.

A escolha dessa atividade pedagógica, pautada pela perspectiva translíngua e transcultural, baseou-se na compreensão de que os Retratos Linguísticos são uma oportunidade de introduzir uma abordagem biográfica no ambiente escolar. Tal atividade permite que "os/as falantes tragam para o diálogo seus repertórios individuais, que se engajem na reflexão metalinguística e na negociação e assim transformem o regime linguístico na sala de aula" (Busch, 2014, p. 37). Isso é alcançado, como a própria autora orienta, por meio da criação de representações multimodais dos repertórios linguísticos feitas pelos estudantes, usando um esboço de silhueta corporal.

As biografias linguísticas, textuais e visuais, têm ganhado espaço nos últimos anos no campo de estudos da Linguística Aplicada, refletindo um "crescente interesse em abordagens multimodais na Linguística Aplicada e em pesquisas de orientação Biográfica", como sugere Busch (2017, p. 49). Estas biografias são recursos utilizados como metodologias para geração de dados no que se refere à relação dos sujeitos com as línguas e suas consciências linguísticas, ao cenário multilíngue e a sensibilização para a diversidade linguística e cultural.

Nesse sentido, a atividade do retrato linguístico configura uma biografia linguística visual. Este tipo de biografia é caracterizada pelo o que Melo-Pfeifer e Chik (2020) chamam de "multimodal translanguaging", onde em sua composição visual as descrições relatadas pelos sujeitos são feitas por meio de elementos semióticos, podendo ser diferentes cores, traços e linhas, tamanhos variados, diversos símbolos, possíveis mapas e diferentes línguas que Blommaert (2010) indicou como "bits of languages".

2 A ATIVIDADE DO RETRATO LINGUÍSTICO

O desenvolvimento da atividade de retrato linguístico ocorreu em um tempo de 50 minutos em turmas, 7º ano, e foi dividida em três momentos. No primeiro momento, os alunos refletiram sobre questões relacionadas à língua, linguagem, fluência em idiomas, língua materna e língua estrangeira, entre outras, por meio de perguntas que deveriam ser respondidas oralmente pela turma. As respostas nos conduziram na construção conjunta de definições que fariam sentido naquele contexto, desde que estivessem alinhadas com as disposições teóricas dos conceitos. Algumas perguntas previamente pensadas foram:

- O que é língua? O que é linguagem?
- Como as palavras ou os gestos/expressões "se encaixam" na língua e na linguagem?
- As línguas são ensinadas/aprendidas na escola? Se sim, quais? Como?
- O que significa língua materna?
- Se a língua materna é aquela que... (definição construída com a turma) ..., como chamaríamos alguma outra língua que aprendêssemos ou soubéssemos falar?
- O que significa dominar/ser fluente em uma língua?

No segundo momento, uma vez feita a construção das definições dos conceitos, o comando, "Quais línguas atravessam sua trajetória de vida?", foi dado aos alunos para que a atividade fosse desenvolvida, deixando à disposição dos alunos o papel onde estava desenhado a silhueta humana em branco com espaço para uma possível legenda e o espaço para grafia do nome – este estava delimitado pelo termo em espanhol "Estudiante". A escolha pelo léxico em espanhol visava despertar o interesse genuíno dos alunos venezuelanos no desenvolvimento da atividade. Além disso, buscou-se fazer com que os alunos brasileiros, ao se depararem com a atividade em língua espanhola, mesmo que de maneira muito simples, buscassem fazer inferência de como preenchê-la e desenvolvê-la, prática que alunos imigrantes e brasileiros falantes de outras línguas maternas fazem diariamente em contexto escolar.

Perguntas como "Tenho que representar apenas a língua que eu acho que falo?" ou "Pode colocar qualquer língua que faz parte da minha vida?" começaram a surgir na sala de aula e houve a necessidade de expandir o comando para os alunos. Desse modo, o comando, além do que já exposto acima, também foi "Vocês representarão as línguas que percebem que fazem parte da vida de vocês. Por meio da comunicação com outras pessoas, de

estudos, de músicas, filmes ou séries e qualquer outra situação que vocês tenham contato com essas línguas."

A explicação do que seria o retrato linguístico e como era para ser feito deu-se a partir da perspectiva dos próprios alunos. Nesse sentido, os estudantes foram orientados a "tirar uma selfie" das línguas que estavam junto com eles. Esclareceu-se ainda que a silhueta representava os alunos e que, dentro dela, eles iriam representar as línguas que falavam ou que atravessavam suas experiências de vida. A legenda ao lado serviria para que eles pudessem pintar a cor da língua representada no corpo e escrever como eles conheciam ou costumavam chamar aquela língua.

Para preencher os retratos linguístico, foi disponibilizado uma caixa com diversos materiais, entre eles lápis de escrever, borrachas, apontadores, lápis de cores, giz de cera, canetinhas, papéis coloridos, colas, tesouras, réguas, massinhas coloridas, colas coloridas e com glitter, tinta guache, pincéis, entre outras coisas. Nem todos os alunos sentiram a necessidade de utilizar os materiais, e os alunos que o fizeram em sua maioria optaram pelos lápis de cores e canetinhas.

O terceiro momento da atividade consistiu na apresentação oral dos retratos linguísticos pelos alunos. O objetivo era que eles compartilhassem quais línguas foram retratadas e o motivo.

As línguas que apareceram nos retratos linguísticos produzidos pelos alunos das turmas, enquanto biografias multimodal translanguaging (Melo-Pfeifer; Chik, 2020), são descritas nos gráficos abaixo. No total, foram realizados 50 retratos linguísticos, sendo 24 do 7ºA e 26 do 7ºB. Foram mencionadas doze línguas diferentes, um tipo de linguagem e um registro nomeado de "produção". Infere-se, no caso do registro "produção", que o aluno fez alusão a modalidade escrita da língua portuguesa, que para muitos estudantes pode-se configurar com outra língua.

O gráfico a seguir, relacionado apenas a turma do sétimo ano A, apresenta a indicação das seguintes línguas mencionadas pelo grupo: 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 a seguir:

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



Fonte: autoria própria.

No 7ºB foram citadas português (26), espanhol (22), inglês (18), corenao (11), japonês (8), Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (8), francês (4), italiano (4) Russo (3), mandarim (1), guarani (1). A porcentagem é demonstrada no gráfico a seguir:

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



Fonte: autoria própria.

Os dados apresentados demonstram que o português brasileiro, língua oficial no contexto em que a atividade acontece, foi a mais citada, sendo seguida por duas línguas: o espanhol e o inglês. O espanhol aparece devido à presença dos alunos imigrantes venezuelanos, mas é importante destacar que não foi mencionado em todos os retratos linguísticos, o que pode configurar desconsideração com os sujeitos que ocupam os espaços escolares com estudantes brasileiros. O inglês aparece em decorrência da forte presença curricular na escola.

A aparição do mandarim, coreano, japonês e tailandês foi justificada pelo consumo de produções artísticas audiovisuais e musicais do continente asiático, o que indica indivíduos conectados com a cultura asiática. A língua brasileira de sinais (LIBRAS) aparece como uma das línguas multimodais de comunidades minoritárias em que, nos relatos feitos pelos alunos, é valorizada como uma forma de pessoas surdas existirem no mundo. O guarani é relatado por uma aluna brasileira como uma língua de herança que familiares usam para se comunicarem entre si, ela relata ouvir a avó e a mãe conversarem, mas não entende. Línguas românicas como o francês, o italiano e o português de Portugal foram mencionadas relembrando histórias de descendentes, sendo citadas pelos alunos as migrações de seus bisavôs. A ocorrência da gíria demonstra o reconhecimento da existência de diferentes tipos de linguagem. O aparecimento do termo “produção” para designar o português brasileiro demonstra o estigma tradicional, homogêneo e hegemônico que o ensino de português na educação básica tende a reproduzir.

Percebe-se ainda que as línguas mencionadas pelos alunos de ambas as turmas não têm relação com o nível de proficiência, mas sim com a socialização em meio às línguas. Além disso, em seus relatos, os alunos relacionam as línguas representadas a contextos de aprendizagem não tradicionais, colocando em evidência o que estão aprendendo em casa, com familiares, ou com amigos, em detrimento de situações formais, como aulas na escola ou cursos extracurriculares.

Nota-se, então, que viver entre línguas, guardadas as diferentes proporções desafiadoras, não é uma realidade apenas para os alunos imigrantes. Essas vivências também fazem parte da realidade de alunos brasileiros que convivem com outras línguas em diferen-

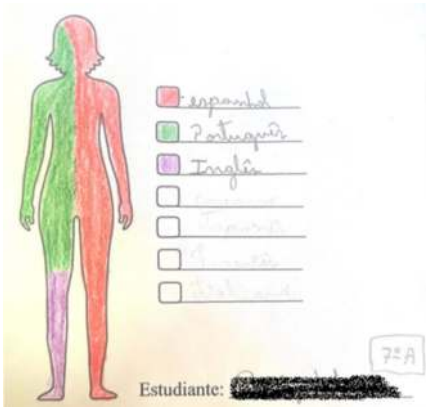
tes contextos e que tiveram essa realidade ampliada com a chegada de novos colegas de classe, advindos de outros países. A sala de aula é multilíngue e multicultural porque os sujeitos que a compõem os são, e a atividade do retrato linguístico demonstrou para todos essa realidade, trazendo consigo a expectativa - como Maria, da turma do 7ºB, demonstrou ao exclamar: "Acho que teremos um bimestre promissor!" - de um bimestre que buscaria utilizar todos esses repertórios como recursos.

3 A VALORIZAÇÃO DE REPERTÓRIOS INVISIBILIZADOS

A atividade do retrato linguístico em contexto multilíngue e multicultural oferece uma oportunidade única para reconhecer e valorizar os diversos repertórios semióticos que muitas vezes são invisibilizados nas aulas de língua portuguesa mais tradicionalistas. Os retratos linguísticos de Luiza e Josiane demonstram como essas vivências entre línguas se embrincam possibilitando a valorização e celebração de repertórios que outrora eram reconhecidos como problemas.

Luiza é uma aluna venezuelana que está no Brasil há pouco mais de um ano. Ela já relatou que reconhece o espanhol como sua língua materna e que sente muitas saudades da Venezuela. É considerada pela professora de Língua Portuguesa uma boa aluna, e seu desempenho escolar atende às expectativas dos letramentos tradicionais institucionalizados pela escola. Em aulas, Luiza demonstra transitar muito bem entre o espanhol e o português, mas sempre que é incentivada e que sente que está em um ambiente seguro, prefere usar a língua espanhola para se comunicar, mesmo que o diálogo não seja inteiramente em espanhol.

Figura 1 - Retrato linguístico da aluna Luiza

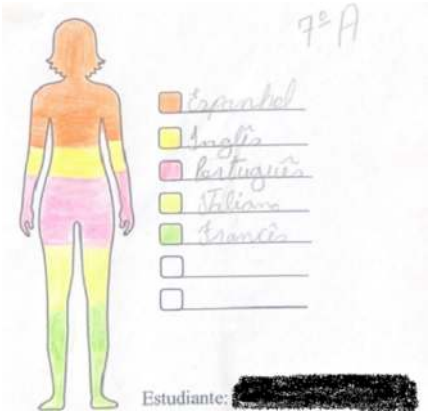


Em seu retrato linguístico, Luiza registrou sete línguas, preenchendo a princípio todos os espaços sugeridos. Citou, em ordem, o espanhol, português, inglês, coreano, japonês, francês e italiano. Entretanto, Luiza apagou os quatro últimos. Quando questionada o motivo, ela relatou que ao pintar não se deu conta de que o espanhol e a língua portuguesa preencheram tanto espaço na silhueta e terminou o argumento dizendo “É como em minha vida: español e portugués; portugués e español”. Esse evento poderia ser descrito como uma alegoria da realidade experienciada pela aluna em seus últimos anos: apesar de ser atravessada por muitas línguas e formas de linguagem que formam seus repertórios semióticos, precisou colocar em evidência duas línguas, mesmo que por motivos diferentes. Pelo espanhol, ela luta para não esquecer. O português se dedica a aprender. A atividade pode ter sido para Luiza uma oportunidade de tomar “[...] consciência metalinguística no que diz

respeito à relação entre os seus recursos linguísticos e suas histórias de vida." (Nascimento, 2020, p. 32 – 33).

Mas Luiza não é apenas uma menina de sua própria trajetória. Ela existe e resiste com relação ao contexto coletivo daquela sala de aula, sendo a materialização constante, com outros colegas imigrantes, de que não se pode ignorar suas presenças, línguas, culturas e influências. Por esse motivo, algo muito rotineiro apareceu nos relatos de vários alunos brasileiros: eles aprendiam espanhol no intervalo com a ajuda da Luiza. Desse modo, Luiza apareceu no retrato linguístico de vários outros colegas, demonstrando sua agência em cenário multilíngue e multicultural. Como indicado no retrato linguístico da aluna Josiane.

Figura 2 - Retrato linguístico da aluna Josiane



Excerto da apresentação do retrato linguístico de Josiane

1 2	Julia:	<<Ah, muito bem!<< *batendo as mão sem causar barulho* <<Josiane, você poderia falar em voz alta para os colegas os idiomas que você colocou?<<
3	Josiane:	ESPANHO:L, <<inglês<<, PORTUGUÊ:S, <<italiano e francês.<<
4	Julia:	<<E qual o motivo?<<
5 6	Josiane:	Bom ... ºespanhol tô aprendendo com a Luiza.º <<Inglês estudamos aqui.<< >>Português é a nossa língua, né?!>> <<Italiano e Francês é o que eu quero aprender.<<
7 8 0	Julia:	UAL! <<Você está aprendendo espanhol com a Luiza? ... Está dando certo?<< -¿Ya estás hablando un poco?-
9	Josiane:	<<Está!<< ºHmº ... >>un poquito!>>
10	Julia:	¡MUY BIEN! *sorrindo afirmativamente*

O percurso linguístico de Josiane, sendo uma aluna brasileira, chama a atenção pela forma como ela o retrata e relata. A aluna retratou em ordem o espanhol, inglês, português, italiano e francês. Em sua fala (linhas 6, 7 e 8 – "Bom ... ºespanhol tô aprendendo com a Luiza.º <<Inglês estudamos aqui.<< >>Português é a nossa língua, né?!>> <<Italiano e Francês é o que eu quero aprender.<<") Josiane, ao falar que está aprendendo uma nova língua com sua colega de classe, diminui o tom de voz, ao passo que, ao falar sobre a língua portuguesa, traz em sua fala uma entonação crescente. É provável que o ritmo de fala de Josiane estivesse sendo medido pelas emoções: receio ao dizer, no meio da aula de português, que aprende espanhol com uma amiga e obviedade de relatar que o português é a dela e a minha língua materna.

Quando eu respondo positivamente, denotando surpresa e alegria com a informação que Josiane me deu sobre seus repertórios construídos por meio de experiências sociais,

culturais e linguísticas com uma amiga venezuelana, ela se mostra mais receptiva a manter a conversa em um ritmo contínuo, compreendendo minha pergunta em língua espanhola e a respondendo nas línguas em que agora transita.

Ao analisarmos esse contexto, contemplando a riqueza das experiências vividas por Josiane e outros colegas brasileiros em sala de aula, podemos testemunhar as práticas translíngues e transculturais transpondo sujeitos para além das fronteiras linguísticas, sociais e culturais em que habitam. Assim, o retrato linguístico, abordado por meio de práticas translíngues e transculturais, é fundamental para dar visibilidade a línguas e repertórios que muitas vezes são invisibilizados, reconhecendo e celebrando a diversidade linguística e cultural inerente à sala de aula. Os alunos imigrantes e brasileiros reconhecem intuitivamente o multilinguismo e os recursos criativos que cada um implementa para criar vínculos com os outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao incentivar os alunos a explorar e expressar suas identidades linguísticas e culturais por meio de uma variedade de idiomas, dialetos, gírias e outras formas de comunicação, o retrato linguístico amplia os horizontes educacionais e promove uma compreensão mais profunda da riqueza linguística e cultural na escola pública brasileira. Nesse contexto, os alunos são encorajados a compartilhar suas experiências pessoais, histórias de vida e memórias por meio de diferentes registros linguísticos, permitindo que expressem quem são de maneira autêntica e genuína. Isso não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também valoriza a diversidade e promove o respeito mútuo entre os educandos e os educadores. Além disso, ao reconhecer e valorizar os repertórios semióticos de cada estudante, os professores de língua portuguesa podem criar um espaço linguisticamente seguro, no qual todas as vozes são ouvidas e respeitadas.

Enquanto proposta pedagógica, o retrato linguístico se revelou uma importante ferramenta para promover reflexões metalinguísticas em relação aos repertórios linguísticos invisíveis na sala de aula de língua portuguesa em escola pública brasileira. Isso ocorreu porque, ao explorarem suas práticas orais durante a atividade, os estudantes conseguiram atribuir novos significados às línguas, linguagens e vivências compartilhadas. Com o retrato linguístico, compreendemos como os repertórios se configuravam nas complexas trajetórias multilíngues dos educandos e como essas trajetórias eram percebidas, representadas e compartilhadas em sala de aula.

Desse modo, as práticas translíngues e transculturais entrelaçaram as relações dos sujeitos para além das fronteiras sociais, culturais e linguísticas em que habitam. Tornou-se possível transformar a sala de aula de língua portuguesa em um ambiente de aprendizado mais inclusivo, justo e culturalmente consciente, promovendo uma compreensão mais respeitosa e celebrativa da diversidade linguística e cultural presente na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAENINGER, R.; et al. **Migrações Sul-Sul**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018. https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mig_fronteiricas.pdf .

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. **Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. Working Papers**. Cambridge University Press, 2011.

BUSCH. B. **Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben**. The Lived Experience of Language, Applied Linguistics, Volume 38, Issue 3, June 2017. https://doi.org/10.1093/applin/amv030 .

BUSCH, B. **The Linguistic Repertoire Revisited**. Applied Linguistics. Oxford University Press 2012, October 5, 2012, p. 1-22.

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

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

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia**. In: CAVALCANTI, M. C. BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. cap. 1, p. 23-43.

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

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, Vol. 17, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748 .

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

NASCIMENTO, A. M. **Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto) representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos**. Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 20, n. 1, p 1-37, 2020.

SCHOLL, A. P. **O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo**. Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1641. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641 .

VAN LEEUWEN, T. Introducing Social Semiotics. London & New York: Routledge, 2005.

VOGEL, S.; GARCIA, O. **Translanguaging**. Oxford Research Encyclopedia of Education, USA, p. 1-19, 2017.