

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

MARISOL PATRÍCIA SAUCEDO REVOLLO LAGE

**ACOLHIMENTO A MIGRANTES DE CRISE NA ESCOLA PÚBLICA:
Construção da mobilidade pelo Multiletramento Engajado**

DOCTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**SÃO PAULO
2023**

MARISOL PATRÍCIA SAUCEDO REVOLLO LAGE

ACOLHIMENTO A MIGRANTES DE CRISE NA ESCOLA PÚBLICA:

Construção da mobilidade pelo Multiletramento Engajado

Tese apresentada à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2023

FICHA CATALOGRÁFICA (impressão no anverso da folha de rosto)

LAGE, Marisol Patrícia Saucedo Revollo, 2023.

Acolhimento a migrantes de crise na escola pública: construção da mobilidade pelo Multiletramento Engajado, 2023. 294f; 30cm.

Orientadora: Fernanda Coelho Liberali.

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

1. Multiletramento Engajado. 2. Interculturalidade. 3. Decolonialidade. 4. Migrantes de crise. 5. Atividade Social. 6. Mobilidade. I. LIBERALI, Fernanda Coelho. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Acolhimento a migrantes de crise na escola pública: construção da mobilidade pelo Multiletramento Engajado.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

MARISOL PATRÍCIA SAUCEDO REVOLLO LAGE

ACOLHIMENTO A MIGRANTES DE CRISE NA ESCOLA PÚBLICA:

Construção da mobilidade pelo Multiletramento Engajado

Tese apresentada à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali.

Aprovada em ____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali
Orientadora – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof Dr Alípio Casali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof^a Dr^a Marie-Caroline Saglio-Yatzimirsky
Centre d'études en sciences sociales sur les mondes africains, américains, et asiatiques (CESSMA, UMR 245, Paris, França)

Prof^a Dr^a Daniela Vieira
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I

Dedico esta pesquisa à minha família, de quem sempre recebi apoio incondicional.

Meu amado pai, **Felipe José Saucedo Gutierrez** (*in memoriam*), cujo legado de força, amor e luta são fonte de inspiração.

Minha mãe, **Maria Luz Revollo de Saucedo**, alicerce e fortaleza! Seu amor e sabedoria ATRAVERSAM meus pensamentos e coração.

Helena Mokarzel Lage - mulher de grande coragem e infinita ternura.
Isaac Lage (*in memoriam*), de quem tive o privilégio de sentir tanto amor e generosidade.

Dedico ao meu marido, **João Paulo Lage**, cujo amor inabalável e encorajamento me sustentaram em cada passo da minha JORNADA acadêmica. Te amo.

Dedico às luzes da minha vida, meus filhos, **Luis Felipe e Eduardo**. Agradeço por serem uma fonte inesgotável de alegria e que me inspiraram a continuar aprendendo e crescendo, mesmo nos momentos mais desafiadores.

E também ao meu “cãopanheiro” Tobi, pela companhia de todas as horas.

Dedico aos meus irmãos **Elvira, Tatiana, Gustavo, Norma** por estarem ao meu lado, celebrando minhas conquistas e me apoiando nos desafios acadêmicos.

Dedico **aos educadores** da EMEI Kantuta, que abriram as portas e compartilharam suas experiências e conhecimentos comigo tornando possível esta pesquisa, e cujo compromisso com a educação e com o desenvolvimento de seus educandos é verdadeiramente admirável.

Dedico **às famílias migrantes**, pessoas corajosas que deixaram sua terra natal em busca de novas oportunidades. Agradeço por compartilharem suas histórias e perspectivas.

Dedico este trabalho a todos aqueles que me ensinaram que a beleza da vida está em compartilhá-la com os outros.

Obrigado por estarem ao meu lado na **TRAVESSIA**.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus e a Nossa Senhora** por chegar até aqui cercada de pessoas especiais que **CAMINHARAM** comigo na minha **TRAJETÓRIA** acadêmica. Hoje, fazem parte da minha **JORNADA** e nutro a mais profunda gratidão e admiração. Sei que muitos contribuíram para o **FLORESCER** nas **GRETAS**!

Fernanda Liberali, minha querida orientadora de mestrado e doutorado, não encontro palavras que possam traduzir meu carinho, gratidão, admiração e respeito profundo que sinto por você. Obrigada pelo acolhimento, pela escuta e por todo o apoio recebido nos momentos mais difíceis, obrigada por celebrar as minhas conquistas e por me impulsionar a ir além! A levantar altos voos! Que benção ter encontrado você na minha **TRAJETÓRIA**. Obrigada por me acompanhar, incentivar e acreditar em mim. Amo você. Obrigada por seu exemplo de luta, justiça e garra!



Maria Cecília Magalhães, quanto aprendizado! Que honra ser aluna de uma referência internacional de pesquisa na educação. Obrigada pelo acolhimento, obrigada pelas palavras de incentivo e por compartilhar tantos saberes com tanta humildade e sabedoria.

Antonieta Megale, companheira de viagens e congressos; obrigada por sua amizade, risadas, companheirismo e conselhos. Foi numa **TRAVESSIA** entre Américas, me ajudando em uma tarefa, que você idealizou a Pedagogia da **MOBILIDADE**. Assim, inspirada em sua paixão pelo conhecimento e determinação, escrevo sobre esse tema em minha tese. Obrigada por sua generosidade e carinho.

Otilia Ninin, não tenho palavras para agradecer sua dedicação e doçura! Obrigada por suas observações sempre tão pertinentes e assertivas. Como Fênix, renasci das cinzas graças a todo seu apoio. Seu olhar criterioso e cuidadoso foi, sem dúvida, alicerce para minha pesquisa.

Angela Lessa, considero-me privilegiada por tê-la tido em minha banca de mestrado e por ter sido sua aluna. Muito obrigada por todo o apoio e por tantas aprendizagens.

Penélope Rodriguez, amiga querida, desnecessário dizer o quão importante você foi na minha pesquisa! Obrigada por sua contribuição excepcional neste trabalho. Obrigada por ter abraçado comigo o desafio, por ter dedicado seu tempo e tão generosamente compartilhado seus saberes.

Daniela Vieira, quanta potência no ser e estar no mundo! Você me faz acreditar no poder da luta e transformação. Obrigada por inspirar tantos educadores e alunos. Muito obrigada por aceitar me acompanhar nesta **TRAVESSIA**.

Francisco Estefogo, você é gigante! Gigante em sua generosidade e paciência. Sempre com palavras de alento. Obrigada por todas as revisões, palavras de carinho, incentivo e cumplicidade.

Alípio Casali, Obrigada pela disponibilidade e ricas contribuições na minha banca. Tê-lo em minha TRAVESSIA é, sem dúvida, uma honra! Muito obrigada.

Marie-Caroline Saglio-Yatzimirsky, sua sensibilidade para olhar o mundo é contagiante e transformadora. Obrigada por ser inspiração.

Jessika Gama e Elisângela Janoni, vocês foram essenciais para o início da TRAVESSIA. Muito, muito obrigada!

Aos meus queridos colegas e amigos da família **LACE**. Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que me apoiaram e colaboraram criticamente para a realização desta pesquisa: **Cristina Meaney, Luciana Modesto, Feliciano Amaral, Andrea Amorim, Ligia Kemmer, Sarah Bento, Rafael Pejão, Alex Garrido, Milena Carmona, Daniella Pellossi, Sandra Santella, Grassinete Oliveira, Bianca Medeiros, Marli Pereira, Glauco Souza, Viviane Carrijo, Susan Clemesha, Vanessa Caires, Thiago Lazaro, Yerko Muñoz-Salinas, Camila Dias, Marina Tiso, Christiane Rocha Novas e Cris Damianovic** muito obrigada por todas as discussões, miniquais, escrita de artigos e capítulos de livros! Sempre aprendo muito com vocês!

Agradeço a prontidão, atenção e dedicação de **Humberto Silva e Maria Lucia Reis** ao longo do doutorado.

FAMILIA CERVANTINA

Quero expressar minha gratidão aos diretores **Jorge Berné Espinosa e Moisés Domingues**, cujo compromisso com a excelência acadêmica é uma fonte de inspiração constante. Obrigada por acreditarem em meu potencial e pelo apoio incondicional ao longo desta jornada.

Queridos **Mário Velasco, Eva Fraile e Silvia Rizzi**. Obrigada por todo incentivo e por tornarem a minha caminhada significativa e especial.

Lourdes Ballesteros, obrigada pelo incentivo para iniciar a TRAVESSIA do doutorado. Obrigada por acompanhar, mesmo de longe, os desafios de minha vida acadêmica.

As colegas **Karin Arriagada, Sandra Vaiteka e Claudia Galvan**, obrigada pelo generoso tempo para me escutarem, obrigada por me encorajarem e estarem sempre ao meu lado. Obrigada por iluminarem meu caminho e por participarem dessa jornada comigo.

Queridas **Licia Veríssimo e Silvia Kocinas**, amigas de estudos, formações, viagens e muitas discussões, obrigada por celebrarem meus sucessos e por me apoiarem em meus desafios. Saibam que a presença de vocês é um presente em minha vida.

À minha querida dupla **Roger Yamaguishi e Luciana Truffi**, obrigada pela confiança, cumplicidade, torcida e carinho.

Tatiana Maria de Paula Silva, minha querida amiga, obrigada pela confiança e o incentivo de sempre!

Queridas **Amélia Salazar, Cidinha Quartero e Valéria Ribeiro**, vocês, que sempre me inspiraram a fazer a diferença e a contribuir para um mundo melhor e de quem sempre recebi

apoio incansável, vocês foram fundamentais para meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Muito obrigada!

Teresa Aranda, mais conhecida como a querida **Terry**, obrigada por me incentivar e apoiar com tanta leveza e carinho.

Antonio Abello Rovai, suas conversas valiosas e perspectivas enriquecem o mundo. Obrigada por todas as trocas.

Agradeço a todos os meus colegas do Colégio Miguel de Cervantes, em especial **Ana Maria Premero, Grace Kelly Gonçalves, Sérgio Pflieger, América Cabral, Aline Bonezi, Roberta Fernandez, André Cabral, Fernanda Baruel, Renato Souza, Samira Diniz, Lara Aziz, Nedes da Silva, Roseli Lepique, Nancy, Talita Cuellar, Claudia Funcia, Lucinda, Viviane Moreira, Ivanilda Moura, Heloisa Muller, Kátia Sato, Marlei Ferrara, Lila Sturm, Karin Lellis e Leky Onias.**

Agradecimento especial a **Irene Molinero, Beatriz Bordignon e Maria Angela Lotfi**. Muito obrigada pelas revisões feitas no projeto do livro infantil! Vocês foram incríveis.

Às minhas amigas **Nilsen Oliviera, Eliane Reame e Cleide Terzi**, que tiveram um papel fundamental em minha formação profissional e pessoal.

Boris Alvarez Espinoza, obrigada por compartilhar seus saberes e formações de forma tão generosa sobre o DUA.

Não poderia deixar de agradecer às minhas amigas que a vida me presenteou e que acompanham todas as TRAVESSIAS. Vocês me ensinaram a importância da perseverança e da solidariedade. Vocês são minha força: **Maria Abadia, Marizilda Roque, Elvira Aranha, Ana Maria Fioratti, Martha Medeiros, Ignes Freitas, Beatriz Melfi, Celia Leme, Clarisia Viscardi, Erika Rohrbacher, Rachel Furtado, Ana Lucia Ravagnini e Marília Marques.**

Querido **André Liberali**, você também faz parte da TRAVESSIA, Obrigada.

Às irmãs do Colégio Assunção – Santa Madre Maria Eugênia muito obrigada!



O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do Colégio Miguel de Cervantes.

LAGE, Marisol Patrícia Saucedo Revollo. **Acolhimento a migrantes de crise na escola pública:** Construção da mobilidade pelo Multiletramento Engajado. 2023. 294f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2023.

RESUMO

As migrações sempre estiveram presentes ao longo da história. As pessoas saem de seus lugares de origem por vários motivos, como sobrevivência ou busca de melhores condições de vida e oportunidades. Nesse contexto, estão os estudantes do ensino básico e suas famílias, oriundos de diferentes lugares, condição mundial que tem promovido o aumento significativo de estudantes migrantes de crise nas escolas públicas no Brasil. Tal cenário traz à tona a urgência de verificarmos como as escolas têm acolhido essa população e de que forma possibilitam a interculturalidade. Nessa direção, este estudo teve como objetivo geral investigar o processo de desenvolvimento da mobilidade de educadores e equipe escolar quanto às práticas de recebimento e permanência dos estudantes migrantes e suas famílias no contexto escolar, em uma escola pública da rede municipal da cidade de São Paulo. São objetivos específicos desta pesquisa: (i) investigar as necessidades do contexto de uma escola que atua com as famílias de migrantes na cidade de São Paulo; (ii) compreender como se realizam as formações com os educadores para trabalhar com as práticas de recebimento às famílias e aos educandos; (iii) avaliar o resultado dessas formações quanto às práticas pedagógicas e à acolhida às famílias após a formação. Com essa perspectiva, este estudo culminou com uma proposta de ensino de língua espanhola baseada em Atividade Social, desenvolvida com professores e funcionários em uma escola pública da cidade de São Paulo. Adere à linha de pesquisa Linguagem e Educação, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pois insere-se no contexto de prática social da linguagem. Teoricamente, fundamentou-se no Patrimônio Vivencial (Megale e Liberali, 2020), no Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), na Atividade Social (Vygotsky, [1934] 2003; Leontiev, 1977; Engeström, 1991; Liberali, 2009) e na Mobilidade (Blommaert 2005, 2010, 2014; Busch 2012, 2015, 2021). Estruturou-se metodologicamente a partir da pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 2012, 2018), entendida como uma pesquisa de intervenção formativa e política que favorece a transformação do contexto. Os dados foram produzidos e coletados por meio de registros, gravações em áudio e imagens, observações e reflexões com os envolvidos. Para análise de imagens e interpretação dos dados selecionados, como fotografias e desenhos, escolheu-se como base teórica a gramática visual, discutida por Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006). Já as gravações em áudio foram analisadas a partir das categorias enunciativa e discursivo-linguística multimodais (Liberali, 2013), que contribuíram para compreender como a linguagem é utilizada para criar, analisar, compreender e interpretar o contexto escolar. Dessa forma, as perguntas de pesquisa “Quais as barreiras entre estudantes migrantes e suas famílias e a comunidade escolar?”, “Como um projeto com educadores e equipe escolar pode abrir gretas/minimizar barreiras e desenvolver mobilidade?”, “Como se organiza o projeto?” e “Há desdobramentos do trabalho desenvolvido com educadores e famílias?” foram discutidas e respondidas, com base nas práticas de ensino da língua adicional Espanhol, realizadas por meio da Atividade Social e do Multiletramento Engajado, tendo fissurado gretas, promovido ações e proporcionado a mobilidade entre educadores, alunos e suas famílias.

Palavras-chave: Multiletramento Engajado; Interculturalidade; Decolonialidade; Migrantes de crise; Atividade Social; Mobilidade; Patrimônio Vivencial.

LAGE, Marisol Patrícia Saucedo Revollo. **Welcoming crisis migrants in public schools: Construction of mobility through Engaged Multiliteracy**. 2023. 294s. Thesis (Doctorate Degree in Applied Linguistics and Language Studies). Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2023.

ABSTRACT

Migrations have always been present throughout history, people leave their places of origin for various reasons for survival or the search for better living conditions and opportunities. In this context are students and their families from different places. This global condition has promoted a significant increase in crisis migrant students in public schools. Such a scenario brings up the urgency of verifying how schools have welcomed this population and how they develop interculturality. Therefore, this study had as general objective to investigate the process of development of the mobility of educators and school staff regarding the practices of receiving and maintaining migrant students and their families in the school context, in a public school in the municipal network of the city of São Paulo. The specific objectives were to investigate the needs of the context of a school that works with migrant families in the city of São Paulo, to understand how training is carried out to work with receiving practices, to evaluate the result of these trainings in terms of pedagogical and welcoming practices. families after training. With this perspective, this study presents a proposal for teaching Spanish language based on Social Activity developed with teachers and employees in a public school in the city of São Paulo. It adheres to the research line Language and Education, in the Graduate Program in Applied Linguistics and Language Studies, as it is inserted in the context of social practice of language. The theoretical outline was based on the Living Heritage (Megale and Liberali, 2020). Engaged Multiliteracy (Liberali, 2022), in Social Activity (Vygotsky, [1934] 2003; Leontiev, 1977; Engeström, 1991; Liberali, 2009) and mobility (Blommaert 2005, 2010, 2014; Busch, 2012, 2015, 2021). It was structured methodologically based on critical collaborative research (Magalhães, 2012; 2018), understood as a formative intervention research that favors the transformation of the context. Data were produced and collected through records, audio and image recordings, observations and reflections with those involved. For image analysis and interpretation of selected data such as photographs and drawings, the visual grammar offered by Kress and Van Leeuwen ([1996] 2006) was chosen as a theoretical basis, while the audio recordings were analyzed from the multimodal enunciative and discursive-linguistic categories (Liberali, 2013) that contributed to understanding how language is used to create, analyze, understand and interpret the school context. Thus, the research questions “What are the barriers between migrant students and their families and the school community?”, “How can a project with educators and school staff open gaps/minimize barriers and develop mobility?”, “How was the project?” and “Are there any consequences of the work developed with educators and families?” were discussed and answered, based on teaching practices for the additional language Spanish, carried out through Social Activity and Engaged Multiliteracy, having bridged gaps, promoted actions and provided mobility between educators, students and their families.

Keywords: Engaged Multiliteracy; Interculturality; Decoloniality; Crisis migrants; Social Activity; Mobility; Funds of perezhivanie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1:	Diversidades que constituem a heterogeneidade	64
Figura 2:	Sistema de atividade humana proposto por Engeström	110
Figura 3:	Mapa da região onde está localizada a EMEI Kantuta	145
Figura 4:	Fachada da EMEI Kantuta	146
Figura 5:	Esboço bilíngue do plano da escola	181
Figura 6:	Cenas do vídeo institucional elaborado pelos participantes do Curso de Espanhol	183
Figura 7:	Orientações bilíngues	184
Figura 8:	Capa do livro Qual pode ser o meu chapéu? // <i>¿Cuál puede ser mi sombrero?</i>	187
Figura 9:	Movimentando o corpo / dança como manifestação histórica	215
Figura 10:	Fotos: paisagem linguística	217

GRÁFICOS

Gráfico 1:	10 nacionalidades com maior representatividade entre estudantes migrantes internacionais matriculados na RME (2020)	29
------------	---	----

QUADROS

Quadro 1:	Conceitos	25
Quadro 2:	Estudos correlatos	37
Quadro 3:	Componentes da Atividade	110
Quadro 4:	Organizador da coleta de dados referentes aos alunos	117
Quadro 5:	Organizador da coleta de dados referentes aos profissionais da Escola ..	118
Quadro 6:	Organizador da coleta de dados referentes às famílias	118
Quadro 7:	Registro de atividades e material investigativo	119
Quadro 8:	Aspectos enunciativos, segundo Liberali (2013)	128
Quadro 9:	Síntese para análise de dados: características discursivas	130
Quadro 10:	Análise linguística – mecanismos de composição do discurso	132
Quadro 11:	Categorias para análise – Gramática Visual	134

Quadro 12:	Credibilidade da pesquisa	137
Quadro 13:	Demanda 2021. Ensino Regular Presencial sem pandemia	147
Quadro 14:	Ensino Regular Presencial com pandemia	147
Quadro 15:	Gestores	149
Quadro 16:	Professoras	149
Quadro 17:	Encontros selecionados para responder à 1ª pergunta de pesquisa	151
Quadro 18:	Encontros selecionados para responder à 2ª pergunta de pesquisa – Curso de Espanhol	175
Quadro 19:	Componentes da Atividade Social	179
Quadro 20:	Encontros selecionados para responder à 2ª pergunta de pesquisa – Contação de história	185
Quadro 21:	Encontros selecionados para responder à 3ª pergunta de pesquisa	202
Quadro 22:	Revisitando a pesquisa – Atravessando Muros – Fissurando Gretas	223

TABELAS

Tabela 1:	Número de imigrantes por classificação, segundo principais países de nascimento. Brasil, 2011-2020 – residentes e temporários	28
Tabela 2:	Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental, por idade, segundo país de nacionalidade – Brasil, 2011-2020	28
Tabela 3:	Três maiores populações migrantes por Diretoria Regional de Educação na cidade de São Paulo	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEI	Centro de Educação Infantil
CEII	Centro de Educação Infantil Indígena
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CES-UC	Cento de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
CEU	Centro Educacional Unificado
DIAF	Divisão de Administração e Finanças
DICEU	Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral
DIPED	Divisão Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FORMEP	Programa de Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores
IB	International Baccalaureate
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LACE	Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LM	Língua Materna
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
ODS 4	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4
ONU	Organização das Nações Unidas
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	Programa Escolas Associadas
PLA	Português Língua Adicional
PLE	Português Língua Estrangeira
PE	Português para Estrangeiros

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
TASCH	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
USP	Universidade de São Paulo

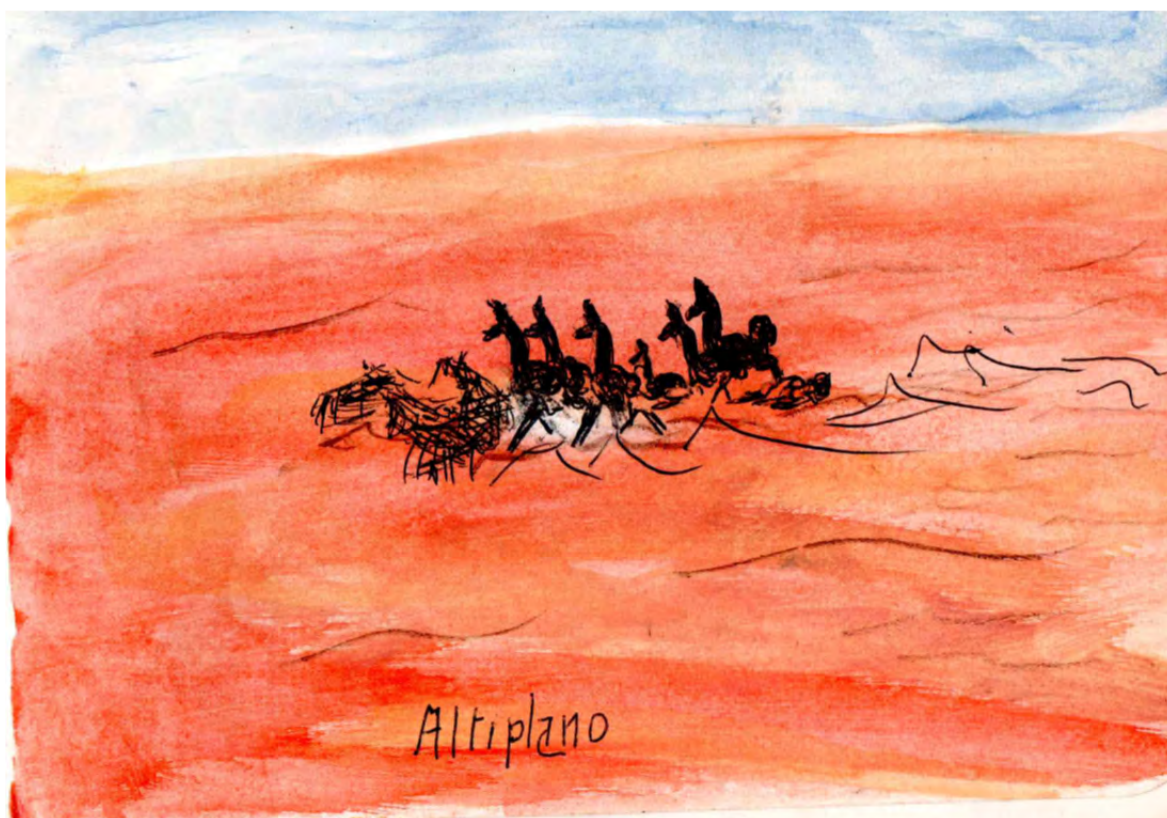
SUMÁRIO

1	INÍCIO DA TRAVESSIA	19
2	INTRODUÇÃO	26
2.1	Objetivos e perguntas de pesquisa	34
2.2	Estudos correlatos	36
2.2.1	Acolhimento a migrantes	41
2.2.2	Migrantes de crise	48
2.2.3	Língua adicional	50
2.2.4	Multiletramentos	53
2.2.5	Mobilidade	55
3	MOBILIZANDO A TRAVESSIA: Fundamentação Teórico- Metodológica – Fissuras na Travessia	58
3.1	Colonialidade e Decolonialidade	58
3.2	Educação e Diversidade	62
3.2.1	Diversidade	62
3.2.2	Multiculturalidade	65
3.2.3	Educação bi/multilíngue e interculturalidade	69
3.3	Patrimônio Vivencial	75
3.3.1	Patrimônio do Conhecimento	76
3.3.2	<i>Perijivánie</i>	81
3.3.3	Repertório	82
3.3.4	Translinguagem	87
3.3.5	Mobilidade e Agência	92
3.4	Multiletramentos e Multiletramento Engajado	98
3.4.1	Multiletramentos	99
3.4.2	Multiletramento Engajado	101
3.4.2.1	<i>O inédito viável no Multiletramento Engajado</i>	106
3.4.2.2	<i>Performance</i>	107
3.4.2.3	<i>Atividade Social</i>	109
3.4.2.3.1	<i>Atividade Social e o ensino da língua espanhola</i>	110
4	ATRAVESSANDO MUROS	113
4.1	Enfoque Metodológico	113
4.2	Procedimentos de produção e de coleta de dados	116

4.3	Procedimentos de seleção, análise e interpretação de dados	124
4.3.1	Procedimentos de análise	125
4.3.1.1	<i>Categorias enunciativas</i>	<i>127</i>
4.3.1.2	<i>Categorias discursivas</i>	<i>128</i>
4.3.1.3	<i>Categorias linguísticas</i>	<i>132</i>
4.3.1.4	<i>Categorias para análise de imagens (linguagem visual)</i>	<i>133</i>
4.4	Credibilidade da pesquisa	136
5	GRETAS NA TRAVESSIA: A Escola – Descrição do Contexto	144
5.1	Escola Municipal de Educação Infantil Kantuta	144
5.2	Histórico / Dados Institucionais	145
5.3	Participantes	148
6	GRETAS INSURGENTES – SEMEADAS: Análise e Discussão dos Resultados	150
6.1	Quais as barreiras entre educandos migrantes e suas famílias e a comunidade escolar?	150
6.1.1	Reunião <i>online</i> com a equipe gestora e pedagógica da escola (15/04/2021)	152
6.1.2	Reunião presencial – professora-pesquisadora e equipe gestora (16/04/2021)	156
6.1.3	Reunião <i>online</i> com as famílias de migrantes (25/04/2021)	161
6.1.4	Atendimento a uma mãe, na secretaria da escola (30/04/2021)	167
6.1.5	Observação de alunos em sala de aula e parque (07/05/2021)	171
6.1.6	Em síntese: Quais as barreiras entre educandos migrantes e suas famílias e a comunidade escolar?	173
6.2	Como um projeto com educadores e equipe escolar pode abrir gretas/minimizar barreiras e desenvolver mobilidade? Como se organiza o projeto?	175
6.2.1	O curso de Espanhol para educadores	177
6.2.2	Contação de história – educandos e professores	185
6.2.2.1	<i>História bilíngue: Qual pode ser o meu chapéu? // �Cu�l puede ser mi sombrero?</i>	<i>186</i>
6.2.2.2	<i>Uma conversa de crianças sobre Qual pode ser o meu chapéu? // �Cu�l puede ser mi sombrero?</i>	<i>190</i>
6.2.2.3	<i>História bilíngue: Agarradinho com seu filhote // Agarradito con su cria</i>	<i>193</i>

6.2.2.4	<i>Um momento solidário bilíngue sobre Agarradinho com seu filhote //</i>	
	<i>Agarradito con su cría</i>	196
6.2.2.5	<i>Vivenciando um legado ancestral</i>	198
6.2.3	Em síntese: Como um projeto com educadores e equipe escolar pode abrir gretas/minimizar barreiras e desenvolver mobilidade? Como se organiza o projeto?	202
6.3	Há desdobramentos do trabalho desenvolvido com educadores e famílias?	202
6.3.1	Reunião <i>online</i> preparada para a comunidade – Dia da Família na Escola	203
6.3.2	Uma história contada por criança migrante – A Casa Sonolenta	206
6.3.3	Mãe de educanda colabora no vídeo institucional	209
6.3.4	Em síntese: Há desdobramentos do trabalho desenvolvido com educadores e famílias?	212
7	GRETAS SEMEADAS – Desdobramentos. Um Epílogo	214
8	MUROS-FISSURAS-GRETAS-FLORES – Considerações Finais	219
	REFERÊNCIAS	230
	APÊNDICES	255
	ANEXO	294

1 INÍCIO DA TRAVESSIA



Maria Luz Lira Girón/ 1962 – Arquivo familiar

“Somos como las aves, que cuando dejan el nido, sienten que el corazón se niega a acompañar el vuelo”¹

Maria Luz Revollo de Saucedo (Marilú)

Abro esta tese com uma epígrafe elaborada por minha mãe. Essa pequena e simples frase traz grandes e complexos sentimentos, ilustra a dor de quem teve de deixar seu país, sua família, sua cultura, sua língua, e carregar, no coração, incertezas, medos e saudades.

Sim, ela teve de deixar o seu “ninho”, teve de deixar a família para acompanhar meu pai, que foi exilado político na década de 1970, época das ditaduras na América Latina.

Não tenho muitas lembranças dessa TRAVESSIA, pois eu e minha irmã éramos muito pequenas; no entanto, sempre ouvi meus pais contarem sobre a mudança e dizerem que fomos muito bem ACOLHIDOS no Brasil; as pessoas, sempre muito gentis, alegres e prontas a ajudar. Acredito que isso tenha amenizado as incertezas, acalmado o coração de minha mãe

¹ Somos como os pássaros que, quando saem do ninho, sentem que o coração não acompanha o voo” (tradução livre).

e nutrido profunda gratidão, respeito e amor ao país que tão bem nos acolheu, que nos ATRAVESSOU e, por isso, nunca mais quisemos deixá-lo.

Visito o passado da minha família, ATRAVESSADA por tantas histórias, narrativas, memórias e vivências experimentadas ao longo do curso de doutorado: histórias de migrantes bolivianos, haitianos, venezuelanos, que chegam em um país em busca de uma vida melhor e sem estrutura alguma.

Penso que, se para meus pais, com curso superior (meu pai médico e minha mãe professora), que tiveram de aprender a língua, revalidar diplomas, com filhas pequenas, sem a família por perto, em um país desconhecido, as barreiras ATRAVESSADAS foram importantes e várias..., para os migrantes e refugiados, que, atualmente, chegam aqui, os entraves encontrados são muito mais terríveis: seja pela quantidade de migrantes que hoje ATRAVESSA o mundo, pela carência de políticas públicas, pelas dificuldades com um novo idioma, distinto do seu, pela falta de acesso à educação, pelo racismo, pela xenofobia, pelo preconceito.

Com algumas dessas inquietudes, iniciei o ano de 2020 no curso de voluntariado educativo² do qual eu era uma das professoras responsáveis, os alunos elegeram, nesse ano, trabalhar com migrantes e refugiados. A partir dessa proposta, fomos visitar uma escola que tem, em sua comunidade, uma quantidade significativa de migrantes. Apenas com uma visita realizada e no início do trabalho, fomos PARALISADOS por causa da pandemia de Covid-19. Por esse motivo, o projeto declinou.

Devido ao cenário imposto naquele momento, fui contatada por uma colega/coordenadora da escola visitada com os alunos do projeto, para ajudar os estudantes migrantes bolivianos que não estavam conseguindo acompanhar as aulas remotas. Alguns deles nem chegaram a conhecer a escola, não tinham estabelecido vínculo, pois a língua era uma barreira para a compreensão e o entendimento e, somado a isso, ainda existia a dificuldade tecnológica. O convite da colega ocorreu em função de vários motivos: por eu ser formada na área da Educação, por trabalhar em uma escola bilíngue e ser da equipe de atenção à diversidade e inclusão dessa escola, e, principalmente, por falar Espanhol e Português.

Aceitei colaborar, prontamente. Tivemos quatro meses de encontros semanais remotos, acompanhados por uma das professoras da escola e por alunos migrantes. Pude,

² O Colégio Internacional Miguel de Cervantes, instituição em que trabalho, oferece o voluntariado educativo como curso extra para os alunos: encontros nos quais podem trabalhar e desenvolver projetos de natureza filantrópica e beneficente. O foco principal desse curso é sensibilizar os alunos quanto às necessidades do entorno, de naturezas diferentes, e promover ações visando possibilitar atuação social em lugares diferentes.

então, observar as dificuldades desses alunos pré-adolescentes: sem vínculo social, sem entender a língua e com restrições tecnológicas – o celular, único meio, era usado por toda a família, por exemplo. Alguns tinham de ajudar os pais na costura³; assim, o tempo para estudo e acompanhamento estava sempre comprometido.

Essa experiência foi, por um lado, muito gratificante, mas, por outro, dada a minha história de vida, gerou em mim um grande desconforto e provocou-me importantes reflexões. Dessa forma, tomei a decisão de investigar o contexto dos alunos migrantes nas escolas públicas e, engajada aos meus questionamentos, ingressei no doutorado.

Devido às mudanças da equipe gestora na escola que acompanhara durante o ensino remoto, não pude investigá-la, mas deparei-me com outra escola pública, de Educação Infantil, no bairro da Zona Norte de São Paulo. Já no primeiro encontro, fui muito bem-recebida pela equipe gestora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)⁴ Kantuta. Encontrei, nessa escola, educadoras preocupadas com a comunidade de migrantes presentes na instituição. Nesse contato, uma das gestoras contou-me que de onze crianças bolivianas, nove haviam sido avaliadas por uma equipe externa e que, segundo uma das profissionais, suspeitava-se de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁵. Essa observação incomodou não só a mim, mas aos professores e educadores da própria instituição. A equipe estava ávida por atender e acolher, da melhor forma possível, os alunos e as famílias, e mostrava-se inconformada com essa informação.

Infelizmente, essa percepção e o processo de patologização das crianças bolivianas na escola pública com suspeita de diagnóstico de TEA não se limita ao relato das educadoras da EMEI Kantuta, como retrata o artigo “A Intersecção entre o Direito Humano de Migrar e o Direito Humano à Educação”, no qual as pesquisadoras Rocha, Loureiro e Mendes (2023) discorrem sobre essa situação. Nesse artigo, as pesquisadoras objetivam compreender as

³ A grande maioria dos migrantes bolivianos chega para trabalhar no ramo da confecção. Esse segmento é gerido por coreanos, que, desde a anistia dada a eles na década de 1980 e 1990, permitindo a regularização de sua situação no Brasil, muitos iniciaram as fábricas de confecção. Segundo Rossi (2005), os empresários asiáticos encontraram nos migrantes, principalmente os bolivianos, a mão-de-obra barata para a produção. Muitas vezes, as condições desses trabalhadores são análogas à escravidão.

⁴ Kantuta é o nome fictício escolhido para nomear a EMEI, protegendo, assim, sua identidade. A kantuta, considerada a flor nacional da Bolívia, cresce no altiplano andino e tem as cores verde, amarelo e vermelho, as mesmas da bandeira da Bolívia.

⁵ Transtorno do espectro autista (TEA) refere-se a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva. O TEA começa na infância e tende a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, as condições são aparentes durante os primeiros cinco anos de vida. Indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam outras condições concomitantes, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). O nível de funcionamento intelectual em indivíduos com TEA é extremamente variável, estendendo-se de comprometimento profundo até níveis superiores. Disponível em: <https://www.paho.org/pt>. Acesso em: 14 jul. 2023. Site da Organização Pan Americana de Saúde.

convergências entre os direitos de migrar e o direito à educação; para tanto, recorrem aos direitos humanos e aos princípios promulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU), Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que estabelecem o direito à educação com a finalidade de construir as bases para a democratização da educação de qualidade. Dessa forma, averbam que se deve relacionar o direito humano à educação de modo a atender às demandas das crianças na escola e reduzir as injustiças.

A partir dessa relação, as autoras buscam analisar, também, a patologização de alunos bolivianos que são constantemente encaminhados para investigação multidisciplinar, com suspeita de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Nesse estudo, concluem que a língua é uma barreira importante, assim como o comportamento culturalmente mais silencioso, portanto é imprescindível que os professores e educadores, em geral, conheçam mais sobre a multiculturalidade. Em seus estudos, Rocha, Loureiro e Mendes (2023, p.307) relatam a triste situação atual sobre a patologização: “há uma forte incidência da medicalização na infância para moldar ou docilizar os corpos”.

Ressaltam, ainda, as autoras, que analisar na ótica da interseccionalidade permite entender e compreender que as experiências e as estruturas sociais impactam a vida em sociedade. Considera-se, nessa visão, que as identidades são construídas sob várias dimensões, que se conectam e se influenciam, seja pelo gênero, classe social, religião ou orientação sexual, entre outras. Concluem, destacando a necessidade de propiciar um ambiente inclusivo e aprofundar a temática da migração.

Impulsionada pela discussão apresentada por Rocha, Loureiro e Mendes (2023), confrontando suas descobertas às já identificadas desde minha história de vida e também às presenciadas na EMEI Kantuta, deparei-me com a necessidade de iniciar, realmente, uma proposta de intervenção junto às educadoras inconformadas com essa situação.

Esse foi o início: **ATRAVESSANDO MUROS – CONSTRUINDO GRETAS**

Prontamente, tive uma reunião com toda a equipe de professores e colaboradores da EMEI Kantuta. As demandas eram muitas e diversas, em um cenário que requeria muita atenção – o da Covid-19 –, pois ainda estavam em vigor os protocolos sanitários, que mantinham os educandos em bolhas presenciais. Ressalto algumas falas que traduzem a expectativa e a preocupação dos educadores: “não entendemos o que os alunos falam, quando tentam falar”, “outro dia, com muito custo, entendi que *pis* quer dizer *xixi*”, “as famílias não

entendem algumas orientações”, “fico preocupada porque eles não conversam nem com seus próprios colegas bolivianos”.

Após a explanação das necessidades, o grupo de educadores e colaboradores solicitou aulas de Espanhol, além de observações e mediações com os aprendizes. Dessa forma, elaboramos planos com diferentes ações:

- Aulas de Espanhol, por meio da Atividade Social, com os educadores e colaboradores;
- Tradução das orientações relacionadas a: compra de material, uniforme e informações do cotidiano;
- Tradução do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Criação de um WhatsApp compartilhado com as famílias migrantes;
- Reuniões bilíngues para pais.

Para atender aos educandos, planejamos:

- Horário semanal para contação bilíngue de histórias;
- Tarefas bilíngues para os alunos, no ensino remoto;
- Acompanhamento de aulas.

As ações reverberaram no cotidiano, assim como o acolhimento. Ressalto as aulas de Espanhol por meio da Atividade Social, descritas, explicadas e analisadas na seção *Gretas na Travessia* (p.143); a contação de histórias e o evento bilíngue elaborado pelos educadores, para as famílias.

As aulas de Espanhol contemplaram as necessidades reais do grupo de professores. Ter tido como base o Multiletramento Engajado, enfoque teórico-metodológico que suporta esta pesquisa, mobilizou, possivelmente, os educadores e colaboradores na escolha pela produção de um vídeo institucional, mostrando a escola e as propostas bilíngues.

A contação de histórias propiciou a participação dos aprendizes, em Português e em Espanhol. Foi possível observar a participação da grande maioria dos educandos nesse momento, utilizando Espanhol e Português, como apresentado nos apêndices nesta tese.

Para acolhida das famílias e estabelecimento de parceria, foi planejada pela equipe EMEI Kantuta uma reunião bilíngue com todas as famílias da comunidade, com participação significativa destas. Os professores gravaram áudios e vídeos bilíngues, bem como cantaram em Espanhol.

AS GRETAS CONSTRUÍDAS SEGUEM FLORESCENDO NA TRAVESSIA

Após o trabalho realizado com a equipe, tenho acompanhado flores nascendo nas gretas. Há pouco tempo, os educadores da escola realizaram um encontro com a comunidade e, nesse momento, apresentaram danças típicas da Bolívia e do Brasil. Um momento de troca: os educadores ensaiaram passos de uma dança folclórica boliviana e os migrantes praticaram capoeira.

As traduções de orientações têm sido feitas por mães da comunidade e os professores têm painéis na sala de aula, com vocabulário bilíngue, para elucidar dúvidas e favorecer a comunicação.

Posto isso, espero que esta pesquisa proporcione momentos de reflexões importantes a partir dessa vivência com um grupo de profissionais que vem transformando uma escola. Assim, compartilho esta tese, uma pequena greta, pois tenho ciência de que tal ação é como uma gota no oceano, mas resistimos e inspiramo-nos na reflexão de Krenack (2019, p.14):

Tomara que estes encontros criativos que ainda estamos tendo a oportunidade de manter animem a nossa prática, a nossa ação, e nos deem coragem para sair de uma atitude de negação da vida para um compromisso com a vida em qualquer lugar, superando as nossas incapacidades de estender a visão a lugares para além daqueles a que estamos apegados e onde vivemos.

Antes, porém, de apresentar a Introdução desta tese, gostaria de esclarecer e justificar algumas palavras adotadas neste estudo⁶:

Os termos utilizados no âmbito das migrações, que versam sobre o movimento, são vastos e específicos. Por exemplo: as pessoas que migram dentro de um mesmo país, são chamadas de **migrantes internas**. O movimento pode ocorrer entre regiões do país (inter-regional), entre estados da mesma região (intrarregional), ou ainda entre cidades de um mesmo estado. Já as pessoas que mudam de país são **migrantes internacionais**.

Nesse movimento, há o **emigrante** que, na visão do Estado⁷, refere-se à pessoa que sai do seu lugar de origem, não reside mais no país em que nasceu. Já sob a perspectiva do

⁶ Retirados da Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade Povos Migrantes. Orientações Pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Curriculo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

Estado ou país de destino, essa mesma pessoa, na concepção do Estado será considerada uma **imigrante**, ou seja, aquela que chega a outro país.

Em outras palavras, a mesma pessoa que sai do seu país – emigrante – e chega a outro, passa a ser imigrante, na visão do Estado; no entanto, se concebermos a perspectiva do indivíduo, os prefixos “i” de imigrantes e “e” de emigrantes perdem o sentido. Assim, os vocábulos apresentados – emigrante, imigrante, migrante internacional, migrante – são corretos; porém opto, nesta tese, pelo uso dos termos **migrações** e **migrantes**, por evidenciarem os sujeitos como agentes do processo migratório.

Vieira e Fialho (2021) corroboram essa percepção e sinalizam que todos esses termos geram equívocos. Assim, de acordo com as autoras, também excluo os prefixos de imigração e emigração, pelo fato de serem concomitantes, e utilizo o termo **migrante**. Dessa forma, identifico, nesta tese, como **migrantes de crise** todas as pessoas que saem de um país em crise, em direção a outro que também atravessa crise, seja econômica, social e/ou política, conforme Baeninger e Peres, (2017, p.122). Abaixo, apresento um quadro síntese dos conceitos acima apontados:

Quadro 1: Conceitos

CONCEITO	SÍNTESE
Emigrante	Da perspectiva do país de origem: aquele que saiu do seu país de origem.
Imigrante	Da perspectiva do país de destino: aquele que chega ao país para residir.
Migração Interna	Movimento de sujeitos dentro do território nacional.
Migração Internacional	Movimento de sujeitos; consiste na mudança de moradia, com destino a outro país.
Migrante	Aquele que se desloca de um lugar para o outro com a intenção de residir.
Migrantes de crise	Pessoas que saem de um país em crise, em direção a outro que também atravessa crise, seja econômica, social e/ou política.

Fonte: Adaptado da Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade Povos Migrantes. Orientações Pedagógicas. São Paulo : SME / COPED (2021, p.18).

Contudo, quando se tratar de documentos oficiais e estudos correlatos de outros autores, permanecerão os vocábulos utilizados originalmente, respeitando suas visões.

⁷ Refiro-me ao aparato governamental de um país ou entidade política. Isso inclui instituições governamentais, como o Poder Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como agências e departamentos públicos responsáveis pela administração do país.

2 INTRODUÇÃO

“É preciso coragem para ATRAVESSAR”

O deslocamento humano é um fenômeno complexo e multifacetado, que tem ocorrido ao longo da história da humanidade e tem gerado estudos e pesquisas em diversos campos científicos e com focos diversos, como impacto demográfico, dinâmica econômica, desafios de integração social e proteção dos direitos humanos. Nesta tese, o objetivo geral é investigar o processo de desenvolvimento da mobilidade de educadores e de uma equipe escolar quanto às práticas de recebimento e permanência dos estudantes migrantes e de suas famílias no contexto escolar, em uma escola pública da rede municipal da cidade de São Paulo.

Narrativas de migrações e refugiados fazem parte da história desde os tempos mais remotos. Muitas nações foram constituídas e enriquecidas por migrantes, ou seja, trata-se de um fato histórico que perdura até os dias de hoje. Os motivos dos deslocamentos são diversos, dentre eles: sobrevivência, catástrofes e busca de uma vida melhor. Somado a isso, podemos entender que a globalização alimenta essa visão, pois é um fenômeno importante na atualidade e determina as condições dos indivíduos e o "ir e vir" no planeta. No entanto, com o aumento da população e com as fronteiras cada vez mais diluídas, assistimos a cenários de intolerância e silenciamento.

Assim, com o mundo cada vez mais globalizado e os investimentos dos mercados em crescimento, o deslocamento das pessoas tornou-se muito comum e, nesse cenário, estão as crianças e os adolescentes presentes em nossas escolas. Também nesse cenário de migração⁸ encontram-se os expatriados, os refugiados e os migrantes de crise, os quais têm em comum o deslocamento do lugar que habitavam, embora os motivos e as condições em que ocorrem tais deslocamentos sejam diversos. Nesta tese, focalizo os migrantes de crise.

O imigrante, na concepção do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2020), refere-se a qualquer indivíduo que sai do seu país e desloca-se para outro. Nesse sentido, Vieira e Fialho (2021) sinalizam os equívocos gerados por esses termos, como já aponte anteriormente, e esclarecem que um refugiado é um imigrante, mas um imigrante nem sempre pode ser considerado um refugiado. Com base nas autoras citadas, também

⁸ **Migração** – “Mudança permanente de residência entre locais distantes. Para que o deslocamento seja considerado como migração é preciso que atenda, simultaneamente, a critérios temporais e espaciais. Pela dimensão temporal, que se qualifica o critério de permanência ou durabilidade, é preciso que o indivíduo resida no local de destino por um período minimamente estabelecido para que sua mudança seja qualificada como migração” (Campos, 2017, p.453).

excluo os prefixos de imigração e emigração, pelo fato de serem concomitantes, e utilizo o termo migrante. Dessa forma, apoiada em Baeninger e Peres (2017, p.122), identifico como *migrantes de crise*, todas as pessoas que saem de um país em crise, em direção a outro que também atravessa crise, seja econômica, social e/ou política.

Segundo as pesquisas de Saglio-Yatzimirsky e Gebrim (2017), o Brasil tem recebido, desde 2010, novas migrações políticas de diversos lugares. As autoras averiguaram o acolhimento dessas pessoas; relatam, assim, que muitos sofrem racismo e violência, e acreditam que essas novas configurações sociais trazem questionamentos para toda a sociedade e necessidade de políticas públicas.

O Brasil, vizinho de países que passam por crises políticas e financeiras, recebe migrantes⁹ e refugiados¹⁰. De acordo com o relatório anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra)¹¹, de 2010 a 2020 os maiores números indicadores de registros de imigrantes de longo termo¹² foram os da Venezuela (8933), do Haiti (99669) e da Bolívia (3540), mas as principais nacionalidades que migraram ou procuraram refúgio no Brasil foram: venezuelanos, em primeiro lugar; haitianos, em segundo; bolivianos, em terceiro; e colombianos, em quarto lugar.

Faz parte de nossa realidade, portanto, o fato de as escolas públicas terem quantidades significativas de alunos migrantes. Dessa forma, o contato com o diverso, como propõe Vertovec (2007), é um fato. Segundo os teóricos Vertovec (2007), Blommaert (2010), Blommaert e Backus (2011), Blommaert e Rampton (2011), a superdiversidade está presente nos âmbitos sociais, culturais e linguísticos.

Ressalta-se ainda a “diversificação da diversidade”, como aponta o relatório anual do OBMigra. A esse respeito, as Tabelas 1 e 2 permitem-nos visualizar as diferentes nacionalidades dos estudantes migrantes presentes nas escolas. A Tabela 1 mostra que a grande quantidade de migrantes é procedente do Hemisfério Sul, de países vizinhos do Brasil.

⁹ **Migrante:** O imigrante, na concepção do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), refere-se a qualquer indivíduo que sai do seu país e desloca-se para outro.

¹⁰ **Refúgio/Refugiado(a):** “qualquer pessoa que, em consequência dos acontecimentos ocorrido antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele” (Convenção de Genebra, 1951, art. 1º, A.2). A partir de 1967, considera-se também refugiado qualquer pessoa que tenha fugido do seu país porque a sua vida, segurança ou liberdade foram ameaçadas pela violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos, violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública” (Ramirez e Moraes, 2017, p.617-8).

¹¹ Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

¹² Imigrantes de longo termo - imigrantes que permanecem no país por um período superior a um ano.

A Tabela 2 expõe a quantidade de alunos matriculados e as principais nacionalidades, conforme o segmento de educação, em 2020. Assim, pode-se observar a presença significativa de estudantes oriundos da Venezuela, do Haiti e da Bolívia em nossos contextos escolares.

Tabela 1: Número de Imigrantes por classificação, segundo principais países de nascimento. Brasil, 2011-2020 – residentes e temporários.

Principais países	TOTAL		
	Residentes	Temporários	Total
TOTAL	265.408	706.398	971.806
VENEZUELA	8.933	163.373	172.306
HAITI	99.669	49.416	149.085
BOLÍVIA	3.540	52.100	55.640
COLÔMBIA	2.727	51.075	53.802
ESTADOS UNIDOS	5.420	32.295	37.715
CHINA	19.312	16.278	35.590
ARGENTINA	2.212	25.392	27.604
CUBA	5.464	20.128	25.592
FRANÇA	6.026	18.593	24.619
PERU	2.044	21.484	23.528
PORTUGAL	11.406	11.479	22.885
ITÁLIA	8.901	12.590	21.491
PARAGUAI	3.408	17.237	20.645
ESPANHA	6.123	13.505	19.628
FILIPINAS	372	18.738	19.110
ALEMANHA	3.560	15.460	19.020
URUGUAI	10.448	7.532	17.980
ÍNDIA	970	15.648	16.618
JAPÃO	4.234	10.088	14.322
MÉXICO	1.667	11.259	12.926
Outros países	58.972	122.728	181.700

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal - SisMigra, 2020.
Nota(*) A categoria "Residentes" inclui as antigas classificações permanentes, asilados, outros e provisórios.

Fonte: elaborada pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal – SisMigra¹³ (2020, p.58).

Tabela 2: Número de alunos imigrantes no Ensino Fundamental, por idade, segundo país de nacionalidade - Brasil, 2011- 2020

País	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Curso técnico integrado	Ensino médio magistério	Curso técnico EJA	Total
Venezuela	7.056	26.351	4.261	58	12	1.148	38.886
Haiti	1.243	8.349	1.665	33	11	4.914	16.215
Bolívia	2.959	7.489	1.765	51	3	550	12.817
Estados Unidos	843	4.604	1.341	114	2	84	6.988
Portugal	193	4.332	871	78	4	163	5.641
Paraguai	653	3.085	718	74	13	737	5.280
Argentina	701	2.472	545	29	12	288	4.047
Japão	250	2.410	925	123	3	137	3.848
Colômbia	601	2.079	401	14	0	243	3.338
Espanha	154	2.075	273	20	0	48	2.570
Peru	264	1.085	318	20	2	218	1.907
Uruguai	240	854	206	103	9	483	1.895
Itália	143	1.243	262	37	0	53	1.738
Angola	145	744	201	9	1	158	1.258
China	95	706	200	8	0	44	1.053
França	153	681	152	8	1	25	1.020

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar 2020.

Fonte: elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar 2020¹⁴ Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, 2021 p.257.

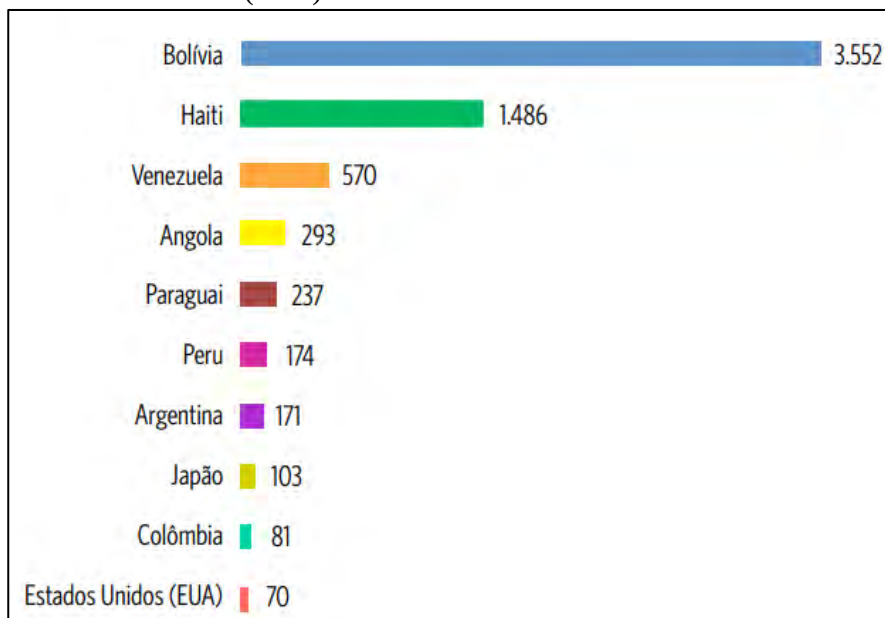
¹³ Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados/1733-obmigra/dados/microdados/401205-sismigra>. Acesso em: 10 fev. 2023.

¹⁴ Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Relato%CC%81rio_Anual_-_Completo.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

Apresentadas as tabelas que confirmam que o contato com o diverso, como propõe Vertovec (2007), é uma realidade no cenário escolar, faz-se necessário ter a compreensão dessa diversidade dos estudantes nas escolas, fato que implica em lidar com culturas, línguas e saberes diversos. Tal perspectiva fica comprometida com o cenário mundial hodierno, que tem sido marcado pela globalização e pela tendência à homogeneização.

Versando o olhar para a cidade de São Paulo, a quantidade de educandos matriculados em 2020 na Rede Municipal de Ensino (RME) chega a 7.350 migrantes de nacionalidades diversas. A quantidade maior é a dos bolivianos, o grupo mais representativo é o de pessoas de origem boliviana; em seguida, o de haitianos, e com quantidade expressiva também os grupos da Venezuela, Angola, Paraguai, Peru, Argentina, Japão, Colômbia e Estados Unidos da América, como mostra o Gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1: 10 nacionalidades com maior representatividade entre estudantes migrantes internacionais matriculados na RME (2020)



Fonte: Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Curriculo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Segundo as Diretorias Regionais de Educação¹⁵, divisões administrativas que coordenam a implantação da política educacional do município, em cada território, a cidade

¹⁵ As Diretorias Regionais de Educação (DREs) estão espalhadas pela cidade e, portanto, mais perto das pessoas. Por isso, são as DREs que ajudam a concretizar as diretrizes, programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação (SME). Cada DRE possui em seu organograma a Supervisão Escolar, a Divisão Pedagógica (DIPED), a Divisão de Administração e Finanças (DIAF) e a Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU). Essas equipes apoiam e acompanham diretamente o trabalho dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e das escolas em cada região.

de São Paulo está dividida em 13 DREs e estas apresentam a quantidade de educandos por regiões, ratificando a presença expressiva de migrantes. Os dados mostram que o maior número de migrantes é o da DRE Penha, seguida da DRE Jaçanã/Tremembé e da DRE Pirituba/Jaraguá. Embora essas três DREs juntas somem mais da metade do número de matrículas de migrantes (4.204), as matrículas estão distribuídas por todo o território.

Destaca-se o grupo de bolivianos por ser o que constitui a tese aqui apresentada. Assim, é possível visualizar a demanda desse grupo nas escolas na cidade de São Paulo. É possível observar que, em doze das treze DREs, a Bolívia está entre os três primeiros países de origem dos educandos, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 3: Três maiores populações migrantes por Diretoria Regional de Educação na cidade de São Paulo

DRE	3 maiores grupos de migrantes		Total de matrículas	Nº de matrículas de migrantes internacionais	%
Butantã	Venezuela	37	4.790	141	0,29%
	Haiti	25			
	Bolívia	20			
Campo Limpo	Venezuela	63	146.835	198	0,13%
	Haiti	51			
	Bolívia	20			
Capela do Socorro	Venezuela	72	86.324	155	0,18%
	Bolívia	22			
	Haiti	14			
Freguesia/Brasilândia	Bolívia	470	76.250	556	0,73%
	Argentina	17			
	Peru	17			
Guaianasis	Bolívia	107	77.725	213	0,27%
	Haiti	32			
	Venezuela	17			
Ipiranga	Haiti	187	75.191	780	1,04%
	Bolívia	169			
	Venezuela	106			
Itaquera	Bolívia	164	66.737	420	0,63%
	Angola	67			
	Venezuela	39			
Jaçanã/Tremembé	Bolívia	1089	69.259	1355	1,96%
	Paraguai	55			
	Angola	46			
Penha	Bolívia	1181	71.299	1863	2,61%
	Haiti	213			
	Angola	93			
Pirituba/Jaraguá	Haiti	771	98.880	986	1,00%
	Bolívia	87			
	Venezuela	43			

Continua na próxima página

Continuação da Tabela 3

DRE	3 maiores grupos de migrantes		Total de matrículas	Nº de matrículas de migrantes internacionais	%
Santo Amaro	Venezuela	18	70.997	124	0,17%
	EUA	13			
	Alemanha	11			
	Japão	11			
São Mateus	Haiti	97	87.632	311	0,35%
	Bolívia	76			
	Venezuela	63			
São Miguel Paulista	Bolívia	141	96.049	248	0,26%
	Haiti	19			
	Venezuela	16			

Fonte: SME/PMSP (2020, p.46)¹⁶

Os dados apresentados descortinam a realidade dos educandos presentes nas escolas públicas e, com isso, a necessidade de compreender o fenômeno da migração e planejar para a diversidade. O cenário exige formação para desconstruir patologização de alunos em geral, porém, como sinalizado no artigo apresentado na Introdução desta tese, educandos bolivianos são constantemente encaminhados para investigação multidisciplinar, com suspeita de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Em vista desses diagnósticos, os alunos migrantes ou que apresentam ritmos diferentes de aprendizagem acabam, comumente, silenciados, apagados e, muitas vezes, invisibilizados e/ou vistos como “alunos em situação de inclusão”, fato recorrente na escola em que atuei como pesquisadora.

A assistente de direção, da EMEI Kantuta¹⁷, muito preocupada e instigada, relata o que foi sugerido por uma equipe externa: de onze crianças migrantes bolivianas, entre 5 e 6 anos de idade, 9 teriam algum transtorno de aprendizagem. Essa visão retrata o olhar viciado quanto à diversidade: vemos que alguns educadores e profissionais ainda concebem a aprendizagem a partir da homogeneidade, classificando e identificando os estudantes como os que aprendem e os que são de inclusão. Fazem parte desses últimos (os de inclusão) os alunos migrantes. Podemos, ainda, aventar que essa percepção errônea é fruto da colonialidade que paira, ainda, na sociedade.

Em oposição a essa visão, acreditamos que a educação deva apostar em uma globalização de possibilidades, como Santos, M. (2003) averba. Nessa perspectiva, a escola deveria criar espaços de aprendizagem, oportunizar a possibilidade de sentir, ser e agir (Megale e Liberali, 2020).

¹⁶ Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Curriculo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

¹⁷ EMEI Kantuta - será descrita na seção Desenvolvimento de Pesquisa. Foi autorizada pela direção em 2021 e pela coordenação nomear a escola.

O fato de a heterogeneidade ser composta, também, por línguas diversas - multilíngue - favorece a ampliação de repertórios, como aponta Megale¹⁸ (2019), em reportagem disponibilizada no site Terra, referindo-se às escolas bi/multilíngues. Considerando que as escolas públicas recebem migrantes de países diversos, podemos vislumbrar um cenário multilíngue nas instituições e, assim, a ampliação de repertório de todos os envolvidos.

Megale (2019) robustece essa perspectiva quando defende que todas essas escolas (bi/multilíngue) precisam ir muito além do idioma: "O idioma deve ser colocado a serviço da ampliação do repertório cultural. Outra língua dá a possibilidade de acesso a bens culturais diversos" (Megale, 2019, p.1). A partir disso, é relevante provocar reflexões quanto à educação bi/multilíngue para além do ensino de línguas, como um espaço fecundo para se desenvolver a interculturalidade e a mobilidade, independentemente da classificação de escolas bilíngues de elite, mas, principalmente, como política pública de educação nacional.

Tal urgência implica em repensar as práticas pedagógicas e promover espaços para que os alunos desenvolvam repertórios linguísticos e experiências de aprendizagens a partir das quais possam desenvolver agência e mobilidade¹⁹ e, assim, congregar-se a uma globalização mais humana, que descortine possibilidades. Para tanto, é necessário impulsionar aprendizagens que vão para além dos conteúdos, que visem desenvolver a decolonialidade, a interculturalidade crítica e a justiça social.

Posto um recorte do cenário migratório que retrata o propósito desta tese, apresento, a seguir, algumas considerações iniciais para nortear a leitura. Retomo, portanto, o objetivo geral: investigar o processo de desenvolvimento da mobilidade de educadores e equipe escolar quanto às práticas de recebimento e permanência dos estudantes migrantes e de suas famílias no contexto escolar, em uma escola pública da rede municipal da cidade de São Paulo. Esse objetivo foi estabelecido pautado no entendimento de mobilidade como uso das experiências de um contexto espaço-temporal para a construção de novas formas de atuar em diversos contextos socioculturais, nos quais o discurso permeia e potencializa a voz de todos os envolvidos, como sinaliza Blommaert (2014, 2015), pautado na concepção de cronotopo de Bakhtin ([1937-38] 2008), concebido aqui como um recurso importante para a vida e que pode ser intencionalmente planejado na educação. Bakhtin ([1937-38] 2008) ressalta a

¹⁸TERRA. *Em mundo globalizado, pais buscam escolas bilíngues*. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/em-mundo-globalizado-pais-buscam-escolas-bilingues,5da10f522a931af6ab82d3447c4e8e24c7pywmp5.html#:~:text=Com%20o%20desejo%20de%20que,os%20alunos%20no%20idioma%20estrangeiro>. Acesso em: 21 maio 2023.

¹⁹ Agência: o sujeito toma decisões de acordo com o contexto e a situação social, histórico e cultural. Mobilidade: uso das experiências de um contexto espaço-temporal para a construção de novas formas de atuar em diversos contextos socioculturais, nos quais o discurso permeia e potencializa a voz de todos os envolvidos. Os conceitos agência e mobilidade serão retomados e ampliados na seção *Mobilizando a Travessia* (p.58).

relevância do diálogo e da multiplicidade de vozes, e argumenta que o significado é coconstruído por meio das interações entre diferentes perspectivas e vozes dentro de um contexto.

Assim, essa concepção, acentuada por Blommaert (2010), explica que a linguagem pode ser concebida no âmbito da mobilidade, pois possibilita ao indivíduo criar significados e relações propiciadas por recursos multimodais e, dessa forma, promover a agência dos sujeitos da comunidade investigada.

De acordo com essa visão, as ações relacionam-se às ordens sociais, aos constructos sociais, nomeados por Blommaert (2010) como ordens de indexicalidade – para ele, seriam padrões e processos históricos por meio dos quais linguagem e percepções ideológicas, como aponta Liberali (2018), determinam os papéis sociais na vida, tema que será discutido e ampliado na seção *Mobilizando a Travessia* (p.58).

Por essa ótica, e considerada um fator significativo no desenvolvimento dos sujeitos, a mobilidade pode favorecer o enriquecimento de repertórios e propiciar o domínio de recursos linguísticos, satisfatoriamente, para se atuar em diferentes cenários (LAGE, 2019), como examino na fundamentação teórica deste estudo. Nesse sentido, o desenvolvimento de mobilidade favoreceria, por sua vez, a construção de agências, visando formar agentes que possam ter a iniciativa de romper com o *status quo* para transformar e transformar-se, premissa para as demandas atuais em todos os âmbitos.

Foi com essa “mobilização” que escolhi o tema TRAVESSIA como percurso, e, também, derivados e desdobramentos da palavra como norteadores de algumas seções, pois ATRAVESSAR supõe ir além, aduz movimento. ATRAVESSADA indica ser perpassada pelas histórias e vivências. Também recorri às FISSURAS e GRETAS²⁰ – metáforas insurgentes de Walsh (2017).

Posto isso, no que cinge à sustentação e à base para o conceito de mobilidade, recorri ao que postulam Megale e Liberali (2020), a respeito de Patrimônio Vivencial, constituído de elementos que são a base para o desenvolvimento da mobilidade, como o repertório (Busch, 2012, 2015; Blommaert, 2013; Blommaert e Backus, 2013; Otsuji e Pennycook, 2010;

²⁰ “Mi apuesta es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente” (Walsh, 2017, p.31).

Tradução livre: Minha aposta é desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar e agir em suas periferias, fissuras e fendas, onde moram, brotam e crescem modos-otros, pequenas esperanças. As rachaduras se tornaram parte da minha localização e lugar. Eles são parte integrante de como e onde me posiciono politicamente, epistemicamente, eticamente e estrategicamente (Walsh, 2017, p.31).

Rymes, 2014; García e Wei, 2014) e a translinguagem (García, 2009; Canagarajah, 2011; Rocha e Maciel, 2015).

O conceito preconizado pelas autoras supracitadas congloba outros conceitos relevantes como: patrimônios de conhecimento (Hogg, 2011; Moll *et al.*, 1992); *perijivánie*²¹/vivência (Vygotsky, [1930] 1994; Vygotsky, 2010) que, segundo as pesquisadoras, contemplam o cenário superdiverso (Vertovec, 2007), cerne desta tese.

Na mesma direção, o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), como perspectiva metodológica, congrega elementos essenciais, além de trazer a *performance*. A vivência intensa de uma experiência pode se intensificar pela *performance*, uma importante estratégia baseada no conceito vygotskiano de brincar (Vygotsky, 1998) como recurso para o desenvolvimento de repertório e *perijivánie*, discussão a ser apresentada na seção *Mobilizando a Travessia* (p.58).

Nessa direção, a *performance* e o multiletramento engajado parecem sustentar uma organização pautada na Atividade Social²² (Vygotsky, [1934] 2003; Leontiev, 1977; Engeström, 1991; Liberali, 2009), trabalho que foi desenvolvido para o ensino de Espanhol para os educadores e colaboradores da escola, e que sinaliza ter sido um fator essencial e propulsor para todos os desdobramentos pedagógicos e administrativos ocorridos na instituição.

A seguir, são explicitados os objetivos e as perguntas norteadoras da tese.

2.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Como já exposto, a migração de crise é um fenômeno complexo e desafiador, que apresenta inúmeras questões éticas, legais e políticas. Os migrantes de crise enfrentam, muitas vezes, obstáculos ao tentar entrar em um novo país, incluindo barreiras legais, burocráticas e culturais. Além disso, muitos enfrentam estigmatização, e podem ser expostos a condições precárias de vida.

Como o foco, aqui, está no âmbito escolar, o objetivo geral é investigar o processo de desenvolvimento da mobilidade de educadores e da equipe escolar quanto às práticas de

²¹ Na tradução do russo para o português, a palavra grafada é *perezhivanie* ou *perijivánie*. Esta última é a grafia escolhida nesta tese.

²² As Atividades Sociais são assim denominadas para diferenciá-las das atividades didáticas. O trabalho por meio de "Atividade Social" vem do conceito de atividade (Vygotsky, [1934] 2003; Leontiev, 1977) ou Sistema de Atividade (Engeström, 1991). Para Liberali (2009), um currículo organizado a partir de Atividades Sociais pressupõe brincar com os saberes de uma determinada área do conhecimento que não são tomados de forma isolada (Lage, 2019).

recebimento e permanência dos estudantes migrantes e suas famílias no contexto escolar, em uma escola pública da rede municipal da cidade de São Paulo.

Os objetivos específicos estabelecidos foram:

- Investigar as necessidades do contexto de uma escola que atua com famílias de migrantes na cidade de São Paulo;
- Compreender como se realizam as formações com os educadores para trabalhar com as práticas de recebimento às famílias e aos alunos;
- Avaliar o resultado dessas formações quanto às práticas pedagógicas e à acolhida às famílias após a formação.

Para tanto, esta investigação busca responder às seguintes perguntas:

1. Quais as barreiras entre estudantes migrantes e suas famílias e a comunidade escolar?
2. Como um projeto com educadores e equipe escolar pode abrir gretas/minimizar barreiras e desenvolver mobilidade? Como se organiza o projeto?
3. Há desdobramentos do trabalho desenvolvido com educadores e famílias?

O propósito deste estudo é colaborar significativamente para as reflexões sobre as políticas públicas quanto à formação dos professores no acolhimento e na permanência de estudantes migrantes de crise, em cujo contexto a língua é uma barreira importante. Assim, procuro enfatizar quais práticas de acolhimento às comunidades de migrantes, bem como quais práticas interculturais devem estar presentes nas instituições para, dessa forma, promover espaços de aprendizagem e desenvolvimento de mobilidade de todos os envolvidos: estudantes, professores e colaboradores.

O estudo está inserido no projeto de pesquisa *Práticas discursivas na construção de Patrimônios Vivenciais*, coordenado pela Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali, do Departamento de Inglês do Programa Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores (FORMEP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cujo objetivo é

[...] compreender, por meio de análise multimodal, como essas práticas discursivas contribuem para os processos de ensino-aprendizagem a partir da correlação entre o que foi apropriado pelos participantes nas práticas discursivas ao longo de suas vidas e as propostas feitas pela escola para a criação de novas práticas discursivas potencializadoras de maior participação em diferentes esferas da vida humana. Em outras palavras, o foco recai sobre a compreensão da expansão dos recursos constituintes dos patrimônios

vivenciais e da expansão da mobilidade para atuar em diferentes esferas da vida” (Liberali, 2019b, p.1).

Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, na linha de pesquisa Currículo, Conhecimento e Cultura, e tem como projeto as “Práticas discursivas na construção de patrimônios vivenciais”. O propósito dessa linha de investigação é reconhecer que o currículo deve ser pensado a partir de direitos e interesses múltiplos, e relaciona a interculturalidade na construção de currículos como caminho para a transformação das condições de vida dos sujeitos. Assim, esta investigação também está alinhada a essa perspectiva.

Como continuidade, segue uma subseção que apresenta os estudos correlatos, com o intuito de fornecer uma visão mais ampla do assunto em questão e validar a proposta desta tese.

2.2 Estudos correlatos

Para justificar a relevância desta investigação na área da Linguística Aplicada, pesquisei nos sites oficiais Acervus (UNICAMP), Dedalus (USP), Lumen (PUC-SP), Scielo e portal de periódicos CAPES, assim como em sites de periódicos da área, relacionados ao escopo do estudo, as seguintes expressões: acolhida a migrantes, migrantes de crise, língua adicional, multiletramentos e mobilidade.

O caminho para encontrar estudos que se aproximassem da investigação seguiu alguns critérios: tais estudos deveriam estar inseridos na área da Linguística Aplicada, em língua portuguesa, e terem sido realizados nos últimos 5 anos. Selecionar os termos que contribuiriam para o entendimento de contexto estudado exigiu buscas cuidadosas ao longo da revisão acadêmica. Nesse trajeto, também acessei alguns trabalhos na área de Educação: História, Política e Sociedade. Assim, foram registrados, entre teses, documentos e artigos, 13 trabalhos no âmbito do acolhimento a (i)migrantes; 6 estudos no eixo de migrantes de crise; 6 com o foco em língua adicional; 6 sobre multiletramentos; 3 sobre mobilidade; e 2 com foco em migrantes na escola, estes sob a perspectiva da Educação: História, Política e Sociedade.

Trinta e seis trabalhos contribuíram, portanto, para analisar ações e investigações sobre os temas basais tratados nesta pesquisa, contribuindo, desse modo, para ampliar os horizontes de estudos e validar a relevância desta tese. A seguir, apresento o quadro com os trabalhos selecionados como estudos correlatos. Na sequência, discorro sobre os trabalhos selecionados.

Quadro 2: Estudos correlatos

Área	Tema	Trabalhos selecionados
Linguística Aplicada	Acolhimento a imigrantes	Artigo: “Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades” (Bizon e Camargo, 2018).
		Documento da Secretaria de Educação de Foz de Iguaçu que contém algumas diretrizes e orientações: “Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino: o acolhimento como princípio norteador das práticas escolares” (Protocolo, SEED, 2020, p.14-6).
		Tese: “Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural” (Vieira, 2010).
		Artigo: “Sequências didáticas para o ensino de português como língua de acolhimento para crianças” (Pedro, 2022).
		Artigo: “Análise do Material Didático, Português como Primeira Língua Estrangeira, do <i>Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe</i> , Reflexões para o Ensino de Português como Língua de Acolhimento para Crianças” (Panchiniak, 2022).
		Artigo: “Você precisa falar português com seu filho”. Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes nas escolas do Rio de Janeiro” (Assumpção e Aguiar, 2019).
		Documento Municipal de Educação para os educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: “Currículo da Cidade. Povos Migrantes. Orientações Pedagógicas” ²³ (2021).
	Migrantes de crise	Tese: “Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise” (Camargo, 2019).
		Artigo: “Bota fogo nesses Vagabundos!”: entextualizações” (Silva, 2020).
		Artigo: “Xeno-racismo ou xenofobia racializada? Problematicando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil” (Faustino, 2021).
		Tese: “Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas” (Souza, 2014).
		Artigo: “Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil” (Baeninger, 2017).
		Artigo: “Estudantes secundaristas de origem boliviana: relatos de experiências sobre línguas, culturas e identidades” (Kohatsu, 2022).
	Língua adicional	Artigo: “Letramento crítico e português como língua adicional: uma análise de material didático”(Calderón e Tagata, 2019).
		Dissertação: “O ensino de português como língua adicional em contexto de plurilinguismo [recurso eletrônico]: perspectivas de uma cooperante docente em Timor-Leste” (Schmid, 2016).
		Dossiê: “Os emaranhados do português como língua adicional: cenários multilíngues de (i)mobilidade e agenciamento” (Keating, Carneiro e Diniz, 2022).

Continua na próxima página

²³ Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/>. Acesso em: 08 maio 2023.

Continuação Quadro 2

Área	Tema	Trabalhos selecionados
Linguística Aplicada	Língua adicional	Artigo: “Letramento na educação superior de estudantes haitianos no Brasil – a dificuldade não é falar, mas ler Freud em português” (Carneiro, 2019).
		Artigo: “A elaboração de tarefas para o ensino de língua portuguesa a partir da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso” (Gomes e Santos, 2019).
		Dissertação: “Ensino de Espanhol no curso de Eventos: uma proposta de Atividade Social” (Gomes, 2020).
	Multiletramentos	Dissertação: “A poesia das ruas, nas ruas e estantes: eventos de letramentos e multiletramentos nos saraus literários da periferia de São Paulo” (Assis, 2014).
		Dissertação: “Escrever eu não sei, agora falar [...] quer ser meu escritor?” um estudo sobre multiletramentos e práticas de ensino mais inclusivas” (Santos, 2021),
		Tese: “Multiletramentos na formação continuada de professores: agência e a perspectiva da aprendizagem pelo <i>design</i> ” (Guimarães, 2020).
		Tese: “Ensino de Língua Estrangeira, Educação de Campo e Letramentos Críticos: tecendo diálogos” (Marques, 2019).
		Dissertação: “Investigando uma alternativa ao ensino de língua inglesa em um contexto local de escola pública paulista de Educação Básica” (Rocha, 2018).
		Artigo: “Imigrantes e refugiados: a vivência de uma experiência formativa multiletrada com professores” (Feitosa e Silva, 2020).
	Mobilidade	Artigo: “Recursos performáticos da mobilidade senegalesa: agenciamentos sonoro-musicais migrantes no Brasil”. Apresenta a mobilidade translocal/transnacional (Venturin, 2022); apresenta mobilidades negras, retratando e analisando o percurso de um jovem percussionista senegalês, Moustapha Diene, em seus trânsitos e ações na mobilidade
		Tese: “O ensino de Libras como língua adicional: atividades sociais e os multiletramentos em propostas didáticas” (Tesser, 2021).
		Tese: “Surdos professores: a constituição de identidades por meio de novas categorias pelo trabalho em territórios educativos” (Cunha Júnior, 2022).
Educação: História, Política, Sociedade	Migrantes nas escolas	Dissertação: “Imigrantes e Nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula” (Soares, 2015).
		Dissertação: “Relação entre professor e família: um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública” (Miyahira, 2015).
		Tese: “Currículo e Interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo” (Suyeyassu, 2019).

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Início a discussão a partir de dois trabalhos na área Educação: História, Política, Sociedade, com o objetivo de expandir as diversas concepções e discursos sobre migrações, que podem contribuir para o entendimento das práticas pedagógicas e dos discursos (ao meu ver, coloniais). Trago, inicialmente, 2 trabalhos: o de Soares (2015), que analisa a maneira

como professores de uma escola particular trabalham com alunos imigrantes – chineses/peruanos – e nacionais; e também o de Miyahara (2015), fruto do mestrado que investiga a “Relação entre professor e família: um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública”.

A pesquisadora Soares (2015), pautada em Sayad (1998), sinaliza a necessidade de reflexão sobre processos migratórios e as representações, com o intuito de que o professor perceba as suas próprias representações a respeito dos imigrantes presentes em sua comunidade e como essas representações se materializam na prática pedagógica. A autora supracitada observou que os imigrantes defrontam-se, na escola, com certas relações de poder e relações sociais já estabelecidas; assim, pouco interagem com seus pares educativos e professores, e acabam se reunindo com grupos oriundos do mesmo país. Ainda, segundo Soares (2015), isso ocorre pela falta de compreensão dos educadores sobre o fenômeno migratório, suas consequências identitárias e as implicações desses fatores nas relações interpessoais e escolares.

Soares (2015), por meio de entrevistas, observações e gravações, elencou algumas lógicas discursivas que, de alguma forma, reverberam nas práticas educativas. Classificou-as da seguinte forma:

1. *Todos os alunos são iguais*: Essa perspectiva sonega a diversidade, apaga as diferenças e mostra uma visão assimilacionista. O discurso “todos são iguais” é fruto do iluminismo e minimiza as identidades – visa à homogeneidade. Essa concepção levada aos imigrantes não valoriza a sua cultura; estes não conseguem integrar-se por não encontrarem espaços para si e para o seu grupo, e acabam segregando-se, fechando-se e reproduzindo as desigualdades.
2. *Aculturação para adaptação*: Conceitos dessa natureza permeiam as práticas pedagógicas pois, de acordo com os estudos de Soares (2015), os professores acreditam que os alunos devem adaptar-se/modificar-se, sendo, inclusive, proibido o uso da sua língua materna. Acrescenta, ainda, a pesquisadora que os estudantes devem se “abrasileirar” para serem aceitos e “normalizados”. Os imigrantes, nessa imposição, rompem com sua história, cultura e língua.
3. *Os “de fora” são um problema a resolver e dificultam o trabalho*: Esse discurso descortina a visão da esperada e ilusória homogeneidade; constata-se uma vez mais que enxergar a diversidade em sala de aula “compromete” o trabalho pedagógico. Nessa complexidade, os imigrantes são vistos como dificultadores do processo. Soares (2015) ainda ressalta, nesse discurso, o racismo cultural. Essa situação concretiza-se, inclusive, na disposição dos alunos nas salas de aula – localizados nas periferias das salas.

Essa exclusão, segundo a pesquisadora supracitada, está a serviço de outra dinâmica: a dos conflitos por espaços sociais. Também pondera Soares que, nessa visão, separá-los dos brasileiros é uma tentativa de diminuir a influência cultural. Para sustentar essa visão, a pesquisadora traz Elias (2000, p.26): “*Medo da poluição*” - o que implica limitar o contato entre os grupos. Soares, em suas conclusões e considerações, finaliza que não é só a falta de conhecimentos sobre os fenômenos migratórios que compromete o trabalho pedagógico e a imposição da cultura e língua do país receptor. O que sustenta essas concepções é algo maior: a disputa por espaços sociais. Essa luta caracteriza-se por meio de diversos conflitos e culmina no impedimento, aos imigrantes, de sua participação plena, por serem vistos como ameaças. Assim, essas tensões promovem baixa autoestima. Para a pesquisadora, uma forma de minimizar ou sanar tal condição é trazer a questão para o âmbito acadêmico, visando a mudanças mais práticas.

O trabalho de Miyahara (2015), realizado no Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP, “Relação entre professor e família: um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública”, apresenta uma análise por meio da visão sociológica, que focaliza o modo como os professores compreendem a participação das famílias de imigrantes bolivianos e migrantes nordestinos, e as expectativas existentes nesse processo. Somado a isso, o autor analisa as circunstâncias das famílias em atenderem às demandas e expectativas. A hipótese inicial do pesquisador adere às expectativas inatingíveis, pela falta de conhecimentos da cultura, da história dos alunos, dos aspectos fundamentais ao processo de escolarização.

Miyahara (2015) colheu dados por meio de entrevistas e questionários e concluiu, em sua pesquisa, que os professores idealizam um trabalho pedagógico em parceria com as famílias; no entanto, não há espaços e condições para o estabelecimento dessa parceria. O pesquisador sugere atividades pedagógicas que possam ser realizadas sem a necessidade da mediação familiar. Nesse âmbito, e comparando as famílias de nordestinos às de bolivianos, ressalta que as famílias bolivianas mostram-se mais engajadas e preocupadas com o processo educacional do que as nordestinas.

Nos dois grupos analisados, há um aspecto comum em relação aos professores. Miyahara (2015) sinaliza que, realmente, conforme suas hipóteses, os professores não consideram as histórias e culturas; o autor refere-se como *capital cultural* dos alunos em seus planejamentos e trabalho pedagógico, indicando que as propostas são sempre visando à homogeneidade.

Os dados apresentados pelo pesquisador são interessantes e dão suporte à visão apresentada nesta tese, pois corrobora a importância de se considerar o patrimônio vivencial no desenvolvimento dos educandos e, com isso, a visão heterogênea e diversa.

Já a tese de doutorado de Suyeyassu (2019) objetivou pesquisar os problemas no âmbito educacional, como a socialização e a aprendizagem escolar de estudantes migrantes em escolas públicas, com foco na demanda da diversidade étnico-racial, e as implicações no currículo. Concluiu, em sua investigação, que as diferenças étnico-raciais não são consideradas, tampouco respeitadas. A pesquisadora adenda, ainda, que o currículo escolar é monoculturista, isto é, valoriza e apresenta a cultura branca, bem abastada economicamente e europeia, e assevera que a língua é a principal barreira para a participação e a inserção dos alunos imigrantes no contexto escolar. Sua tese denuncia ações xenofóbicas, assim como a urgência de visibilizar grupos sociais que ficam marginalizados (às margens), por uma justiça curricular.

2.2.1 Acolhimento a migrantes

“Acolhimento” é um termo referente ao ato de receber, de oferecer suporte a alguém, de maneira generosa e atenciosa. Implica criar um ambiente seguro e receptivo para uma pessoa, ou um grupo de pessoas, seja em uma situação de necessidade, fragilidade emocional, dúvidas ou busca por ajuda. É com essa ideia que esta tese propõe reflexões e aponta a necessidade de se pesquisar estudos que abordem o tema do acolhimento a migrantes, preferencialmente ligados à infância. A partir dessa ideia, encontrei alguns estudos interessantes, grande parte na fronteira brasileira, em Foz de Iguaçu, e foi possível perceber o respaldo das universidades situadas nas regiões brasileiras fronteiriças para investigações. Estudos encontrados versam sobre o ensino da língua portuguesa como forma de acolhimento para as crianças migrantes, como será discorrido a seguir.

Bizon e Camargo (2018), no artigo “Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades”, conceituam os migrantes de crise e a demanda da acolhida. Ressaltam a falta de políticas públicas quanto à burocracia e à carência de políticas educacionais. Para as autoras, a atenção aos migrantes fica por conta do voluntariado ou de instituições religiosas.

Um aspecto interessante trazido pelas estudiosas diz respeito ao discurso corrente de que o Brasil é um país acolhedor, aberto para receber os estrangeiros; no entanto, essa fala

vela o preconceito, a xenofobia e o racismo presentes, silenciando, de certa forma, essa parcela da população. Com essa preocupação, acreditam que deveria existir um projeto de educação social que primasse pela sensibilidade às diferenças, o que Maher (2007) denomina de “educação do entorno”. As pesquisadoras entendem que o ensino da língua de acolhimento, no caso o Português, é um fator importante, mas também pode ser visto como imposição linguística e cultural.

Dessa forma, defendem, à luz dos estudos de Santos (2001), que o acolhimento deve ser em dois eixos: na verticalidade e na horizontalidade. Esses eixos representam espaços que se imbricam e produzem vários tipos de realidades. Nessa perspectiva, o eixo vertical corresponde a empresas e instituições do Estado; já o eixo horizontal diz respeito à rotina, às vivências do dia a dia. Assim, a verticalidade está nas políticas públicas como algo mais determinante (de cima para baixo). A horizontalidade pode promover outras formas de relações e, portanto, algumas mudanças na realidade.

Para Bizon e Camargo (2018), a política de línguas, concebida como construção de diálogo entre os agenciamentos verticais e horizontais, poderia contribuir para uma atitude de acolhimento (imbricada nos dois eixos). Sendo assim, as autoras preferem referir-se ao ensino de Português como acolhimento em línguas, partindo de uma perspectiva transcultural (César e Cavalcanti, 2007) e translíngua (Canagarajah, 2013), e não necessariamente como língua de acolhimento. Isso significa a proposição de um ensino de língua que acolha, que se comprometa com projetos de inserção e se distancie de posições autoritárias e assimilacionistas, pois a língua permite a admissão à prática social e ao mercado de trabalho.

Nessa busca sobre as ações de acolhimento aos migrantes, encontrei um documento produzido pela Secretaria de Educação de Foz de Iguaçu que contém algumas diretrizes e orientações, designado como “Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino: O Acolhimento como Princípio Norteador das Práticas Escolares” (Protocolo, SEED, 2020, p.14-6).

O protocolo, no âmbito do acolhimento, proposto pela secretaria Municipal de Educação de Foz de Iguaçu, Paraná, estado que faz fronteira com Paraguai e Argentina – portanto vizinhos de falantes de língua espanhola –, parte dos marcos legais sobre leis de migrantes, e está pautado no Estatuto da Criança e do Adolescente. Em suas orientações, alerta para a necessidade de zelar pela integração e pelos relacionamentos sociais dos migrantes nacionais e internacionais; coloca a escola como “espaço ecológico de cruzamento de culturas” (p.14), intencionando valorizar a diversidade e a pluralidade de culturas.

Quanto à necessidade linguística, o documento orienta que se analisem os interesses dos alunos, porém com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa em língua portuguesa e, conforme a faixa etária, desenvolver a competência linguística acadêmica, para que possam acessar os conteúdos pedagógicos e o mercado de trabalho.

O protocolo de acolhimento apresenta quatro fases – a primeira delas, relacionada às informações iniciais quanto ao primeiro contato, à apresentação da escola, sugerindo, se necessário, a presença de intérpretes. A segunda etapa focaliza a matrícula e a classificação; a terceira etapa dá ênfase ao acolhimento inicial, com foco na conversa com o aluno e sua família, para o preenchimento de formulário (em Português); e por fim, a quarta etapa orienta o acolhimento permanente, baseado no acompanhamento e no envolvimento. O documento sugere projetos que zelem pelo respeito; é contra a xenofobia e orienta a elaboração de atividades de compreensão para o desenvolvimento da língua portuguesa. Em sua finalização, recomenda a parceria com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) para atuação de estagiários do curso de Letras – Espanhol e Português.

Outra tese interessante sobre a acolhida é a de Vieira (2010), “Ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural”. A autora trata do ensino da língua portuguesa para migrantes de língua espanhola, em especial, os bolivianos. O cerne do estudo de Vieira foi analisar e apresentar propostas para facilitar o processo do ensino-aprendizagem da língua portuguesa para comunidade de migrantes. A pergunta central da estudiosa foi: como fazer de São Paulo uma cidade mais acolhedora para os imigrantes bolivianos por meio do ensino e aprendizado de Português Língua Estrangeira (PLE). A hipótese inicial e concretizada ao longo do estudo foi mudar a metodologia e as estratégias, como maneira de minimizar o choque cultural, visando encontrar aproximação entre as comunidades boliviana e paulistana.

No entanto, o projeto de intervenção proposto pela autora não obteve um resultado positivo; não atendeu às expectativas por diferentes motivos, um dos quais devia-se ao fato de as aulas serem preparadas sem que se considerasse a real situação dos migrantes atendidos – suas singularidades relacionadas às circunstâncias e às condições de vida. Com isso, foi necessário reelaborar o planejamento do ensino de PLE e intensificar contato com os migrantes, dando-se conta de que um curso de PLE deveria considerar a peculiaridade dos sujeitos e as especificidades do contexto. Em outras palavras, seria necessário levar em conta as características de todos os envolvidos (migrantes e não migrantes) de ambos os países, Brasil e Bolívia, partindo de uma abordagem intercultural.

Com esse intuito, em seu propósito investigativo, Vieira atuou em 3 projetos: o primeiro, visando a um curso de capacitação profissional; o segundo, focado em um acordo entre Brasil e Bolívia para regularização da situação migratória de bolivianos no Brasil e de brasileiros na Bolívia; e o terceiro – Projeto Kantuta na escola – com foco na inclusão de adultos por meio das aulas PLE e atendimento a crianças bolivianas e brasileiras frequentadoras de uma feira, aos domingos. Vieira conclui que alguns temas ligados ao contexto social paulistano e à realidade dos estudantes contribuíram para o ensino-aprendizagem da língua.

Ressalto outro estudo interessante, o de Pedro (2022), que apresenta uma sequência didática para o ensino de Português como língua de acolhimento, direcionado a crianças. O trabalho é desenvolvido em contexto de fronteira, em Foz do Iguaçu, e o título é: Sequências didáticas para o ensino de Português como língua de acolhimento para crianças”. Trata-se de um material elaborado com o objetivo de dar reforço e acompanhamento escolar a crianças migrantes e/ou refugiadas, em idade escolar, tendo como princípio o acolhimento linguístico, cultural e socioemocional.

O autor revela que o espaço geográfico do seu estudo, denominado tríplice fronteira (Argentina, Paraguai e Brasil), apresenta um cenário multicultural que poderia ser visto como riqueza e diversidade cultural; no entanto, esse contexto descortina preconceito linguístico e cultural da comunidade e, como consequência, provoca desafios significativos ao aprendizado escolar. Com essa preocupação em mente, o trabalho de elaboração de material didático, como reforço e acompanhamento, teve como base o letramento crítico.

Pedro (2022) considerou o trabalho com gêneros discursivos, como forma de trazer para as aulas a prática social da linguagem. Uma das aulas foi desenvolvida a partir de lendas paraguaias, argentinas e brasileiras, e, dentre os objetivos da escolha ressalta-se: “Identificar aspectos e elementos culturais presentes nas lendas e que sejam representativos da comunidade a que pertencem e do Brasil” (p.18). Além do gênero lenda, foram abordados outros, como receita e poema. A autora concluiu que a sequência colaborou na organização; o foco do trabalho, pautado em temas a partir dos gêneros que contemplassem aspectos culturais dos migrantes presentes, foi de grande valia, embora sempre em língua portuguesa.

Outra pesquisa interessante pertence a Panchiniak (2022). Devido ao contingente de migrantes no mundo e no Brasil, a estudiosa externa a preocupação sobre os efeitos desse fenômeno na educação e analisa a necessidade de se pensar no ensino da língua portuguesa como forma de acolhimento. O título de seu trabalho é “Análise do material didático, Português como primeira língua estrangeira, do *Programa Escuelas de Modalidad*

Plurilingüe, Reflexões para o ensino de Português como língua de acolhimento para crianças”. Com esse objetivo, analisou o material didático produzido pelo Programa *Escuelas de Modalidad Plurilingüe de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, elaborado para trabalhar a língua portuguesa como língua estrangeira com alunos argentinos do 5º ano. Por esse motivo foi feita a escolha desse material, pois, para a pesquisadora, poderia ser um material interessante para o cenário fronteiriço no qual vive.

Para analisar o livro, Panchiniak versou o seu olhar para o ensino do Português como língua estrangeira, aliado à abordagem sociointeracionista. Dentre os textos analisados, teceu comentários sobre a pertinência, para o cenário fronteiriço multilíngue multicultural, do texto “A coragem de ser diferente” (Buenos Aires, 2001, *apud* Panchiniak, 2022, p.36), pois aborda empatia, solidariedade e diferenças. Para a autora, esses enfoques podem beneficiar o contexto escolar constituído por migrantes.

Nota-se também que as questões propostas sobre o entendimento dos textos são construídas coletivamente pelos alunos. A conclusão da pesquisadora é que o material oferece oportunidade de expandir o ensino de Português como língua de acolhimento na fronteira; no entanto, atesta que falta material destinado a alunos migrantes crianças, embora haja vasto material para adultos.

Prosseguindo com os estudos correlatos, Assumpção e Aguiar (2019) procuram despertar o interesse de leitores já a partir do título do artigo publicado: “‘Você precisa falar português com seu filho’”. Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes nas escolas do Rio de Janeiro”. Chama a atenção, também, por sugerir a imposição da língua. O artigo apresenta uma situação que gera interesse e reflexão, e tem como desafio o trabalho pedagógico com crianças equatorianas e suas famílias. Trata-se de um estudo que parte de uma pesquisa do grupo DIASPOTICS²⁴ sobre infância e migrações transnacionais, vinculado à Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e que tem como objetivo aprender, analisar e compreender o fenômeno migratório e diaspórico “a partir dos fluxos e rastros subjetivos produzidos pelo imigrante e as comunidades diaspóricas” (Assumpção e Aguiar, 2019, p.168).

A introdução do artigo aguça ainda mais a atenção de leitores: “Mãe, você precisa falar mais português com seu filho. Por isso ele não está aprendendo a ler. Você fala muito espanhol” (R – professora de Leandro, ao se dirigir à sua mãe, Juliana, peruana, casada com

²⁴ Grupo de pesquisa vinculado à Escola de Comunicação da UFRJ (ECO) e ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social da UFRJ (EICOS). Disponível em: <https://diaspotics.org/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

um equatoriano). Com essa chamada, as autoras têm como propósito discutir e refletir sobre os direitos dos alunos migrantes frente a todos os empecilhos inerentes à mudança de país, seja pela burocracia que enfrentam ou pela relação entre a equipe da instituição escolar e as famílias.

Destaca-se nessa pesquisa a preocupação com as crianças e os impactos de cunho emocional e pedagógico que podem sofrer. É patente a necessidade de o aluno sentir-se pertencente ao grupo, segundo as pesquisadoras, e o pertencimento é um fator que pode ser determinante para o bem-estar emocional e, obviamente, social das crianças migrantes.

Nesse aspecto, Assumpção e Aguiar também tecem considerações inquietantes quanto ao olhar dos professores para o processo de ensino-aprendizagem. Alguns dos educadores realizam diagnósticos equivocados e imprudentes, como dislexia, transtorno de linguagem e déficit de atenção, por não entenderem o processo e os desafios aos quais são expostos os aprendizes.

Nessa direção, o artigo apoia-se nas leis vigentes, que podem amparar e propor intervenções para amenizar o impacto da migração na infância e até mesmo prevenir problemas emocionais e pedagógicos. Todavia, apesar dos estatutos, há inúmeros problemas, como falta de estrutura, de sensibilização e de políticas públicas para o acolhimento. Situações dessa natureza ilustram o artigo, quando as autoras mencionam um minidocumentário produzido no âmbito do Programa “Escravo, nem pensar!”, que retrata os desafios e infortúnios dos migrantes.

Nessa vertente, uma das autoras trabalhou como voluntária acompanhando e assistindo, pedagogicamente, as crianças migrantes transnacionais, inclusive quando estavam produzindo tarefas com suas famílias. As pesquisadoras observaram que os alunos falavam Português na escola, mas, no cerne familiar, Espanhol e até mesmo *quéchua*. No entanto, quando estavam com a pesquisadora e esta solicitava que falassem Espanhol, tanto a mãe como a criança diziam que só falavam Português, fato que mostra o apagamento da sua língua.

Constataram, também, as pesquisadoras, que a língua ainda é uma barreira, segundo as mães entrevistadas. Estas não entendem o que as professoras falam nas reuniões e sentem vergonha em perguntar e esclarecer suas dúvidas. Nesse aspecto, as pesquisadoras discutem a necessidade de espaços bilíngues nas escolas e nas salas de aulas, como maneira de incluir as crianças, as famílias e as línguas.

Nas conclusões – registradas como (in)conclusões –, as autoras sinalizam que ainda há muito o que fazer; confessam que ainda são escassos os estudos, como no caso da cidade do

Rio de Janeiro. Outra triste constatação verificada por meio de entrevistas com as famílias e crianças ao longo da pesquisa é que as pessoas mostram-se xenofóbicas com migrantes.

Ressalto, ainda, um documento muito interessante e importante elaborado pela secretaria Municipal de Educação para os educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: “Povos Migrantes. Orientações Pedagógicas”, inserido no Currículo da Cidade (2021). O propósito do material é fornecer subsídios aos educadores para compreenderem o fenômeno migratório e refletirem sobre as práticas pedagógicas, visto que as salas de aula estão compostas de educandos migrantes de diversas faixas etárias.

O material elucida os conceitos que permeiam o cenário migratório e promove reflexões interessantes quanto ao vocabulário. Exemplificando: falta de clareza quanto ao significado das palavras “estrangeiro” e “migrante”, o que leva ao uso da palavra “estrangeiro” para referir-se a pessoas migrantes. “Estrangeiro remete àquele que é de fora, que é ‘estranho’ a nós e ao local onde estamos. A palavra carrega junto um valor negativo e marca a diferença negativamente. Por este motivo, evitamos nos referir às pessoas migrantes como estrangeiras” (Currículo da Cidade, 2021, p.22). Além desse aspecto, mostra a preocupação e a necessidade de trabalhos educativos antirracistas e anti-xenófobo, e aborda as possíveis barreiras encontradas no acesso escolar, quanto à língua. Ao final do documento, há registros de boas práticas e experiências. Sem dúvida, um material rico e inspirador, no entanto, não há espaço para trabalhá-lo nas formações; desafortunadamente, muitos educadores ainda não têm conhecimento de sua existência.

Quanto aos trabalhos com o foco no acolhimento, observei a língua como elemento importante e a complexidade do processo. Há diversas nomenclaturas que caracterizam o ensino-aprendizagem de línguas para migrantes: Português Língua Estrangeira (PLE), Português para Estrangeiros (PE), Português Língua Adicional (PLA) e, explicitamente, Língua de Acolhimento.

A estudiosa Maria Helena Ançã (2010) concebe “língua de acolhimento” como forma de garantir a inserção social por meio do aprendizado da língua, e atribui a “acolhida” o sentido de algo muito forte para um refugiado, realmente um “refúgio”. refúgiu algo forte. Grosso (2011) acrescenta que a língua de acolhimento está à mercê da resolução de problemas para sobrevivência dos migrantes.

Ancorada nessas perspectivas que refletem a preocupação com o ensino-aprendizagem da língua, visto que a língua é uma barreira, ressalto a relevância deste estudo, pois acolher não necessariamente é oferecer o aprendizado da língua adicional (do país em que o migrante ou refugiado chega); contudo, aprender a língua dos migrantes, acredito, descortina um

acolhimento mais legítimo. Na minha compreensão, “acolher” indica o sentido de recepcionar esse migrante, de considerar a sua língua de instrução com todo o seu patrimônio vivencial, com intuito de expandi-lo. Nesse processo, a expansão beneficia a todos. É com essa ideia que o trabalho do ensino da língua adicional por meio da Atividade Social é preconizado nesta tese.

2.2.2 Migrantes de crise

A literatura encontrada com o enfoque “migrantes de crise” revelou que existe a preocupação de compreender e averiguar os contextos do lugar de saída e o cenário do lugar de chegada, bem como as condições de acolhimento dos migrantes – situações de invisibilidade, racismo e xenofobia, por exemplo. Também se destaca na literatura a análise das políticas públicas existentes para essa comunidade, a preocupação com as aulas de Português e com a inserção dos migrantes no mercado de trabalho. Inúmeras são as pesquisas sobre migrantes da Venezuela e do Haiti, mas ainda são poucas sobre a migração boliviana e a sua realidade no âmbito escolar.

Dos trabalhos encontrados sobre “migrantes de crise”, resalto a monografia “Deslocamento criativo: representações sobre migrantes de crise e seus agenciamentos em tempos de pandemia de Covid-19” (Behr, 2020). O trabalho focaliza as relações identitárias; assim, a essência dele é explorar os modos a partir dos quais os migrantes assumem um papel de contestação e resistência. Com essa expectativa, a autora também sinaliza a necessidade de acolhimento e ressalta que esse termo tem sido usado e expandido para a língua de acolhimento.

A pesquisadora traz Anunciação (2017, 2018, *apud* Behr, 2020) para estabelecer o contraponto, justificando que uma política de acolhimento não deve ser assimilacionista, mas, sim, deve possibilitar a agentividade por parte dos migrantes, de forma a minimizar as barreiras hierárquicas dos aqui recém-chegados.

A tese “Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamento às políticas de acolhimento a migrantes de crise”, de Camargo (2019), traz à baila migrações transnacionais do século XXI, das quais o Brasil é a rota ou destino. O objetivo do estudo é entender, a partir das narrativas dos migrantes, como as políticas públicas, incluindo as linguísticas, são narradas por eles, e quais encaminhamentos para as políticas públicas de acolhimento surgem nessas narrativas. A pesquisadora conclui que os participantes – migrantes – narram a relevância das políticas públicas no âmbito da educação, referindo-se ao

ensino da língua. As narrativas revelam a ausência de políticas públicas, como, por exemplo, acolhida das crianças na Educação Básica.

O artigo de Silva (2020), intitulado “‘Bota Fogo nesses Vagabundos!’: entextualizações²⁵ de xenofobia na trajetória textual de uma *fake news*”, apresenta uma reflexão sobre as *fake news* baseadas em migrantes de crise, como propulsoras de discursos xenofóbicos, que mobilizam “posicionamentos discursivo-identitários preconceituosos” (p.1).

Com o mesmo propósito do artigo de Silva, citado acima, Faustino e Oliveira (2021), em seu estudo “Xeno-racismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil”, utilizam a nomenclatura *xeno-racismo*, inspirados no romancista srilankês Ambalavaner Sivanandan. O objetivo do artigo é discutir e denunciar situações nas quais migrantes podem sofrer preconceito quanto à sua nacionalidade e/ou cor da pele.

Faustino e Oliveira concluem o seu estudo sugerindo que a cor da pele pode ser um marcador social; nessa perspectiva, os migrantes bolivianos, haitianos, venezuelanos e cubanos são vistos como estrangeiros negros, que diferem dos estrangeiros brancos, pois, de acordo com os pesquisadores, estes têm uma significação superiorizada e, consequentemente, recebem melhor acolhimento do que aqueles.

Souza (2014), em pesquisa intitulada “Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas”, investiga a chegada de alunos nas universidades de Goiás, a partir do convênio estabelecido entre Brasil e países africanos de língua portuguesa. Nessa perspectiva, o estudo apresenta a reflexão sobre a formação desse migrante, a mão de obra qualificada e as situações de racismo.

O estudo de Baeninger (2018), com o título “Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil”, sinaliza que as condições sociodemográficas desses migrantes se diferenciam das de migrantes oriundos de outros países. Segundo Baeninger (2018), a concessão de vistos aos haitianos como refugiados permite a entrada no mercado de trabalho, por exemplo.

Ainda dessa autora em parceria com os pesquisadores Magalhães e Bógus, o artigo “Migrantes haitianos e bolivianos na cidade de São Paulo: transformações econômicas e territorialidades migrantes” (Magalhães, Bógus e Baeninger, 2018), focalizou e analisou a inserção social desses migrantes no âmbito laboral, na capital paulista. Os autores concluem

²⁵ Entextualização: termo cunhado por (Bauman e Briggs, 1990, p.73) – tornar “um discurso extraível, fazer de um trecho [stretch] de produção linguística uma unidade – um texto – que pode ser levada [lifted out] para fora de seu evento interacional”.

que a migração tem ocorrido sul-sul, isto é, entre os países do Sul Global, em direção aos países da América Latina.

Quanto ao mercado de trabalho, a comunidade boliviana centra-se na área têxtil, na costura; já os haitianos trabalham na construção civil (serventes de obra) e na área de alimentação em restaurantes.

Kohatsu, Braga e Felipe (2022) focalizam a comunidade boliviana em seu artigo “Estudantes secundaristas de origem boliviana: relatos de experiências sobre línguas, culturas e identidades”. Os pesquisadores objetivaram discutir e apresentar as vivências culturais de filhos de bolivianos nascidos no Brasil e bolivianos. Para isso, analisaram a relação dos jovens estudantes com os idiomas Espanhol, Português e línguas originárias, como *Quéchua*. Esse artigo despertou muito interesse na esfera do estudo em tela, pois aborda o tema das políticas públicas na educação e estabelece comparações com outros países.

Segundo Kohatsu, Braga e Felipe (2022), nas escolas argentinas, as práticas são assimilacionistas na perspectiva da interculturalidade; em Portugal, por sua vez, também há um longo caminho a percorrer, embora as políticas públicas já tenham avançado em comparação com outros países. Assim, no que tange à comunidade investigada – os bolivianos –, os pesquisadores concluem que a educação afeta as identificações nacionais, étnicas; dessa forma, a geração nascida no Brasil tem grande chance de afastar-se da cultura e da língua dos seus ancestrais.

2.2.3 Língua adicional

A varredura das produções acadêmicas sobre ensino da língua adicional no contexto dos migrantes de crise é fundamental, pois o idioma é uma barreira importante e impacta a participação social. Destaca-se, também, o fato de que a grande maioria dessas pesquisas refere-se às aulas de inglês – idioma visto sempre como língua franca – em cursos regulares de ensino.

A escolha dos artigos, teses e dissertações aqui registrados teve como critério os contextos diferenciados. Desse modo, inicio com o artigo “Letramento crítico e Português como língua adicional: uma análise de material didático”, de Calderón e Tagata (2019). Os autores examinam um material didático com enfoque no letramento crítico, para o ensino da língua portuguesa, na cidade de La Paz, Bolívia.

O enfoque supramencionado concebe o ensino da língua como prática social e o desenvolvimento da criticidade nas práticas sociais. O material está sob a responsabilidade da

embaixada do Brasil na Bolívia e tem como objetivo difundir a cultura brasileira e a aplicação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), exame de proficiência em língua portuguesa.

Calderón e Tagata (2019) relatam que a falta de professores preparados é um fator que não favorece o processo de ensino-aprendizagem da língua. Mesmo os bem preparados, por serem nativos, acabam assumindo outras profissões. Observam, também, os autores que os alunos têm dificuldade para compreender os textos, e o trabalho fica reduzido ao treino da gramática e à sintaxe. Os textos analisados são estruturalistas, não cumprindo, desse modo, com sua finalidade.

Schmid (2016), em sua tese, analisa o ensino da língua portuguesa à luz da sua experiência no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste. Nessa empreitada, a pesquisadora reflete sobre o Curso de Letras que forma professores unicamente para trabalhar o Português como língua materna, e não como língua adicional. Esse aspecto, do ponto de vista da estudiosa, se mais bem investigado, ampliaria o olhar sócio-histórico dos aprendizes da língua portuguesa.

Os estudos de Keating, Carneiro e Diniz (2022), apresentados no dossiê: “Os emaranhados do Português como língua adicional: cenários multilíngues de (i)mobilidade e agenciamento”, convidam-nos a uma reflexão crítica com foco na área de Português como língua adicional (PLA). Nesse contexto, os autores propõem outros modos de produzir saberes em cenários multilíngues de migrações e mobilidade. São pontuados os seguintes desafios: “primeiro, o do movimento, da mobilidade, da migração e da fronteira; segundo, o da heteroglossia, do multilinguismo e dos emaranhados com o PLA; e, finalmente, o da co-habitação de ontologias e modos de produção de saberes” (Keating, Carneiro e Diniz, 2022, p.609). São abordados os sentimentos dos migrantes, muitas vezes, de inferioridade, e preconizadas políticas inclusivas com vistas à justiça social.

Os estudos supracitados apontam, também, para a forma como as universidades acolhem estudantes com trajetórias migratórias, como os indígenas, com saberes culturais e sociais diferentes, expondo, por fim, a necessidade de se considerar a poliglossia, com foco em novos modos de conceber o Português e outras línguas em contextos de (i)mobilidade.

Continuando os destaques dos estudos correlatos, destaco Carneiro (2019), que teve como objetivo, em seu artigo “Letramento na educação superior de estudantes haitianos no Brasil – a dificuldade não é falar, mas ler Freud em português”, discutir o desenvolvimento de um curso de Português para haitianos. O autor, em 2011, acolheu os migrantes após o

terremoto e, em 2014, propôs um curso para o ensino da língua portuguesa com fim acadêmico.

A partir dessa proposta, Carneiro (2019) ressalta que as diferenças culturais dos participantes são vistas, nesse estudo, como diferenças metapragmáticas, analisadas por meio das interações orais e escritas. Observando que os estudantes não apresentavam dificuldade na oralidade, mas na leitura e produção de textos acadêmicos, Carneiro (2019) propôs um curso que pudesse desenvolver esse gênero, no estudo concebido como “letramento acadêmico” e prática social. O pesquisador concluiu que a apropriação do gênero proposto – letramento acadêmico²⁶ – porta um posicionamento político para os projetos individuais.

Essa atividade entre realidades socioculturais diversas, acredita o autor, possibilita a construção de saberes no entrecruzamento de fronteiras. Os temas das escritas desenvolvidas pelos haitianos estavam relacionados à história do Haiti, às políticas públicas nos diferentes âmbitos. A conclusão, após análise, nos leva a pensar que o letramento acadêmico proposto amplia o modo de entender o mundo e de refletir sobre as diferentes realidades.

Por sua vez, no artigo “A elaboração de tarefas para o ensino de língua portuguesa a partir da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso”, Gomes e Santos (2019) argumentam que os cursos do ensino de Português como língua adicional (PLA) têm crescido consideravelmente, como evidência a quantidade de inscritos para o exame Celpe-Bras, dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2018 – mais de sete mil participantes. Pautados nessa demanda, os autores revelam preocupação na formação dos professores e na elaboração de materiais didáticos, que, por sua vez, devem favorecer os gêneros do discurso ancorados em Bakhtin.

O referido estudo propõe tarefas que abarcam leitura e produção escrita a partir do enfoque sociointeracionista de gênero de discurso. Para tanto, foram elaboradas tarefas que pudessem contemplar tais objetivos. Os autores concluíram que tarefas autênticas, que circulam na sociedade, fazem sentido ao estudante; e aduzem que é essencial que o aluno tenha objetivos claros, de acordo com o propósito da leitura e da produção, o que implica trabalhar com projeções de papéis enunciativos, pois, segundo a preconização a partir das perspectivas de Bakhtin, os enunciados estão diretamente vinculados à atividade humana.

Com essas premissas em vista, a avaliação também deveria ser pautada nesse olhar. Como resultado, segundo Gomes e Santos (2019), as tarefas elaboradas possibilitaram a

²⁶ Considero “letramento acadêmico” como uma finalidade, um objetivo a ser alcançado – não um gênero. Fazem parte do letramento acadêmico a leitura, a compreensão e a produção de gêneros da esfera acadêmica, tais como artigo, ensaios, capítulos de livros teóricos, dentre outros.

participação dos alunos nos mais diferentes âmbitos sociais. O artigo apresentado mostra uma preocupação com a função social e real das situações no ensino da língua adicional. Assim, em consonância com a perspectiva defendida nesta tese, o ensino da língua adicional, por meio da Atividade Social, visa atender às demandas reais e necessárias para possibilitar a participação social.

Os estudos de Gomes (2020), em sua dissertação “Ensino de Espanhol no curso de Eventos: uma proposta de Atividade Social”, trazem pontos e perspectivas que se aproximam da presente pesquisa. A autora conclui que as ações pedagógicas pautadas na Atividade Social – *Organizar y participar de una exposición* – contemplaram a aprendizagem da língua espanhola, sinalizando, também, que essa perspectiva ampliou o repertório e, com isso, permitiu o desenvolvimento de agência e mobilidade dos participantes.

2.2.4 Multiletramentos

O enfoque dos multiletramentos foi a abordagem pedagógica adotada nesta pesquisa. Essa perspectiva traz à baila a preocupação com a multiplicidade de culturas, mídias e modalidades, características da sociedade globalizada. Nessa vertente, os estudiosos do New London Group ([1996] 2000) partem do pressuposto de que educadores e estudantes devem ser participantes ativos na mudança social, assumindo, para tanto, o papel de *designers* do futuro.

Devido à relevância do escopo, foram percorridas, neste estudo, literaturas acadêmicas com o intuito de analisar os trabalhos realizados no âmbito da Linguística Aplicada. Ressalto, nessa busca, a pesquisa de mestrado de Assis (2014), “A poesia das ruas, nas ruas e estantes: eventos de letramentos e multiletramentos nos saraus literários da periferia de São Paulo”. A relevância desse estudo está no fato de ter concluído que os eventos/ações de letramentos e multiletramentos permitem vivências importantes para a formação de leitores, autores e cidadãos críticos. Assim, o tema dos saraus literários da periferia de São Paulo, importante produção artística e democrática, possibilita a participação de comunidades minoritárias. Dessa forma, é possível observar a importância do enfoque para um posicionamento mais crítico e atuação estético-política.

A pesquisa de mestrado de Santos (2021), “Escrever eu não sei, agora falar [...] quer ser meu escrivão?”, um estudo sobre multiletramentos e práticas de ensino mais inclusivas” – aborda a pedagogia dos multiletramentos como potência inclusiva nas aulas de Português, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora observou que a participação

dos alunos foi mais efetiva, pois, ao longo do trabalho, os aprendizes tiveram a possibilidade de manifestar seus repertórios, sua cultura e seus entendimentos.

Outro estudo que chamou atenção foi o da pesquisadora Guimarães (2020), em sua tese “Multiletramentos na formação continuada de professores: agência e a perspectiva da aprendizagem pelo *design*”, que focaliza e analisa a contribuição dos multiletramentos para a formação de professores. Trata-se de uma pesquisa interessante, pois valida o enfoque dos multiletramentos como contribuição para o desenvolvimento de agência do corpo docente.

Nessa busca por literatura, assinalo Marques (2019), com sua tese “Ensino de Língua Estrangeira, Educação de Campo e Letramentos Críticos: tecendo diálogos”. Ao longo da pesquisa, o autor apresenta os desafios de ensinar uma língua estrangeira por meio dos letramentos e dos multiletramentos, para a educação do campo. Conclui, após análise, que o enfoque citado favoreceu o desenvolvimento de agência devido à natureza do trabalho. Sob o ponto de vista do autor, foi possível desconstruir discursos homogeneizantes e discriminatórios sobre o ensino da língua inglesa, além de ter sido possível, também, criar espaços para o desenvolvimento da reflexão crítica. No entanto, os resultados da pesquisa evidenciam a falta de recursos didáticos e tecnológicos no âmbito rural.

Rocha (2018) também centra-se no ensino do inglês, em sua dissertação, “Investigando uma alternativa ao ensino de língua inglesa em um contexto local de escola pública paulista de Educação Básica”. O pesquisador investiga a dificuldade de alunos de uma escola regular na aprendizagem da língua inglesa e recontextualiza o processo de ensino-aprendizagem a partir de outro enfoque, multiletramentos, concluindo que este, sim, é mais factível.

Feitoza e Silva (2019), em “Imigrantes e refugiados: a vivência de uma experiência formativa multiletrada com professores”, apresentam uma proposta de formação com intenção crítico-colaborativa e enfatizam a expansão de práticas educativas por meio da pedagogia dos multiletramentos, considerando as competências e habilidades destacadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Com o objetivo de sensibilizar quanto ao contexto de pessoas em situação de refúgio/migração, e pautadas nos quatro movimentos postulados pela pedagogia dos Multiletramentos (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada), as pesquisadoras elaboraram atividades.

A seção seguinte traz à tona o conceito de Mobilidade, destacado dos estudos correlatos.

2.2.5 Mobilidade

Conceito fundante neste estudo é o de mobilidade, pois o seu desenvolvimento pode ser um elemento importante para que uma pessoa venha a transitar no mundo. Na perspectiva desta investigação, justifica-se a busca por trabalhos que suscitem a importância dos repertórios e/ou demonstrem sua ausência, e, portanto, a necessidade de se refletir sobre a relevância da relação entre tais conceitos e as práticas educativas, e seus desdobramentos ao longo da vida.

Ao digitar a palavra mobilidade em sites de busca, considerando os critérios de seleção de literatura acadêmica, surgiu uma grande quantidade de materiais. Apesar desse acervo de textos e estudos, mobilidade, na maioria deles, refere-se àquela física, voltada ao movimento, e não como concebida e idealizada neste estudo. O artigo que chamou atenção, de Venturin (2022), apresenta a mobilidade translocal/transnacional; o autor focaliza mobilidades negras, retratando e analisando o percurso de um jovem percussionista senegalês, Moustapha Diene, em seus trânsitos e ações na mobilidade.

Já Tesser (2021, p.55) traz o conceito de mobilidade em sua tese “O ensino de Libras como língua adicional: atividades sociais e os multiletramentos em propostas didáticas”, de acordo com a concepção aqui defendida: “mobilidade como tomada de consciência de determinada situação, de modo a usar os mais adequados recursos multimodais do repertório”.

Cunha (2022) enriquece a busca com sua tese “Surdos professores: a constituição de identidades por meio de novas categorias pelo trabalho em territórios educativos”, e faz um estudo sobre a situação dos professores surdos. Em sua densa pesquisa, enfatiza conceitos como território, fronteiras, espaços, lugar, mobilidade, para defender a situacionalidade de professores surdos. Nesse bojo, defende que a mobilidade não é só se deslocar de um lugar a outro, mas também corresponde a valiosíssimas ações no sentido de promover superação dos desafios linguísticos.

Vários estudos situam a mobilidade como fruto do repertório e das experiências vividas. E, como visto, há estudos e pesquisas no âmbito do ensino da língua adicional, em sua grande maioria, destinados ao ensino de Português.

A partir da varredura acadêmica, pude constatar as importantes contribuições de pesquisadores e estudiosos nos âmbitos social e educacional. Todavia, retomando a pesquisa quanto à acolhida dos migrantes, observei que os estudos e as proposições centram-se no ensino da língua portuguesa como acolhida para os migrantes. Nesse sentido, a tese aqui proposta amplia o olhar para todos, uma vez que preconiza o ensino da língua do migrante

para as pessoas que os recebem; no caso das escolas, para educadores, professores e colaboradores.

Nessa direção, este estudo poderá colaborar significativamente para as reflexões sobre as políticas públicas quanto à formação dos professores no acolhimento de estudantes migrantes de crise, contexto em que a língua é uma barreira importante. Assim, ensinar a língua adicional (no caso, o Espanhol) por meio da Atividade Social descortina uma possibilidade potente para o acolhimento e a participação plena dos aprendizes, o que pode permitir o desenvolvimento de mobilidade e agência de todos os envolvidos. Esse posicionamento, contudo, não se restringe somente ao ensino da língua em si. A proposta é muito oportuna porque pode proporcionar espaços mais democráticos, respeitando as línguas que se entrelaçam, zelando pela qualidade das relações e promovendo a participação social.

Indo mais além... Se acolher é uma prática que busca oferecer apoio, compreensão, respeito e cuidado, visando promover o bem-estar e a sensação de pertencimento, a proposta de ensino da língua adicional por meio da Atividade Social poderia/deveria ocorrer em outros âmbitos também, como na área da saúde, por exemplo, em que a falta de entendimento da língua no cotidiano dos migrantes gera desconforto, medo e angústia.

Para concluir esta seção, descrevo, a seguir, a organização da tese, composta de 7 seções. A abertura de cada seção traz uma pintura de lugares da Bolívia, feita por minha avó, migrante de família espanhola, retratando cenários da cidade de Sucre – flores e paisagens.

Após apresentar o “*INÍCIO DA TRAVESSIA*”, como primeira seção, expondo minha trajetória como pesquisadora, trago a Introdução, indicando os objetivos da pesquisa e os estudos correlatos. Esta é seguida da fundamentação teórico-metodológica, na seção intitulada “*MOBILIZANDO A TRAVESSIA: Fundamentação Teórico-Metodológica – Fissuras na Travessia*”. Nessa seção, escolhi abordar, inicialmente, a diversidade, a multiculturalidade, a educação no contexto bi/multilíngue e a interculturalidade, para elucidar o contexto e as posições aqui consideradas quanto a esse cenário. Nesse mesmo segmento, abordo sobre o sujeito bilíngue, com a intenção de situar o estudante – migrante de crise nesse bojo –, mas, também, de ampliar esse conceito a todos os estudantes nas mais variadas instituições (escolas de elite, públicas, bilíngues e não bilíngues).

Também nessa seção, exponho as bases teóricas com potência de transformação/ação. Assim, são discutidos o Patrimônio Vivencial (Megale e Liberali, 2020) e os conceitos que o integram como: patrimônios de conhecimento (Hogg, 2011; Moll *et al.*, 1992), *perijivánie/vivência* (Vygotsky, [1930] 1994; Vygotsky, 2010), repertório e mobilidade (Busch, 2012, 2015; Blommaert, 2013; Blommaert e Backus, 2013; Otsuji e Pennycook,

2010; Rymes, 2014; García e Wei, 2014) e de translinguagem (García, 2009; Canagarajah, 2011; Rocha e Maciel, 2015).

A seção é finalizada com as discussões sobre Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) e Atividade Social (Vygotsky, [1934] 2003; Leontiev, 1977; Engeström, 1991; Liberali, 2009).

Na quarta seção, denominada “*ATRAVESSANDO MUROS*”, exponho o enfoque metodológico na perspectiva Sócio-Histórico-Cultural. Teço considerações sobre “*FISSURAS: desenvolvimento da pesquisa*”, explicando o paradigma e a metodologia de pesquisa, assim como os procedimentos de coleta e de análise de dados. Encerro a seção com a credibilidade de pesquisa.

A quinta seção, “*GRETAS NA TRAVESSIA: A Escola – Descrição do Contexto*”, traz o contexto da tese: a escola, seu histórico e participantes. Na sexta seção, “*GRETAS INSURGENTES – SEMEADAS: análise e discussão dos resultados*”, apresento a discussão dos dados à luz dos conceitos teóricos discutidos e considerados relevantes. Finalizo a tese com a seção “*MUROS-FISSURAS-GRETAS-FLORES – Considerações Finais*”, seguida das *Referências* e de *Apêndices e Anexos*.

3 MOBILIZANDO A TRAVESSIA: Fundamentação Teórico-Metodológica – Fissuras na Travessia

Nesta seção, são apresentados conceitos e teorias que embasam e sustentam o corpo desta pesquisa. Início a fundamentação teórica com discussões sobre colonialidade e decolonialidade, com o intuito de visualizar, ressignificar/reconstruir ações e discursos enraizados e atravessados nas práticas, o que auxilia na elucidação das barreiras.

Na sequência, os temas diversidade e multiculturalidade são trazidos para o entendimento e reflexão, seja no âmbito social ou educativo. A discussão prossegue com a questão da educação bilíngue e a visão de sujeito bilíngue, imbricadas na perspectiva intercultural, com o objetivo de compreender a necessidade de reconhecer a multilinguagem presente nos contextos das escolas, inclusive, nas instituições públicas que, nesse contexto, recebem o migrante de crise.

Também nesta seção são apresentados os conceitos que constituem o patrimônio vivencial: patrimônio do conhecimento, repertório, *perijivánie* e translinguagem, sendo este último visto como parte do patrimônio, mas também como elemento essencial, como proposição de atenção à diversidade no cenário multilíngue e multicultural aqui postulado; e também o conceito de mobilidade.

A seção é finalizada com o Multiletramento Engajado e a Atividade Social, apresentados como enfoque pedagógico na formação dos professores no ensino da língua espanhola, o que culminou na proposta de transformação e desenvolvimento da mobilidade.

3.1 Colonialidade e Decolonialidade

O tema colonialidade / decolonialidade contribui significativamente para este estudo, no intuito de ressignificar discursos, visões e ações presentes, uma vez que podemos inferir que a colonialidade ainda repercute nas práticas sociais e culturais até os dias de hoje, e, assim, anulando, silenciando e desvalorizando os saberes, ditando as condições vivenciais, inclusive no âmbito escolar.

A colonialidade é, frequentemente, associada à teoria do pensamento decolonial, que procura desafiar e dismantelar as estruturas de poder que se perpetuam nos discursos e ações. Isso inclui a promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de sua raça, gênero ou origem geográfica.

A luta contra a colonialidade envolve a compreensão de que os efeitos do colonialismo persistem até hoje e são profundamente enraizados nas sociedades contemporâneas. Nessa direção, prioriza-se a defesa à justiça social, como uma responsabilidade coletiva. Assim, trazer o tema da colonialidade / decolonialidade²⁷ para esta discussão favorece a reflexão a respeito de se reconhecer que muitos dos discursos e ações estão impregnados de concepções e ideias coloniais, o que não permite descortinar modos outros de fazer e ser. Por esse motivo, muitos pesquisadores têm se debruçado e discutido o tema, pois, como já dito, este reverbera em todos os âmbitos. Mignolo (2010, p.12) identifica a matriz colonial no controle da economia, nos recursos naturais, no gênero, na subjetividade e no conhecimento. Em suas palavras,

A colonialidade é atravessada por atividades e controles específicos, como a colonialidade do conhecimento, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e pensar, a colonialidade do ouvir, etc. [...] Em suma, colonialidade de poder refere-se à complexa matriz ou padrão de poder sustentado pelos pilares: conhecer (epistemologia), compreender (hermenêutica) e sentir (aesthesis) (Mignolo, 2010, p.12) .

Segundo as pesquisas, o conceito colonialidade foi desenvolvido e ampliado por muitos autores, para diferentes âmbitos da sociedade. O filósofo Fanon (2008), por exemplo, reflete sobre a condição de silenciamento e sofrimento dos povos colonizados, e problematiza a situação, dando a entender que há a necessidade de um pensamento decolonial, ou seja, de um distanciamento das visões coloniais eurocêntricas, para se pensar o mundo a partir das periferias, de modo a se legitimar histórias locais.

Desse modo, a decolonialidade é frequentemente associada à teoria do pensamento decolonial, que busca promover uma transformação das formas de conhecimento e de práticas culturais impostas pelo colonialismo. Isso envolve a promoção da diversidade cultural e da pluralidade epistêmica, valorizando as diferentes perspectivas e formas de conhecimento geradas por diferentes culturas e povos.

Maldonado-Torres (2007) vê o colonialismo como relação política e econômica, na qual um povo está sujeito a outro, em sua organização. Colonialidade sobrevive ao colonialismo; esse fenômeno é forma que perdura e direciona o trabalho, o conhecimento, aspirações na vida moderna, algo subjetivo. Ainda, segundo Quijano (2005), o termo

²⁷ Decidiu-se utilizar dos termos "decolonial " e "decolonialidade ", como utilizados nas línguas espanhola e inglesa - onde foram cunhados -, no lugar de "descolonial" e "descolonialidade" (Mota Neto, 2016, p.17), possível tradução ao português, buscando, dessa forma, preservar o sentido do que vem sendo chamado o pensamento, giro, prática ou inflexão decoloniais.

colonialidade faz alusão à invasão do imaginário do outro, prevalecendo valores do outro – o colonizador.

A partir da perspectiva acima explanada, pesquisadores organizaram-se em um grupo denominado “colonialidade e modernidade” – Aníbal Quijano, Lander, Grosfoguel, Mignolo, Walsh, Escobar, Dussel, Castro-Gómez, Maldonado-Torres –, concentrando-se no estudo e na análise das relações de poder que foram protegidas durante a era colonial e que continuam a moldar as sociedades contemporâneas. O grupo trabalha em colaboração com outras comunidades acadêmicas que se concentram na análise das relações raciais e étnicas, assim como em questões de gênero, sexualidade e classe. Esses autores enfatizam a importância de compreender as dinâmicas históricas que moldaram as sociedades contemporâneas, incluindo a era colonial, e como essas dinâmicas continuam a afetar as relações de poder no presente. Concentram-se, também, na análise das estruturas políticas, educacionais e culturais que foram defendidas durante o período colonial e como essas estruturas ainda influenciam as relações globais de poder.

A abordagem do grupo “colonialidade e modernidade” inclui uma crítica à ideia de modernidade e à sua relação com a colonização. Os pesquisadores argumentam que a modernidade foi construída sobre a exploração de povos colonizados e que a lógica da modernidade continua a perpetuar desigualdades globais. O grupo concentra-se na importância de desafiar essa lógica e trabalhar em direção a uma abordagem mais equitativa e justa para a organização das sociedades.

Assim, o grupo tem investido na ampliação das concepções e afirma reflexões importantes quanto a um projeto de emancipação epistêmica entre os intelectuais da academia e nos movimentos sociais. Nesse tocante, o conceito de geopolítica do conhecimento ganha impulso, pois implica o conhecimento como tática da modernidade europeia, que declara seus saberes, teorias como verdades únicas e, de alguma forma, silencia e invisibiliza outros saberes e conhecimentos.

Pinto (2016) aponta e alerta para o fato de que a globalização deve ser vista como uma etapa do projeto hegemônico de gerenciamento planetário e não mais como algo inovador, somente. Nessa conjuntura, aborda a “língua-em-movimento e a mobilidade global com o tema do projeto moderno-colonial” e sua relação com o conhecimento. Para a pesquisadora, a multiplicidade de modos de interação durante as transmissões orais e escritas formam um “caldo pluridimensional de significados” em movimentos, que precisam ser analisados e examinados (Pinto, 2016, p.19).

Nessa ânsia, Walsh (2017, p.72) propõe a decolonialidade como algo dinâmico, com objetivo de possibilitar um “modo-outro” de vida. A pesquisadora preconiza que se deve “desaprender a pensar desde o universo da totalidade e aprender a pensar e atuar nas periferias, nas fissuras, onde moram, brotam e crescem modos outros, esperanças pequenas”. Para Walsh (2017, p.434), as “fissuras são parte integral de como e onde se posicionar politicamente, epistemicamente, eticamente e estrategicamente; dessa forma, aprender a desaprender para reaprender a pensar, agir, sentir e caminhar decolonizadamente, seja de modo individual e coletivo”.

A autora supracitada, frente às ideias coloniais, propõe a pedagogia decolonial a partir dos princípios do “bem viver”, *Sumak Kawsay*²⁸ ou “viver bem”, como maneiras de garantir uma educação para a vida em oposição a uma educação imposta desde a modernidade/colonialidade; ou seja, pauta-se não apenas em critérios teóricos críticos, mas em ações práticas de insurgência educacional, que se traduzem em um processo de criação, configuração e invenção de novas condições culturais e de pensamento, novos postulados e práticas políticas e sociais (Walsh, 2012).

A visão acima apresentada por Walsh incita a pensar a decolonialidade no âmbito escolar, nas escolhas das práticas pedagógicas e na formação dos professores. Na concepção da autora, a pedagogia é vista de forma ampla e múltipla, vai muito além da mera transmissão de conhecimento. Nessa perspectiva, a professora idealizada por Walsh (2017) é aquela que se esforça em construir, provocar e questionar de forma crítica. E ainda adverte a autora que pedagogia decolonial ocorre em espaços diversos e nos quais haja a possibilidade de agir, (re)agir. Tais fissuras são os lugares de reconstrução das conjunturas coloniais; a pedagogia é impulsionadora de outras formas de pensar.

Outro ponto discutido por Walsh (2017), relacionado à pedagogia decolonial, é a importância de acessar conhecimentos e cosmologias nativas desde os primórdios. A autora ressalta a linguagem artística que representa os modos de ser, sentir e ver o mundo, para, assim, refletir sobre o sofrimento dos colonizados.

Logo, uma pedagogia decolonial defende a valorização da diversidade cultural e epistemológica, visto que busca incluir diferentes perspectivas e vozes, promovendo diálogos interculturais e interdisciplinares em vez de uma visão universalista e observada do

²⁸ *Sumak Kawsay* (palavra *quéchua*) é um conceito que tem origem nas cosmovisões indígenas dos Andes, especialmente no Equador e na Bolívia. O termo é traduzido como “Bem Viver” ou “Viver Bem”. Ele desafia o paradigma do desenvolvimento baseado no crescimento econômico ilimitado e na exploração dos recursos naturais, defendendo uma abordagem sustentável e equitativa que priorize a harmonia com a natureza (Crespo, 2020).

conhecimento. Isso implica então, em reconhecer e aceitar os saberes locais, os conhecimentos tradicionais e as formas de aprendizagem que são marginalizadas ou subjugadas pelos sistemas educacionais dominantes. Nessa visão, Walsh (2017) propõe a ação pedagógica decolonial como premissa para a decolonialidade dos seres, para uma formação crítica e cidadã.

Posto isso, acredita-se em uma perspectiva educativa que contemple e valorize as epistemologias de fronteiras, o diálogo intercultural e as práticas-outras para produção de saberes e legitimação da diversidade, aspectos imprescindíveis a esta tese, discussão a ser apresentada na próxima seção teórica.

3.2 Educação e Diversidade

A relação entre educação e diversidade é um tema importante na atualidade. A diversidade abrange uma ampla gama de características humanas, como etnia, raça, gênero, orientação sexual, religião, habilidades e origem socioeconômica. No entanto, muitas vezes no âmbito escolar essa diversidade não é considerada no processo de ensino-aprendizagem. Como dito anteriormente, espera-se ainda dos educandos a homogeneidade na forma de aprender, na maneira de expressar seus saberes e na forma de serem avaliados, descortinando, desse modo, os resquícios coloniais.

Em oposição a essa visão homogênea, a educação inclusiva é sensível à diversidade e busca reconhecer e valorizar essa multiplicidade de identidades e experiências, promovendo uma educação equitativa e justa para todos os estudantes. Tais aspectos serão discutidos a seguir.

3.2.1 Diversidade

Os discursos acerca da diversidade surgiram nas últimas décadas do século XX, com a intenção de superar a concepção de homogeneizar e enfatizar a proposição de estratégias mais inclusivas, que pudessem contemplar as diferenças entre os indivíduos e os direitos da cidadania, além de definir as obrigações do Estado (Anijovich, 2014).

Segundo Anijovich (2014, p.3), a escola com o formato atual de “visão homogênea” é fruto de uma construção histórica e tem suas origens no século XIX. Naquele momento histórico de criação de Estados, a escola tinha a função de integrar os sujeitos que chegavam às cidades, oriundos da zona rural ou de diferentes países, à cultura nacional. O motivo maior

era criar o sentimento de pertença, a partir de símbolos comuns que unificassem as diferentes origens sociais, culturais e econômicas, com o objetivo de formar cidadãos aptos para participarem da vida política e econômica dos Estados emergentes. Sob essa conjuntura, as escolas receberam o mandato de colaborar com a homogeneização das pessoas. Assim, teve início, nas escolas, a separação dos alunos por idades similares, adotando o “guarda-pó”, avental branco, para apagar as diferenças (Anijovich, 2014, p.2).

Dessa forma, a homogeneização foi considerada, durante muito tempo, um meio de oferecer igualdade de oportunidades e base comum para a educação. No entanto, os alunos chegavam às escolas com “capital cultural incorporado” (Anijovich, 2014, p.2), construído por sua família de origem, inevitavelmente diverso. Ou seja, esse contexto de igualdade não significava equidade.

O pesquisador Perrenoud (1990, p.234) apoia essa visão, ao expressar que se oferece “o mesmo ensino aos alunos cujas possibilidades de aprendizagem são desiguais; dessa forma, só se mantêm as diferenças entre eles e, ‘muitas vezes, aumenta-se a desigualdade’”.

Com essa mesma visão, Candau (2018) aponta a necessidade de uma perspectiva intercultural crítica na educação, como promoção do reconhecimento do outro. Nessa questão, também abordada por Ferreiro (2001), supõe-se assumir as diferenças como vantagem pedagógica, o que aponta a urgência de se valorizar as diferenças culturais dos envolvidos no processo educacional.

Cabe elucidar e refletir, mediante tal contexto, sobre a palavra diferença, pois, segundo Moreira e Candau (2008), há diferenças e diferenças. Para os autores, exemplificando, há diferenças que marcam, como a cor da pele, e criam discriminação e preconceito étnico-racial; e outras, mais irrelevantes, como o uso de óculos. Diante disso, observa-se que as diferenças são construídas socialmente; nesse escopo, cabe a frase do subtítulo do artigo de Santos (2003, p.56): “[...] as pessoas têm direito à igualdade sempre que as diferenças as tornem inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameace suas identidades”.

A partir desse enfoque, nasce a urgência de a escola enxergar as diferenças com o propósito de desconstruir a visão homogênea e colonial, para desenvolver ações e discursos que visem à heterogeneidade, à diversidade. Concebe-se, dessa forma, uma mudança de paradigma importante, pois as diferenças e a diversidade são consideradas não só como consubstanciais na história da humanidade, mas também como algo positivo e enriquecedor, aspecto enfatizado por Anijovich (2014).

Os primeiros passos para esse enfoque estão associados à atenção aos alunos com necessidades educativas especiais e à inclusão, aspecto visto, ainda hoje, como um trabalho

incipiente, moroso e complexo. Há registros que atestam que o movimento teve início, no Brasil, na década de 1960, porém tomou força com a Declaração de Salamanca, em 1994, em que participaram mais de 25 organizações internacionais, com o objetivo de promover a educação para todos e favorecer o enfoque de uma educação integradora, capacitando a escola para atender a todos que apresentassem necessidades educativas especiais. A conferência aprovou a Declaração de Salamanca com princípios, política e prática, como um marco de ação. O objetivo: pensar na escola para todos (UNESCO, 1994).

A preocupação com a diversidade na educação tem crescido e é correlata à necessidade de atender aos problemas multiculturais que a globalização põe em manifesto; a sensibilização pela integração dos minorizados culturais e religiosos e as novas considerações acerca de gênero também instalam-se nos sistemas educativos (Anijovich, 2014).

Conquanto existam leis e deliberações que elenquem políticas de inclusão, ainda é possível observar uma reprodução do que ocorre na sociedade, refletindo-se nas escolas e salas de aula no que tange aos alunos vistos como diferentes; neste estudo, os migrantes, pois, quando não são excluídos e/ou segregados, são então incorporados à cultura hegemônica. Para estes, a língua torna-se uma barreira para a construção dos saberes acadêmicos e, muitas vezes, são vistos como alunos com problemas de aprendizagem/inclusão.

Assim, comumente, os alunos migrantes acabam silenciados, apagados e, muitas vezes, invisibilizados ou vistos como alguém que apresenta distúrbios de aprendizagem. Para superar esse cenário, propõe-se a perspectiva de atenção à diversidade, de modo que a heterogeneidade possa ser contemplada. Para ilustrar o cenário heterogêneo, apresentamos, na figura abaixo, a diversidade presente nas salas de aulas:

Figura 1: Diversidades que constituem a heterogeneidade.



Fonte: Lage e Kocinas (2021), apresentação em congresso.

Conceber essa pluralidade implica promover espaços para que os alunos desenvolvam repertórios linguísticos e experiências de aprendizagens a partir das quais possam desenvolver agência e mobilidade.

Casali (2016) corrobora essa perspectiva quando enfatiza que o reconhecimento da diversidade humana é um fenômeno contemporâneo e, desde então, tem-se averiguado os diferentes modos de ser e de se pensar a cultura. De acordo com a visão preconizada pelo pesquisador, é necessário propiciar espaços de participação social, no entanto, verifica-se que a língua pode representar uma barreira para a inserção das pessoas, que acabam frente a duas possibilidades: ou são segregadas, ou, para sentirem-se incluídas, submetem-se à língua e às culturas impostas. Esse fato provoca questionamentos sobre as perspectivas de um trabalho intencional que promova um olhar para a composição superdiversa (Vertotec, 2007), presente em todos os âmbitos. Acredita-se que refletir sobre a multiculturalidade e a interculturalidade, e sobre suas várias facetas, pode ser um norteador para ressignificar discursos e ações, e, dessa forma, obter coerência nas práticas educacionais – foco, nesta tese. Assim, serão tratados, a seguir, os temas de Multiculturalidade e Interculturalidade.

3.2.2 Multiculturalidade

Como já abordado, uma instituição escolar nunca foi homogênea, mas, hoje, com a globalização (Santos, M. 2003) e a superdiversidade – como propõe Vertovec (2007) – ressaltam-se a “diversificação da diversidade” presente no panorama atual e a urgência de olhar as possibilidades que o cenário promove a partir dos contextos dos encontros diferentes e diversos. Nesse tocante, os fluxos migratórios estão presentes também no contexto escolar, como sugere Maher (2007), sendo cada vez mais notória a diversidade. Para o estudioso Vertovec (2007), as migrações alteram a demografia de cidades e países e a superdiversidade está presente nos âmbitos sociais, culturais e linguísticos (Vertovec, 2007; Blommaert, 2010; Blommaert e Backus, 2011; Blommaert e Rampton, 2011). Por conseguinte, neste estudo, o multiculturalismo e as propostas interculturais tornam-se pilares para as discussões no âmbito multilíngue das escolas.

Assim, para urdir sobre esse tema, torna-se profícuo e necessário compreender as palavras multicultural, multiculturalidade e multiculturalismo, discutir tais definições, o contexto terminológico e histórico. Azurmendi (2002), professor de antropologia, esclarece que o “Multiculturalismo” é um conceito relativamente novo, que não revela a existência de muitas culturas no mundo, nem que existam muitas coexistindo em um único país; expõe que

o termo foi provavelmente cunhado pelo governo canadense para se referir à sua nova política no final da década de 1960. Isso porque o fato de Quebec ser visto como uma nação diferente no Canadá e com proposição de separação do país, levou o governo a utilizar o termo “multicultural” com a intenção de contemplar e nomear os três grupos sociais da Federação: os falantes de inglês, os falantes de francês e os aborígenes (índios e mestiços de onze grupos linguísticos, e cerca de 35 povos diferentes), que seriam grupos étnicos conjuntos compartilhando uma única nação. Nesse período, o governo também modificou a política migratória homogeneizadora, designando os grupos por etnia, categorizando, dessa forma, diferenciações para cada comunidade de migrantes. Nesse contexto, a palavra “multicultural”, segundo o antropólogo, foi um recurso semântico para reformular a questão do Estado-nação e reorganizar e orientar as práticas.

Na concepção de Stuart Hall (2013), entende-se a multiculturalidade como um fato social e histórico pautado na diversidade; o multiculturalismo, por sua vez, corresponderia às práticas adotadas em determinados momentos. Colocados dessa forma, Hall (2013) pressupõe então, que não existe um tipo de multiculturalismo; para ele, existiram e existem multiculturalismos conservadores, neoliberais, radicais, dentre outros. Ressalta, ainda, o estudioso, que há implicações nesse movimento, sendo uma delas a possível relação entre multiculturalismo e neoliberalismo, ponto muito criticado, pois se adere à ideia de que todo projeto multiculturalista é neoliberal, pensamento que para ele confunde as condições históricas da emergência que o multiculturalismo traz. Pensamento justificável para o estudioso, uma vez que, historicamente, observa-se estreita articulação entre ambos – o multiculturalismo e o neoliberalismo –, mas isso não significa que exista essa ligação determinada e atrelada sempre a um gesto ideológico. Nesse ponto, defende Hall que conceber o multiculturalismo como práticas articuladas sob a regência das diferenças culturais permitiria pensar como governo.

Compactuando com a linha tênue sinalizada por Hall, Rodríguez-García (2010), também adverte que a palavra “multiculturalismo”, e mesmo as expressões diversidade “cultural” ou diversidade “étnica”, geram movimentos reacionários imediatos. Uma das razões é que há uma tendência de interpretar as culturas como entidades homogêneas, como blocos fixos e imutáveis, em vez de vê-las como construções heterogêneas e mutáveis, bem como assumir que as pessoas se identificam apenas com uma cultura particular ou conjunto de valores de uma só vez. O autor explicita que o conceito multicultural/multiculturalismo tem origem na palavra “cultura”, compreendida como um conjunto de “crenças, valores, normas, costumes de determinado grupo humano; ou seja, um modelo de realidade que permite dar

sentido ao comportamento humano” presente e passado de geração em geração (Rodríguez-Garcia, 2017, p.502).

Posto isso, pode-se constatar que o termo multiculturalismo está bastante desgastado e, segundo Rodríguez-Garcia (2010), embora os extremos do multiculturalismo devam ser evitados, esse termo, principalmente nos círculos europeus, não é bem aceito, justamente por todas as concepções conferidas a ele, como radical e negativo. Por esse motivo, o multiculturalismo tem sido mal interpretado, como uma ideologia que, de alguma forma, concede licença à polarização social e à guetização (Modood, 2007).

Assim, o termo interculturalidade ganha espaço como uma concepção que olha para a diversidade dentro de uma estrutura de igualdade social e política, em que a interação através da diferença cultural se desenvolve como um valor social, como espaço heterogêneo e dialógico com potência levar a uma maior coesão social, em vez de resultados de segregação e exclusão.

Portanto, uma sociedade diversa não só não é necessariamente uma sociedade dividida, mas reconhecer a capacidade humana e a necessidade de se relacionar de formas complexas e multidirecionais parece crucial para se conceber políticas e modelos de integração que tenham maior probabilidade de serem eficazes e de conduzirem à criação de sociedades mais coesas e equitativas (Rodríguez-Garcia, 2010, p.268)²⁹.

Nessa diversidade, Maher (2007) convida-nos a refletir sobre as diferenças culturais e alerta-nos para o fato de que não basta saber da existência delas; é necessário agir de maneira informada e intencional. Aduz, ainda, que as escolas têm limitado a abordagem à diversidade escolar. Os aspectos culturais levantados são sempre de cunho material; no entanto, para essa estudiosa, as manifestações culturais são menos tangíveis; manifestam-se mediante visões do mundo, pensamentos e experiências.

Para elucidar o tema, o sociólogo Ansion (2007) explora o conceito da cultura para melhor compreensão de interculturalidade, abordando, inicialmente, o conceito de cultura como modo de compartilhar hábitos, modos de se trajar, cozinhar e pensar. Para esse sociólogo, a cultura existe por intermédio dos sujeitos que a constituem e a compartilham, não sendo vista como essência, tampouco como incomunicável.

²⁹ Gradação livre do original: “Therefore, not only is a diverse society not necessarily a divided society, but recognizing the human capacity and need to relate in complex and multidirectional ways seems crucial to devising integration policies and models that are more likely to be effective and to lead to the creation of more cohesive and equitable societies” (Rodríguez-Garcia, 2010, p.268).

Nessa perspectiva, Walsh, (2007) postula que a interculturalidade não deve se restringir a desenvolver tolerância. Para a estudiosa, deve-se propor diálogo intercultural articulado à sociedade e não ao Estado, o que reduziria ao multiculturalismo. Walsh (2012), aprofundando a interculturalidade e sua relevância, separa as concepções do termo interculturalidade e o analisa em três perspectivas: relacional, funcional e crítica.

Para a pesquisadora, a interculturalidade relacional refere-se ao contato e ao intercâmbio de culturas diferentes, por exemplo, tradições e valores. Para ela, essa perspectiva é ineficaz, mantendo o intercâmbio no âmbito das relações (Walsh, 2012). A interculturalidade funcional é similar às políticas públicas que reconhecem o multiculturalismo; não provoca mudanças, tampouco desigualdades sociais e culturais. Já a interculturalidade crítica possibilita o questionamento e propicia a construção de novas sociedades (Walsh, 2012). Assim, a interculturalidade crítica não é imposta, mas é algo a ser construído, projeto que visualiza a transformação, pois considera o outro e ocasiona diferentes formas de pensar a partir da diversidade.

Nessa visão, recorre-se ao fato de que o ser se constitui como sujeito nas relações sociais, com todas as possibilidades e limites. Dever-se-ia, nessa direção, legitimar o repertório que congrega cada sujeito que, na instituição escolar, construirá novos significados e representações, possibilitando-lhe, assim, produzir conhecimento suficiente para compreensão e transformação da vida social (Apple, 2000).

Finalizo esta subseção sobre multiculturalismo justificando a escolha do termo interculturalidade nesta tese. Como já discutido, a palavra interculturalidade representa muito mais do que a coexistência de culturas. Ela dá ênfase à interação e ao diálogo genuíno entre as culturas, com o objetivo de promover uma compreensão e transformação mútuas. Por isso, é preciso olhar para a multiculturalidade para desenvolver projetos interculturais que propiciem a coexistência das várias culturas, que possibilitem presença e formação da identidade; isto é, acolher saberes portados, sejam eles: linguísticos, sociais, vivências culturais, experiências, identidade cultural, que trazem consigo os saberes construídos; em suma, o patrimônio vivencial. A partir disso, trabalhar para ampliar tal patrimônio, somando e possibilitando o desenvolvimento de agência e mobilidade no mundo.

Antes de abordar os temas acima citados, será tratada a educação bi/multilíngue, imbricada à interculturalidade nesse contexto.

3.2.3 Educação bi/multilíngue e interculturalidade

Na ótica desta pesquisa, é fundamental compreender a magnitude e o compromisso social que estão inseridos no fazer pedagógico, que deveria/deve atender demandas; por isso, faz-se necessário discorrer sobre a educação bi/multilíngue e sua relação com a interculturalidade.

Como abordado anteriormente, práticas pedagógicas decoloniais são necessárias, no âmbito da justiça cognitiva³⁰ e social, para que permitam a participação plena de todos. Para tanto, com o cenário atual das escolas, que abrigam aprendizes tão diversos, é fundamental propor vivências que permitam a desconstrução e/ou ressignificação de discursos e abordagens coloniais, e viabilizem fomentar a interculturalidade.

O primeiro passo é observar e aceitar que a comunidade escolar é composta por sujeitos oriundos de diversos lugares, inclusive, de outros países, portanto, é um fato a existência da multiculturalidade e do multilinguismo, que, neste estudo, centra-se nos migrantes, em sua grande maioria, falantes da língua espanhola, como mostrou o quadro 2, apresentado na Introdução desta tese, evidenciando a superdiversidade (Vertotec, 2007) presente nas escolas.

Para refletir sobre isso, destaco Megale (2019, p.1), que é veemente quando defende que todas essas escolas (bi/multilíngue) precisam ir muito além do idioma: “O idioma deve ser colocado a serviço da ampliação do repertório cultural”.

De acordo com o exposto, a compreensão de educação bi/multilíngue, vista em seu propósito linguístico, no ensino-aprendizagem da língua adicional, abrange o desenvolvimento multidimensional dos sujeitos e a construção de saberes entre as línguas (García e Wei, 2014) como maneira de ampliar a visão do mundo. Dessa forma, a concepção bi/multilíngue apresentada neste estudo baseia-se na compreensão de que as pessoas ampliam o repertório para ter mobilidade em diferentes contextos.

A partir disso, entende-se que reflexões são patentes no que diz respeito ao ensino de línguas pelo viés bilíngue. Para tanto, mais que o sistema linguístico das duas línguas em

³⁰ Justiça Cognitiva – é uma ideia avançada por Boaventura de Sousa Santos e Paula Meneses, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC). No âmbito da reconstrução epistemológica (confrontação entre conhecimento regular e conhecimento emancipador) é necessário buscar uma “ecologia dos saberes”, isto é, um processo em se se objetiva a igualdade nas relações entre os distintos saberes, em busca de visibilizar outras formas de saber, com destaque para os conhecimentos subalternizados, por vezes reduzidos e silenciados pelos processos de colonialidade. O objetivo é aumentar a diversidade epistêmica no mundo, aqui definida como *justiça cognitiva*. Um processo em que os diferentes conhecimentos contribuem para o conhecimento do mundo como proposta emancipatória. Disponível em: <https://ecomuseus.wordpress.com/justica-cognitiva/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

questão, normalmente, Inglês e Português, (e, no caso desta pesquisa, Português e Espanhol), é necessário que a escola desenvolva um currículo que promova espaços de aprendizagem, oportunize a possibilidade de sentir, ser e agir (Megale e Liberali, 2020).

Com tal enfoque e considerando a diversidade e heterogeneidade sempre presentes, a língua adicional possibilita ampliar a visão do sujeito bilíngue, seja dos migrantes de crise ou dos alunos não migrantes. Assim, as línguas favorecem o acesso a narrativas diversas e perspectivas várias, podendo romper paradigmas, discursos coloniais, ressignificar concepções e, conseqüentemente, ampliar repertórios e expandir perspectivas e pontos de vistas.

Nessa perspectiva, este estudo, particularmente, concebe o ensino bi/multilíngue (Megale, 2021) como uma possibilidade para o desenvolvimento multidimensional de duas ou mais línguas na construção dos saberes, promovendo, com isso, a ampliação da mobilidade no tempo e no espaço, e, por conseguinte, promovendo a possibilidade de se vivenciar contextos múltiplos dentro e fora da escola. Isso poderá, por sua vez, gerar desenvolvimento e aprendizagem (Liberali, Mazuchelli e Modesto-Sarra, 2021).

Compactuando com essa ideia, deve-se caminhar para a decolonialidade da educação, que implica aprender a caminhar nas bordas, não ter medo de se deslocar na fronteira. “Se não mergulharmos nas teorias, abordagens e propostas eurocêntricas da educação, podemos acabar afogados em um mar de colonialidade disciplinar-sistêmica” (Ocaña, 2018, p.213).

De acordo com Ocaña (2018), para visualizar, redirecionar as práticas com viés decolonial com vistas a práticas educativas emancipatórias, é relevante descentralizar as teorias tradicionais e viabilizar outras perspectivas do conhecimento dos processos de ensino, metodologias e didática. Dessa forma, pontua o autor, pode-se incluir todos os atores sociais, de tal forma que seja possível propor uma pedagogia decolonial que se insere no movimento de pedagogias "outras" fundamentadas nas biopráxis³¹ pedagógicas decoloniais.

Para o pesquisador supracitado, só é possível refletir sobre a pedagogia com referências às práticas educativas ou formativas a partir das relações interpessoais, nas quais o conteúdo é relevante. Justifica o autor que de nada vale que um educador tenha um excelente discurso sobre a inclusão se este se relaciona com seus alunos a partir da sua etnia, orientação sexual, religiosa ou financeira, por exemplo. Enfatiza, ainda, que os professores devem

³¹ Em português, "biopráxis" é uma palavra composta que combina o prefixo "bio" (relacionado à vida) com o termo "práxis" (que se refere à prática ou aplicação de conhecimentos teóricos). Juntas, essas palavras podem ser interpretadas como a aplicação prática de conhecimentos relacionados à vida (Ortiz, 2013, 2015, 2016): a visão sobre o universo, o cosmos, o mundo em que vivemos, nossa própria prática sociocultural e nossas experiências, vivências, compreensões e significações (biopráxis).

reconhecer a pluralidade e a diversidade das mais diversas formas de viver, ser, pensar, sentir, para não incorrer em ações excludentes.

Nessa visão, o valor da pluralidade humana deve ser legitimado para propiciar a educação intercultural. No entanto, se as políticas educacionais impõem conteúdos curriculares fechados, que impossibilitam considerar a singularidade dos estudantes e a riqueza da diversidade, inviabilizam a interculturalidade.

Para Ocaña (2018), uma educação decolonizada significa reconhecer os indígenas, afrodescendentes e surdos. O autor é veemente ao enfatizar que uma educação decolonial só é possível quando se reconhece e valoriza a importância dos "saberes outros". Em outras palavras, uma educação intercultural exige reflexões nas quais a pluralidade e a diversidade humanas sejam contempladas e valorizadas.

Walsh (2014b), nessa direção, adere à pedagogia como uma ciência que faça sentido e significado nas práticas pedagógicas, nas metodologias, nas estratégias e nos modos de fazer que se entrelacem à resistência e à oposição, assim como à insurgência ao idealizar um mundo diferente. A pesquisadora (2014a) enfatiza que é oportuno pensar e significar uma pedagogia que enlace projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e decolonialidade.

Nesse tocante, Moreira e Carvalho (2008) externam sua preocupação com a diversidade cultural quanto às políticas públicas curriculares contemporâneas. Moreira e Carvalho citam Stephen Ball (1997), que enfatiza que qualquer política educacional necessita considerar a intenção do controle do Estado, mas se limitar a esse controle, podendo ir além. Em suas palavras, "Política é tanto texto como ação, tanto palavras como feitos, tanto o que é intencionado como o que é realizado. As políticas são entendidas de modo incompleto quando não são relacionadas à 'profusão selvagem da prática local' (Moreira e Carvalho, 2014 p.43). As políticas são cruas e simples; já as práticas são sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis (Ball, 1997; Moreira, 2005).

Casali e Pereira (2016) sustentam a visão acima. Para os estudiosos, o currículo em ação concretiza-se nas atividades escolares; advogam que todas as disciplinas do currículo educacional deveriam acercar-se de uma linguagem comum, deveriam conter metodologias de ensino e aprendizagem que fortalecessem o estudo das questões sociais, como as relações étnico-raciais, visando, assim, a um currículo intercultural.

Palermo (2015) sustenta essa ideia quando expõe que a verdadeira educação intercultural é aquela na qual o governo torna-se interlocutor por meio da educação, seja ela na escola ou nas universidades. Segundo os estudos de Moreira e Carvalho (2014), em nível federal, o pluralismo cultural é um dos temas transversais inseridos nos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) e, hoje, também presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A presença do tema traz à baila a relevância dada atualmente à multiculturalidade que marca o panorama mundial. No documento, destacam-se a valorização das características étnicas e culturais dos mais diversos grupos presentes no país, assim como a indigência de combater o preconceito e a discriminação.

Assim, é possível enfatizar a ideia de que as crianças e adolescentes convivendo, na escola, com a diversidade cultural, possam aprender com ela; no entanto, para que isso ocorra, são necessários novos currículos nas instituições e na formação de professores.

Nessa busca por uma educação bi/multilíngue e intercultural, hooks³² (2017) apresenta a pedagogia engajada. Tal proposição poderia, de alguma forma, contribuir com práticas pedagógicas decoloniais. hooks (2017) apresenta a concepção pedagógica inspirada em Paulo Freire; afirma que a educação concebida como prática da liberdade é uma forma de ensinar na qual todos podem aprender.

Esse entendimento possibilitaria uma saída para a crise que a autora enxerga na educação, referindo-se ao desinteresse por parte dos educadores e dos educandos. Para tanto, hooks cria estratégias tendo como referência a “conscientização”, de Paulo Freire, no sentido de instigar os seus alunos a participarem ativamente, ou seja, não como consumistas de informações – referindo-se à educação bancária criticada por Paulo Freire. Nessa esteira e de forma semelhante, hooks (2017) defende e situa uma educação libertadora, que visa à tomada de posse do conhecimento de todos os envolvidos, de maneira coletiva.

Em seus estudos, hooks (2017) encontra elementos em comum entre Paulo Freire e Thich Nhat Hanh; um deles é a relevância da coletividade e o engajamento da participação ativa dos envolvidos. A partir dessa proposição de educação progressiva e holística, hooks (2017) apresenta a pedagogia engajada, na qual a essência é o bem-estar e a interação do professor e dos estudantes. Nesse sentido, o educador está implicado a comprometer-se ativamente em um processo de autoatualização, que gere seu próprio bem-estar e o dos educandos. Para isso, parte do princípio de que o professor deve investigar os saberes dos alunos e suas expectativas, porém isso só ocorrerá se estiver disposto a engajar os alunos de forma mais profunda, para além da superficialidade.

Considerar o corpo, a mente e o espírito, na sala de aula, para a autora supracitada, consiste em professores levarem narrativas das suas vivências e experiências para serem

³² O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político [da autora] da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Disponível em: . Acesso em: 21 fev. 2023.

discutidas, de tal modo que os estudantes sintam-se seguros para expor seus medos e narrativas ligados a temas acadêmicos. Significa, em última instância, participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos (hooks, 2017).

A autora defende esse ponto de vista porque acredita que o espaço escolar deve ser um lugar de pertença, com a experiência global da vida humanizada, compartilhando sua “luz interna³³” (hooks, 2020, p.48). Assim, vislumbra-se quem somos e como podemos aprender juntos.

Vivenciar uma educação libertadora, uma pedagogia engajada não visa, apenas, fortalecer e capacitar os alunos. Esse enfoque de aprendizado holístico preconizado por hooks (2017) deve promover o crescimento de todos: educadores e educandos. A pedagogia engajada anunciada pela escritora propaga a coletividade e a participação mútua, de trocas de saberes, opiniões e pontos de vista, em clima de cumplicidade e bem-estar. Conforme hooks (2020), esse processo corrobora a afirmação da integridade do professor, que, nesse contexto, significa a inteireza, e esta, por sua vez, também promovida nos educandos. Assim, nesse ambiente, todos podem expressar-se abertamente e de forma honesta.

Uma pedagogia denominada engajada ressalta o pensamento independente, que facilita a expressão. Os estudantes aprendem o valor de falar e dialogar; nesse aspecto, todas as contribuições são valorizadas e isso valida uma comunidade de aprendizagem significativa na qual se legitimam todas as capacidades, e não somente a fala. Em tal cenário pedagógico, quando os estudantes estão engajados, os educadores e professores deixam o lugar de liderança.

A proposição de hooks (2020) sobre as práticas pedagógicas visa atender à diversidade, contemplando saberes, repertórios, culturas e diálogos. Quando se refere ao espaço escolar como um lugar de pertença, com a experiência global da vida humanizada na qual se aprende na coletividade, hooks (2020) descortina uma visão heterogênea, com todas as possibilidades de participação ativa e de engajamento.

Trago esse ponto postulado por hooks como algo relevante nas práticas pedagógicas quando se tem presentes os minorizados social e culturalmente. Nesse tocante, Gomes (2008) contribui: em suas pesquisas, ao investigar procedimentos pedagógicos referentes à diversidade na prática, a partir das orientações dos documentos oficiais, elaborou categorias e

³³ hooks expressa a luz interna a partir do aprendizado com o monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh, que narrou o fato de que quando um aluno se encontra na presença de um professor poderoso e perceptivo, pode-se aprender muito, mesmo antes das palavras serem proferidas e “explicou: “Os chineses dizem que ‘quando nasce um sábio, a água presente no rio, nas plantas e árvores das montanhas do entorno fica mais clara e verdejante” fazendo referência a um professor espiritual. Para hooks, a presença de professores incríveis, ilumina (hooks, 2020, p.48).

elementos que se imbricam ao desenvolvimento pedagógico, a saber: identidade, cultura escolar, espaço de confinamento, tecnologia do afeto e ambivalência.

Embora este estudo não tenha a pretensão de aprofundar todos esses conceitos, tampouco o conceito de currículo, os elementos acima são trazidos aqui porque, de alguma forma, trabalhar com minorizados e com interculturalidade/cultura esbarra em algumas questões importantes, como espaço de confinamento e tecnologia do afeto, por exemplo. Posto isso, proponho, a seguir, uma síntese dos pontos trazidos por Gomes (2008).

Para conceituar o espaço de confinamento, Gomes (2008) busca apoio nos estudos e pesquisas do norte-americano Thomas Popkewitz (1998, 1999, p.60), que, focaliza práticas curriculares nas quais os discursos trazem a preocupação com o outro; no contexto do pesquisador esse “outro” está contemplado, na maioria das vezes, no grupo minoritário.

Assim, para Thomas Popkewitz (1998, 1999), o espaço de confinamento ganha força e cria um espaço que se interpreta, aqui, como bolha/confinamento no qual o aluno pobre ou por sua cor ou origem, fica apartado, de forma que não consegue sair dessa condição. Ampliando a ideia, Thomas Popkewitz (1998) vê o risco desse confinamento quando a cultura escolar se configura em torno do aluno carente, o que leva para a outra categoria postulada por ele, a tecnologia do afeto. Ressalta-se essa categoria, pois trabalhar com minorizados cria uma tendência errônea de se confundir a afetividade com o olhar para diversidade de forma crítica; é necessário potencializar o outro e não tolhê-lo, colocando-o em uma posição de “coitado”, privando-o da possibilidade de expansão social e participativa.

Gomes (2008) discorre sobre a tecnologia do afeto e, para robustecer a sua visão, apoia-se em Marlucy Paraíso (2007). Para a estudiosa, a tecnologia é acionada e aplicada para o governo dos outros. Ela explica: “os professores procuram governar os estudantes, vistos como carentes, por meio de demonstrações de afeto e de carinho, incrementando sua autoestima. Conjuga-se a esse propósito a intenção de que os estudantes cheguem ao exercício do autogoverno” (Paraíso, 2007).

Desde esse ponto de vista, a afetividade é posta como central na prática pedagógica. A demonstração de afetividade, então, desenvolve respeito nos alunos para com esses professores que os tratam com afeto. O risco hipotético, segundo Marlucy Paraíso (2007), é que a tecnologia do afeto pode “apagar as diferenças”, impedindo a observação dos mecanismos que fomentam a discriminação e, assim, submetendo os alunos aos padrões dominantes.

Nesta investigação, a tecnologia do afeto poderia segregar sujeitos de uma comunidade minorizada. Nesse aspecto, a ambivalência, outro elemento trazido por Gomes

(2008), torna-se bastante importante neste estudo. O autor, baseado em Bauman (1999), traz a ambivalência como uma possibilidade de atribuir ao objeto ou evento mais de uma categoria. Para Bauman (1999), o contexto pode tornar-se ambivalente quando os recursos linguísticos de estruturação estão inapropriados – o autor explica que isso pode ocorrer quando a situação não se destina a várias classes ao mesmo tempo. Assim, não há padrão usual que se aplique, ou ainda, há mais de um padrão que pode ser usado.

Essa ambivalência, segundo Gomes (2008), pode resultar em indecisão, incerteza e descontrole, o que resulta em ações aleatórias. Em outras palavras, designar discursivamente uma palavra para adjetivar os alunos que compõem a minoria – como carente ou migrante – e que possa defini-los, aponta riscos de se aplicar mecanismos de compensação, subjugando esses alunos, colocando-os sempre em uma condição desfavorável e não favorecendo todo o seu potencial.

A partir dessa dimensão, vê-se pertinência no pensamento de hooks (2020). Em suas palavras,

A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes, que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum (hooks, 2020, p.51).

Em vista do exposto acima, e da linha tênue quanto à diversidade na qual pode-se tolher a participação por meio da tecnologia do afeto e do confinamento, trago, a seguir, o Patrimônio Vivencial, conceito postulado por Megale e Liberali (2020).

3.3 Patrimônio Vivencial

O conceito Patrimônio Vivencial, postulado por Megale e Liberali (2020), discorre sobre a possibilidade de desenvolver, no âmbito escolar, recursos por meio de discussões, projetos, *performances*/brincadeiras e outras atividades. Tomando por base esse conceito, este estudo objetiva compreender como as práticas discursivas corroboram os processos de ensino-aprendizagem, a partir da conexão entre essas tais práticas construídas ao longo da existência e as propostas elaboradas pela escola para a constituição de novas práticas, promovendo,

dessa forma, expansão dos recursos, flexibilidade, trânsito e mobilidade em diferentes âmbitos sociais.

O conceito citado compreende e integra outros conceitos que incorporam as vivências dos sujeitos ao longo de sua existência: conhecimentos (saberes oriundos da família, da cultura, por exemplo), *perijivânie* (vivência emocional), repertório e translinguagem, e que serão esclarecidos e discutidos, a seguir.

3.3.1 Patrimônio do Conhecimento

A origem do termo *funds of knowledge* é antropológica; o termo foi cunhado por Wolf (1966, *apud* Hogg, 2011), para definir recursos e conhecimentos familiares, no âmbito doméstico. Essa terminologia surge a partir das pesquisas sobre a “cultura da pobreza”, elaboradas por Lewis (1966). Os estudos por ele analisados sustentavam a ideia de que a pobreza era a causa de muitas crenças, atitudes e práticas culturais, passadas de geração em geração, e, assim, perenes. Como possível solução, o antropólogo visualizava algo revolucionário, que implicasse estruturas na sociedade, desvelando o sentimento de pertença e lideranças, e censurando, discordando do assistencialismo, principalmente nos países que carecessem de estruturas financeiras e sociais.

Esse conceito foi ampliado por outros pesquisadores, que também descortinam a ideia de que as vivências e as experiências familiares reverberam no processo ensino-aprendizagem. Os estudos de Ryan (1971, 1976) sinalizam essa visão. O autor argumenta que a falta de recursos e vivências acaba justificando o fracasso escolar. Explica, ainda: “a expressão abreviada é “privação cultural”, que, para aqueles que a conhecem, transmite o que alegam ser informação privilegiada: que a pobre criança carrega um pacote escasso de bagagem intelectual quando entra na escola”³⁴.

Com essa mesma inquietude, a antropóloga Heath ([1983] 2009) parte da indagação sobre seus alunos: quais foram os efeitos dos ambientes pré-escolares domésticos e comunitários na aprendizagem?³⁵ Intrigados – pesquisadora e professores – com a falta de entendimento entre alunos e professores, iniciaram as investigações a partir do cerne das famílias, por meio de visitas e entrevistas, concluindo, entre outros aspectos, que a bagagem

³⁴ Tradução livre do original: “The shorthand phrase is “cultural deprivation,” which, to those in the know, conveys what they allege to be inside information: that the poor child carries a scanty pack of intellectual baggage as he enters school” (Ryan, 1976, p.4).

³⁵ Tradução livre do original: “What were the effects of preschool home and community environments on the learning”.

familiar corrobora significativamente no desenvolvimento e no sucesso acadêmico do aluno. Por isso, um dos objetivos da pesquisa era analisar o fazer pedagógico dos professores frente às vivências e às experiências dos alunos.

Essas indagações sobre os conhecimentos domésticos foram potencializadas por pesquisadores de Tucson, dos quais faziam parte antropólogos e educadores, segundo Hogg (2011). Destacam-se, nesse contexto, estudiosos como Luis Moll, Norma Gonzalez, James Greenberg e Carlos Velez-Ibane, dentre outros.

Assim, a proposta do termo *funds of knowledge* e dos estudos a partir desse enfoque atesta a importância de se considerar situações e saberes que estão para além dos muros da escola, conhecimentos trazidos pelos alunos, vivências e experiências da vida familiar, (Gonzáles, Moll e Amanti, 2005).

Ancorados nessa visão de considerar os conhecimentos dos aprendizes, Gonzáles, Moll e Amanti (2005) defendem que uma pedagogia ideal deveria ter como ponto de partida as histórias locais e os contextos sociais comunitários, e recorrem à autonomia do professor para pesquisar. A ótica, nesse enfoque, é que a aprendizagem não ocorre “entre ouvidos”, mas é eminentemente um processo social. Os alunos estão inseridos em contextos históricos, políticos e ideológicos que afetam suas vidas e impactam a escolaridade.

Em vista desse propósito, professores tornaram-se pesquisadores e visitaram as famílias para documentar seus patrimônios de conhecimento. Os estudiosos almejavam que após as visitas e os dados recolhidos dos estudantes, o currículo pudesse ser analisado criticamente e ressignificado à luz do patrimônio do conhecimento real desses alunos.

Assim, de acordo com essa visão (Gonzáles, Moll e Amanti, 2005), *funds of knowledge* pauta-se no princípio de que todos são competentes, todos têm conhecimentos e trazem experiências diversas. Os pesquisadores tentam, então, demonstrar isso investigando as famílias e suas histórias.

Os professores engajados na investigação proposta por Gonzáles, Moll e Amanti (2005) visitaram as famílias de seus alunos para conhecer os saberes, as dificuldades. Além de se inteirarem das diversas vivências e experiências de seus alunos e famílias, também acabaram alterando suas percepções sobre as comunidades e, assim, identificando problemas sociais e financeiros diferentes, entre eles. Havia, no entanto, um aspecto em comum: “tratava-se de pessoas vivendo, trabalhando, pensando, preocupando-se e cuidando do curso de suas vidas como indivíduos; e todos acumulavam conhecimentos” (Gonzáles, Moll e Amanti, 2005, p.289).

Nessa direção, saber sobre os conhecimentos construídos na vida doméstica, que fazem parte da cultura interna das famílias, de suas experiências rotineiras diárias, dos papéis assumidos na família, na comunidade e na cultura, é relevante para o educador (Gonzáles, Moll e Amanti, 2005). Também nessa direção, Dias Sobrinho (2005), inspirado em Vygotsky, enfatiza que práticas culturais e recursos medeiam o desenvolvimento do pensamento, expectativa que robustece a visão de Gonzáles, Moll e Amanti (2005).

Ampliando esse olhar, as pesquisas de Hedges, Cullen e Jordan (2011) aderem à ideia de que os patrimônios do conhecimento podem ser compostos e restaurados de várias maneiras, e uma delas é acessar as famílias e promover eventos sociais e culturais, de modo a possibilitar experiências ricas e intencionais. A pesquisadora Hedges (2010) enfatiza essa afirmação, quando sugere que os professores poderiam ir mais longe se capitalizassem as aprendizagens dos aprendizes construídas em ambientes informais. Para a estudiosa, os conhecimentos prévios são fontes riquíssimas; também o currículo deveria partir do interesse das crianças e, para tanto, os educadores deveriam se envolver com as famílias e as comunidades, de várias maneiras, a fim de obter uma compreensão mais profunda da natureza e das origens desses interesses.

O cientista Brooker (2002), em consonância com a expectativa de Hedges (2010), endossa que educadores necessitam tomar conhecimento das experiências vividas por seus alunos em sua comunidade, cultura e famílias.

Essas percepções fundamentam-se em Vygotsky (1986), cujos estudos enfatizam a ideia de que a aprendizagem dos conceitos ‘cotidianos’ ou ‘espontâneos’, pelas crianças, ocorre gradativamente, por meio de brincadeiras e da linguagem. Assim, desenvolvem e ressignificam esses conceitos em conceitos ‘científicos’. Vygotsky preconizava que as interações diárias informais das crianças fornecem uma gama de experiências para que desenvolvam um conhecimento mais formal, científico e conceitual ao longo da escolaridade.

Com efeito, a partir desse prisma, os professores podem partir do patrimônio do conhecimento para construir uma ponte entre o conhecimento dos alunos e o conhecimento que é ensinado na escola. Ao reconhecer e incorporar os recursos de conhecimento dos estudantes na sala de aula, os professores podem criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso, além de promover a compreensão mútua entre os alunos e professores. Essa visão contribui com o foco da pesquisa aqui apresentada, pois acredito que, para favorecer o acolhimento dos migrantes de crise, acolher e legitimar suas experiências, histórias e saberes, poderia ser um fator importante.

A visão de hooks (2017) corrobora a necessidade de se considerar os saberes oriundos de vivências, experiências, conceitos espontâneos, que, nesta tese, também são pontos relevantes. A autora defende e situa uma educação libertadora, que visa à tomada de posse do conhecimento de todos os envolvidos, de maneira coletiva. Robustece a ideia do patrimônio do conhecimento, fator que se alinha a esta tese.

Em síntese, o trabalho desenvolvido por Hoog (2011) sobre *funds of knowledge* aprofundou e apontou o pensamento deficitário no âmbito educacional, pois seus estudos demonstraram que resultados acadêmicos estavam aquém dos esperados, eram frutos das limitações e das privações do ambiente familiar (Valencia, 1997). Em suma, os fundos de conhecimento/patrimônio do conhecimento são “as práticas culturais essenciais e os corpos de conhecimento e informação que as famílias usam para sobreviver, progredir e prosperar”³⁶ (Greenberg e Moll, 1990, p.321).

Essa perspectiva conduziu muitas pesquisas que geraram reflexões e práticas pedagógicas promissoras, com foco nos minorizados e nas classes menos favorecidas (Hogg, 2011; Llopart e Esteban-Guitart, 2018). Apesar da grande contribuição, alguns entraves foram sinalizados a respeito do modo como ocorria o processo de coleta de informações da prática descrita por Gonzales, Moll e Amanti (2005)³⁷. Por exemplo: o tempo destinado às visitas para documentar, muitas vezes era inexequível (Esteban-Guitart, 2019). Somada a essa difícil logística, observaram os pesquisadores que a identificação de alguns aspectos familiares nem sempre podia ser aprofundada e, desse modo, havia o risco de se potencializar estereótipos (Oughton, 2010).

Com essa preocupação, outros pesquisadores se debruçaram na investigação; visualizaram outros aspectos da vida dos estudantes, além do âmbito familiar (Hogg, 2011). Destaca-se Elizabeth Moje (2004), que considera, além da família e da comunidade, os pares educativos como apoio interessante para construir saberes e discursos relacionados às práticas de letramento. Dessa forma, delineou três espaços que poderiam potencializar e ampliar o patrimônio do conhecimento: a vida cotidiana, a escola e um espaço híbrido, no qual ocorre uma “conexão-criação” de experiências e a possibilidade de novas formas de conhecimento.

³⁶ Tradução livre do original: “the essential cultural practices and bodies of knowledge and information that households use to survive, to get ahead, or to thrive” (Moll e Greenberg 1990, p.321).

³⁷ Retomada de Gonzáles, Moll e Amanti (2005), p.77 desta tese: Os professores engajados na investigação proposta por Gonzáles, Moll e Amanti (2005) visitaram as famílias de seus alunos para conhecer os saberes, as dificuldades. Além de se inteirarem das diversas vivências e experiências de seus alunos e famílias, também acabaram alterando suas percepções sobre as comunidades e, assim, identificando problemas sociais e financeiros diferentes, entre eles.

Tal ideia torna-se interessante, pois o enfoque não está relacionado somente ao âmbito familiar, mas leva-se em conta o cotidiano do aprendiz (Esteban-Guitart, 2016). E, como elucidam Luis Moll (2005, p.271), “muitas vezes presumimos, e isso pode ser insustentável, que o que aprendemos com os adultos pode nos informar sobre as crianças”. Mas também sabemos que “as crianças criam seus próprios mundos sociais, acompanhados de fundos de conhecimento, que podem ser independentes da vida social dos adultos” (p.279)³⁸.

Essa visão que considera as experiências dos estudantes norteia o enfoque do patrimônio do conhecimento e torna-se o eixo da teoria dos fundos da identidade (Esteban-Guitart, 2012; 2021; Esteban-Guitart e Moll, 2014; Hogg e Volman, 2020; Poole e Huang, 2018; Saubich e Esteban-Guitart, 2011). Pode-se, assim, compreender que os fundos de identidade são concebidos como

[...] um conjunto de recursos ou caixa de ferramentas. Essas ferramentas foram acumuladas historicamente e desenvolvidas culturalmente; são socialmente distribuídas e transmitidas; e são essenciais para construir a identidade de uma pessoa e para definir e apresentar a si mesmo (Esteban-Guitart e Moll, 2014, p.37).

Sob um prisma vygotskiano, pode-se alegar que a psicologia humana e identificações dos sujeitos estão presentes nas relações sociais e nos recursos culturais que medeiam os comportamentos e as experiências vividas (Vygotsky, [1930] 1994). Nesse aspecto, e relacionando com a visão vygotskyana, as pesquisadoras Megale e Liberali (2020) concebem a *perijivánie* como elemento importante na construção do patrimônio de conhecimento. De acordo com Esteban-Guitart e Moll (2014), o “conjunto de recursos ou caixa de ferramentas” é agregado à vivência do estudante e compreende um conjunto de procedimentos identitários que possibilitam a construção de experiências sobre si e sobre situações mais significativas (Esteban-Guitart, 2012, 2016, 2021). Nessa mesma direção, Elizabeth Moje (2004) ressalta a importância da “conexão-criação” de experiências como possibilidade de novas formas de construir saberes.

Alicerçadas nessas concepções, Megale e Liberali (2020) incorporam ao patrimônio vivencial o patrimônio do conhecimento, e agregam a *perijivánie* como fator importante; pois, acreditam que propiciar vivências marcantes constitui os procedimentos identitários. Tal discussão será abordada na próxima subseção.

³⁸ Tradução livre do original: “We have often assumed, and it may be untenable, that what we learn from adults may inform us about children. [...] But we also know that children create their own social worlds, with accompanying funds of knowledge, which may be independent of adults' social life” (Moll, 2005, p.279).

3.3.2 *Perijivánie*

Perijivánie (Переживание – perezhivanie³⁹) é interpretada, em russo, como o “estado de alma derivado de profundas sensações, de fortes impressões” (Zaltron, 2012, p.1) e como “experiência emocional vivenciada” (Vygotsky, [1934] 2003). Potencializando tal definição, Bezerra (2006 *apud* Tossa, 2011, p.32) salienta que “*perijivánie*” é um estado psicológico especial, é a presença de sensações e sentimentos vividos por alguém”. Tal conceito destaca a indissociabilidade da afetividade e da cognição no ensino-aprendizagem.

O termo foi cunhado por Vygotsky ([1934] 2003) e é compreendido como uma experiência emocional. Segundo essa compreensão, os eventos vistos como dramáticos e as emoções que emergem, que são vividas e experienciadas, podem provocar transformações. Vygotsky ([1934] 2003) usou o termo russo – *perijivánie* – para captar o processo por meio do qual as crianças engendram significado a partir de sua existência social. Esse conceito refere-se à maneira como as crianças percebem, vivem emocionalmente, apropriam-se, internalizam e entendem interações em seus ambientes (Mahn, 2003, p.129).

De acordo com Vygotsky (1998), cada indivíduo acolhe, interpreta e refrata os eventos que o cercam, de formas diferentes. Para o teórico, o drama e a colisão emocional são o cerne do desenvolvimento inter e intrapessoal. Nessa visão, os eventos dramáticos vivenciados são experimentados individualmente; cada um vive de uma maneira e internaliza a experiência, constrói diálogos internos nos quais há possibilidade de questionamentos consigo mesmo e com o outro.

Nesses acontecimentos, Liberali e Fuga (2018) vislumbram a possibilidade do desenvolvimento de agência. Sob essa perspectiva, o conceito de agência proporciona base para pesquisar o desenvolvimento de indivíduos no processo de transformação de atividades. Assim, a agência está pautada em ações intencionais.

Na visão de Engeström (2006), a agência pode provocar uma ruptura nos papéis correspondentes a padrões preestabelecidos de ação, com o propósito de o ser humano tomar decisões e ter iniciativas mirando a transformação (Engeström e Sannino, 2009). Nessa direção, Kramsch (1993) já sugeria algo parecido, quando expunha o conceito de “zona de contato” – para apresentar elementos relevantes às aprendizagens e ao desenvolvimento, que acontecem quando indivíduos de culturas e percepções diferentes se encontram. Tais posições fortalecem a importância de uma *perijivánie*.

³⁹ Na tradução do russo para o português, a palavra grafada é *perezhivanie* ou *perijivánie*; esta última é adotada nesta tese.

Dito isso, pode-se compreender que a *perijivánie* deve ser considerada na relação dialética do desenvolvimento e da aprendizagem, como propõe Vygotsky ([1934] 2003). Uma vez mais, tem-se o professor como organizador e propiciador de vivências de ensino-aprendizagem que possibilitem *perejivánie* (Vygotsky, [1934] 2003).

Nessa toada, Esteban-Guitart e Moll (2014, p.33, *apud* Megale e Liberali, 2020, p.60) contribuem, quando argumentam que “as experiências vividas são o resultado de uma interação entre as pessoas e o mundo e têm uma importância subjetiva singular em cada pessoa”. Ressaltam, ainda, que as vivências constituem o lado subjetivo da cultura internalizada, tendo como base experiências anteriores ligadas ao contexto atual (com barreiras e potências). Os autores também concordam que cada sujeito refrata a vivência, a experiência, de forma singular.

Outro elemento importante na construção no patrimônio vivencial, segundo Megale e Liberali (2020), é o repertório, e será discutido a seguir.

3.3.3 Repertório

Repertório, além de ser um dos pilares do patrimônio vivencial, é postulado, nesta tese, como um dos elementos que oportuniza o desenvolvimento da mobilidade. Isso porque em face ao cenário atual, globalizado e competitivo, é vedada à maioria da população a participação plena na sociedade; o direito de escolhas é completamente tolhido por falta de repertórios. Por conseguinte, a população não desenvolve a mobilidade na vida, fator que compromete a construção de agentes, e, assim, torna os sujeitos fadados ao descaso e ao silenciamento.

Em virtude disso, o repertório, no contexto aqui investigado, composto de migrantes e não migrantes, no qual várias línguas estão presentes, constitui-se em um espaço multilíngue; portanto é importante desenvolver nos sujeitos recursos para conviver e interatuar no mundo. Nessa direção, contribuem para o entendimento e escopo teórico os seguintes investigadores: Otsuji e Pennycook (2010), Blommaert (2012), Busch (2012, 2015), Backus (2013), Rymes (2014), García e Wei (2014), que, além de discutirem o conceito de repertório, corroboram a visão do sujeito bilíngue no cenário do estudo já mencionado.

Assim, alguns pesquisadores, como Busch (2012, 2015), concebem a heteroglossia na constituição dos bilíngues, a perspectiva heteroglôssica de linguagem e a ideia de línguas e sociedades em movimento. O conceito de heteroglossia, desenvolvido pelo linguista russo

Mikhail Bakhtin (1981), refere-se à coexistência de múltiplas vozes, discursos e linguagens em um contexto social.

Na visão de Bakhtin (1981), a heteroglossia manifesta-se de diferentes formas, como dialetos regionais, jargões profissionais, gêneros literários, estilos de fala e formas de expressão cultural. Essas diferentes vozes e discursos coexistem e interagem em um contexto social, criando um ambiente linguístico complexo e dinâmico, visão que se opõe ao conceito de monoglossia (Bakhtin, 1981). Isso significa que no contexto multilíngue os sujeitos bilíngues não podem ser vistos como duplo monolíngues.

Nessa perspectiva, Bush (2012) contribui com questionamentos sobre as categorias de bilinguismo e sujeito bilíngue, elaboradas a partir da primeira ou segunda língua. Para ela, essas nomenclaturas não explicam a identidade, tampouco as experiências nas/das práticas linguísticas. Derrida (2001) ressalta a visão de que não é plausível estabelecer aos falantes nativos categorias quanto ao conhecimento linguístico ou identitário.

Ainda, a partir das contribuições de Bakhtin ([1937-1938] 2008), ressalto o conceito de cronotopo, que trata da copresença de diferentes espaços e tempos na linguagem, o que pode ser transferido para o repertório linguístico: “Os cronotopoi”, escreve Bakhtin ([1937-1938] 2008, p.190), “podem juntar-se, coexistir, entrelaçar-se, substituir-se, comparar, contrastar ou inter-relacionar-se intrinsecamente”.

Essa concepção concebe a língua como elemento vivo, e, portanto, aborda-se o repertório linguístico a partir da perspectiva do sujeito falante, seu encaixe etéreo e a sua constituição discursiva, examinando, sucessivamente, as dimensões físicas, emocionais e histórico-políticas da linguagem no repertório linguístico.

Historicamente, o conceito de repertório linguístico remonta ao antropólogo e ao linguista de orientação interacionista John Gumperz (1964, 1994), que discerniu sobre o termo repertório linguístico a partir de suas pesquisas nas décadas de 1950/60, investigando duas comunidades rurais, ambas em situação de abertura para os espaços urbanos: uma, Khalapur, oitenta milhas ao norte de Delhi; a outra, Hemnes, no território norueguês Rana Fjord.

Como referencial para sua análise, Gumperz tomou a comunidade de fala, que ele definiu não de forma essencialista, mas como aquela que se estabelece por meio de interações regulares por um período mais longo. O repertório linguístico, sinaliza Gumperz, “contém todas as formas de elaborar mensagens. Ele fornece as armas da comunicação cotidiana. Os falantes escolhem entre esse arsenal, de acordo com os significados que desejam transmitir” (Gumperz, 1994, p.138). Isso quer dizer que o repertório é entendido como um todo que inclui

línguas, dialetos, estilos, registros, códigos e rotinas que facilitam a interação na vida cotidiana. Abrange, portanto, a totalidade dos meios linguísticos; esses meios estão disponíveis aos falantes para a transmissão de significados (sociais).

Busch (2015, p.340) elucida que o repertório linguístico pode ser concebido como um “domínio heteroglóstico de limites e potencialidades”. Assim, para a autora, as diferentes línguas e diversos modos de falar interferem uns nos outros, e contribuem para construir algo novo, possibilidade enxergada aqui como promotora de mobilidade (Blommaert, 2012).

Os discursos baseiam-se em diferentes vozes individuais e utilizam meios linguísticos que remetem a distintos contextos geográficos, sociais e históricos. A partir dessa perspectiva, Busch (2021), alicerçada nas obras de Bakhtin ([1979] 2003, p.164) e fundamentando o conceito de heteroglossia, refuta a ideia de conceber as línguas como sistemas autônomos e uniformes. Nessa visão, o termo heteroglossia refere-se à diferenciação complexa e multifacetada, inerente à “linguagem viva”.

Nesse sentido, Bakhtin (1979, *apud* Todorov, 1984, p.56) diferencia alguns termos, ao abordar práticas linguísticas em contextos multilíngues. A multidiscursividade, por exemplo, significa que em cada discurso há referências a diferentes espaços e tempos, que se constituem de diferentes modos socioideológicos. Cada um desses tempos, épocas, períodos ou dias específicos e cada um desses espaços (estados, grupos de idade, famílias ou cenários) estão conectados a cosmovisões e a discursos específicos. Muitas vozes significam que os indivíduos posicionam-se, ao falar desses mundos, cosmovisões e discursos, tomados emprestados das vozes dos demais, por assim dizer, e as fazemos nossas como estilos (Busch, 2021).

Outro termo trazido por Bakhtin ([1979] 2003), a diversidade linguística, sugere ser possível encontrar rastros de diferenças socioculturais na linguagem. Diferentes resultados de posicionamento em diferentes formas de falar; não se trata de uma língua, mas da diversidade linguística, do “diálogo entre línguas” (Bakhtin, [1979] 2003, p.186). E mais: o multilinguismo não se refere a múltiplas línguas individuais, mas a um conglomerado heteroglóstico, no sentido atribuído por Bakhtin.

Nesse tocante, Busch (2012) analisa que o impacto das ideologias ou discursos linguísticos na linguagem e na linguística consideram as políticas linguísticas – discursos coloniais, integração por meio do idioma e direitos linguísticos –, e podem reconfigurar espaços linguísticos no contexto do processo de globalização.

A pesquisadora supracitada ressalta, ainda, que o multilinguismo e a heteroglossia em justaposição estão entre o indivíduo e a sociedade como sujeito experiencial – falando e

atuando – interagindo com o outro; a partir da perspectiva dos discursos, por meio dos quais os sujeitos se posicionam experienciando, falando e atuando em realidades espaço-temporais que se estabelecem nas práticas comunicativas e situam-se nas interações.

De acordo com essa interpretação, os estudos de Busch (2012) fundamentam-se na autobiografia linguística e a importância dessa ideia reside no fato de que ela aborda a mudança da língua ou a perda por meio de desenhos, trazendo à tona vivências linguísticas, fonte importante para se compreender e concluir sobre as experiências emocionais da língua em determinados contextos político-históricos. Cabe mencionar que desde 1990, a investigação com autobiografias tem ganho notoriedade e importância, convertendo-se em área teórico-metodológica relacionada ao multilinguismo (Busch, 2007). Fato é que o objetivo da investigação linguístico-biográfica é aproximar-se dos fenômenos linguísticos a partir da perspectiva dos falantes, para analisar cientificamente elementos que dificilmente são acessíveis mediante a posição de observador externo, como a experiência subjetiva, o sentimento emocional e as avaliações linguístico-ideológicas, assim como os desejos, a imaginação, os fatores que podem se associar à linguagem.

Esse objetivo trazido por Busch contribui para compreender a construção do sujeito bi/multilíngue. Em sua análise, a autora destaca que os falantes costumam mover-se com a confiança da sua vida cotidiana, entretanto sem consciência disso na complexa diversidade; também explica que as pessoas recorrem a diferentes recursos linguísticos, linguagem coloquial na rua, e ilustra seu ponto de vista com a situação em que as pessoas, quando explicam algo, usam o inglês; quando explicam uma direção a um turista, recorrem à língua e aos movimentos físicos – mãos – por exemplo; já para falar sobre uma novela/narrativa, recorrem à linguagem literária. Desse modo, a pesquisadora supracitada conclui que o uso da linguagem está impregnado de influências socioideológicas.

Os pesquisadores Blommaert e Backus (2013) ajudam-nos nessa compreensão, quando tentam definir o repertório linguístico como um mistifório, conglomerado de recursos, habilidades e competências apropriadas por um sujeito que, ao longo da vida, defronta-se com situações de aprendizado da língua, sejam elas para formar ou informar. Desse modo, os autores endossam o fato de que o repertório linguístico ocorre ao longo da vida, corresponde às experiências emocionais, corporais e eventos dramáticos resultantes das interações com o outro nas mais variadas situações do âmbito sociocultural no qual o sujeito vive, e não se restringe ao lugar de nascimento (Blommaert e Backus, 2013; Busch, 2015).

Portanto, com a multidimensionalidade do repertório linguístico aqui desenvolvido, afasta-se da ideia de que o repertório é uma espécie de caixa de ferramentas na qual se

seleciona a língua certa, o código certo, adequado ao contexto e à situação. A escolha que um sujeito falante enfrenta não é apenas limitada por regras gramaticais ou do conhecimento de convenções sociais, mas certas línguas, códigos ou modos de falar podem estar tão imbuídos em emoções ou ideologias da linguagem que, em determinados momentos, não são ou estão disponíveis.

Isso quer dizer que o repertório é determinado não apenas pelo que um sujeito falante possui, mas, às vezes, precisamente pelo que não está disponível; e torna-se ainda mais perceptível em uma determinada situação, como vazio, ameaça ou desejo.

Hyden (2018), em seus estudos, também compartilha essa visão quando legitima a perspectiva de Busch (2015), no sentido de que o repertório não se direciona somente para o passado de nossa biografia linguística, “que deixou para trás seus traços e cicatrizes”, mas converge, também, para o futuro, antecipando e projetando “situações futuras e eventos que estamos nos preparando para enfrentar” (Busch, 2015, p.14).

As abordagens atuais do repertório partem da noção original de comunidades de fala relativamente estáveis, adotando uma perspectiva biográfica, que considera o repertório em conexão com histórias de vida individuais; ou uma perspectiva espacial, que se concentra nas interações em espaços específicos e linguisticamente heterogêneos.

Megale e Liberali (2020) promulgam, a partir das considerações de Blommaert e Backus (2012), que repertórios podem ser considerados “registros de mobilidade⁴⁰” por implicarem, também, movimento de pessoas e recursos. Visto assim, o repertório, para as autoras, pode permitir o registro dos caminhos trilhados com todas as vivências e experiências. Assim, cada sujeito pode descortinar possibilidades futuras a partir do repertório.

Nesse tocante, Busch (2015) também traz o repertório semiótico, entendido como um espaço heteroglóssico de possibilidades: diferentes linguagens, modos de falar e expressar-se sobressaem-se, depois, afastam-se, observam-se, distanciam-se, envolvem-se ou se entrelaçam em algo novo, mas, em uma ou outra forma, eles estão sempre lá.

Em outras palavras, as histórias vividas individualmente se imbricam no fluxo de experiências em espaços nos quais diferentes vivências também já se realizaram e construíram perspectivas, possibilidades e restrições. Esse movimento é marcado pela articulação e mobilização de recursos linguísticos e semióticos (Blommaert, 2010). Nessa dimensão, os espaços-tempos em movimento demandam aprender a viver com linguagem em movimento,

⁴⁰ Tradução livre do original: “records of mobility” (Blommaert e Backus, 2012, p.27).

interagindo e construindo novas formas de ser, sentir, agir e estar no mundo (Liberali; Mazuchelli; Modesto-Sarra, 2021).

Acerca do repertório linguístico apresentado e discutido acima, Busch (2012) também propõe que “práticas como translanguagem (García, 2009) terão seu lugar no repertório linguístico”⁴¹. Nessa reflexão, propõe-se uma revisão do repertório linguístico na perspectiva da translanguagem, outro pilar do patrimônio vivencial proposto por Megale e Liberali (2020), exposto, a seguir.

3.3.4 Translanguagem

O termo translanguagem foi cunhado em galês (*trawsieileithu*), por Cen Williams, um educador que desenvolveu uma abordagem diferente para o bilinguismo na educação de galês e inglês (García e Wei, 2014). O professor não separava o uso das línguas por aulas e espaços, como os programas tradicionais o fazem. Williams (1994) proporcionava aos estudantes galeses a oportunidade de mudar de uma língua para outra. Por exemplo, os alunos eram convidados a ler em uma língua e registrar em outra, ou ler em uma ou outra língua. Nessa mesma visão, Cummins (1979) já postulava que havia uma proficiência subjacente comum entre os idiomas dos bilíngues, que permitia a transferência, e demonstrou como a aprendizagem de conteúdo acadêmico, independentemente do idioma da instrução, aprimorou a base de conhecimento geral do aluno.

Dessa forma, a translanguagem começou a ser escopo de pesquisas e analisada sob vários ângulos e por muitos pesquisadores. Desde então, vários estudiosos retrataram essa prática pedagógica no ensino de línguas para comunidades minoritárias, sob vários nomes e concepções. Fu (2003 p.75) nomeou de “abordagem de processo bilíngue” para ensinar escrita a estudantes bilíngues emergentes chineses. Na mesma visão, Khubchandani (1997, p.87) delineou o cerne da pluralidade indiana em termos de “indefinição dos limites linguísticos” e “fluidez na identidade linguística”.

Nessa linha de estudo e investigação, movidos e interessados pelo trabalho feito no País de Gales por Cen Williams, pesquisadores começaram a utilizar o termo “translanguagem” para descortinar possibilidades no campo do bilinguismo. Nesse âmbito, destaca-se García (2009,) que teve como objetivo aprofundar e diferenciar a compreensão do bilinguismo tradicional da educação, com enfoque na translanguagem. Já os pesquisadores

⁴¹ Tradução livre do original: “Dass Praktiken wie translanguaging ihren Platz im Sprachrepertoire haben” (Busch, 2012, posição 94/366).

Creese e Blackledge (2015) debruçaram-se sobre a translinguagem de estudantes nas escolas do Reino Unido.

Nessa vertente, Li Wei (2011) contribuiu com estudos sobre a potencialidade da translinguagem para o desenvolvimento da criatividade e da criticidade em contextos bilíngues. Segundo a pesquisadora, “a translinguagem cria um espaço social para o usuário multilíngue, e, assim, abrange diferentes dimensões de sua história pessoal, experiência e ambiente, sua atitude, crença e ideologia, sua capacidade cognitiva e física em uma *performance* coordenada e significativa” (Wei, 2011, p.1223).

Atualmente, e baseada na concepção heteroglósica de língua, a translinguagem, segundo Vogel e García (2017, p.1), pode ser como

[uma] lente teórica que oferece uma visão diferente do sujeito que é bilíngue e multilíngue, pois os alunos ao utilizarem a linguagem, selecionam e lançam mão de aspectos particulares de um único repertório linguístico para construir significado e negociarem em contextos comunicativos particulares.⁴²

Pedagogicamente, a translinguagem pode ser concebida como um enfoque no qual as práticas da linguagem são recursos importantes para construir saberes. Observa-se que a translinguagem está relacionada às múltiplas práticas discursivas das quais os indivíduos fazem uso (García, 2009). Sendo assim, o conceito não se restringe à alternância de código ou ao uso híbrido das línguas. Para a autora em questão, a translinguagem favorece a comunicação e intensifica o entendimento, possibilitando a interação, a comunicação e dando sentido ao mundo. Portanto, reconhecer a possibilidade de desenvolver o multilinguismo e o interculturalismo, independentemente da nomenclatura dada pelas instituições, pode propiciar a igualdade, a justiça social, pois acolhe diferenças culturais, linguísticas e sociais.

Há algum tempo, os linguistas reconhecem que as línguas se transformam, entrelaçando-se entre si e com outros recursos semióticos, para transmitir mensagens significativas (Canagarajah, 2013, 2018; Hawkins, 2018; Toohey, 2018) que moldam as relações entre as pessoas no mundo.

⁴² Tradução livre do original: “a theoretical lens that offers a different view of bilingualism and multilingualism. The theory posits that rather than possessing two or more autonomous language systems, as has been traditionally thought, bilinguals, multilinguals, and indeed, all users of language, select and deploy particular features from a unitary linguistic repertoire to make meaning and to negotiate particular communicative contexts” (Vogel e García, 2017, p.1).

Diante dessa compreensão, a translanguagem tem sido vista como um elemento social transformador, pois um de seus aspectos sociais é trazer à tona a crítica daquilo que é necessário dentro das “comunidades marginalizadas” como aponta García (2021, p.21):

A translanguagem sempre conteve dentro de si as sementes de transformação - transformação que só pode acontecer perturbando as naturalizações relativas à linguagem e à linguagem da educação que manteve as comunidades minoritárias desengajadas e deseducadas. A educação de línguas sempre serviu como uma forma de apoiar processos de minoritização racialização e perduração da colonialidade. A translanguagem não é apenas um andaime para aprender as formas dominantes de usar a linguagem; e não é apenas uma pedagogia para aqueles que são menos capazes de ter sucesso. A tradução é uma forma de possibilitar às comunidades linguísticas minoritizadas, que foram marginalizadas nas escolas e na sociedade, a finalmente verem (e ouvirem) a si próprios como são, como bilíngues que têm direito às suas próprias práticas linguísticas, livres de julgamentos do sujeito de escuta monolíngue branco; e livres para usar suas próprias práticas para expandir entendimentos.⁴³

Essa visão está em consonância com o estudo aqui apresentado com os migrantes de crise, uma vez que também estão vulneráveis à marginalização devido ao silenciamento da sua língua e, conseqüentemente, privados da participação social.

Importante ressaltar que a translanguagem é concebida como teoria linguística e prática discursiva ao mesmo tempo. García (2009) concebe essa dinâmica como a maneira por meio da qual os sujeitos se valem de seus recursos linguísticos de modo mais dinâmico. A autora destaca que a translanguagem parte de um propósito, e não necessariamente da falta de vocabulário que os indivíduos necessitam para expressar-se em um cenário monolíngue.

Em estudo mais recente, García (2021) apresenta uma situação investigada por ela, que retrata e reflete sobre a concepção de ensino-aprendizagem de línguas em contextos bi/multilíngues. A autora inicia descrevendo um programa de ensino, no qual o objetivo era promover a imersão dos estudantes, o que significa que metade das crianças deveria aprender inglês e a outra metade, o outro idioma de instrução. Trata-se de um programa chamado de “imersão dupla⁴⁴”, cujo enfoque visava trabalhar as línguas em momentos separados e sem

⁴³ Tradução livre do original: “Translanguaging has always contained within it the seeds of transformation - transformation that can only happen by disrupting the relative naturalizations of language and the language of education that has kept minority communities disengaged and uneducated. Language education has always served as a way of supporting processes of minoritization, racialization and the persistence of coloniality. Translanguaging is not just a scaffold for learning dominant ways of using language; and it is not just a pedagogy for those who are least able to succeed. Translation is a way of enabling minority linguistic communities, who have been marginalized in schools and society, to finally see (and hear) themselves as they are, as bilinguals who have the right to their own linguistic practices, free from judgments from the subject. white monol”. (García, 2021, p.21).

⁴⁴ Tradução livre do original: “double immersion” (García, 2021, p.9).

contemplar alunos bilíngues (García, 2021, p.9). Não obstante, algumas crianças já eram bilíngues por pertencerem a famílias com práticas em duas línguas.

García (2021, p.9) observou, ao longo de uma semana, que as “crianças de seis anos, falantes de inglês, permaneciam em silêncio durante a semana em que estavam imersas no Espanhol, e o silêncio também caracterizava as crianças falantes de Espanhol durante a semana imersas no Inglês⁴⁵”. Os professores foram instruídos a categorizar seus alunos como aprendizes de uma língua ou de outra, mas essas categorias não funcionaram para as crianças bilíngues; seu bilinguismo ficou invisível, por não ser possível identificar a língua dominante dessas crianças.

García (2021, p.10) traz, ainda, outro episódio, no qual um aluno porto-riquenho lhe diz: “Embora o espanhol corra em meu coração, o inglês domina minhas veias”⁴⁶. A autora interpreta a frase proferida pelo menino como uma necessidade de se repensar os modelos utilizados para trabalhar os idiomas separadamente e não se pensar no ensino de crianças bilíngues. Para García, esse processo de ensino de línguas sufocava o aluno, ao invés de colaborar com o seu desenvolvimento; ao contrário, era a causa do fracasso escolar do aluno. Esse entendimento tornou-se base para fundamentar as práticas translíngues (García, 2009).

Apesar dos vastos estudos, para García (2021), a translinguagem ainda é um campo a ser desbravado, pois há muito a investir. A autora atrela esse desbravar à necessidade de um esforço, porque acredita que a linguagem, o bilinguismo e o multilinguismo são ainda concebidos por meio da perspectiva epistemológica, entendimento pautado no filósofo Boaventura de Souza Santos (2007), que reporta à ideia da linha abissal para se referir à divisão entre o conhecimento científico hegemônico, produzido nos países do Norte global, e os conhecimentos subalternos, produzidos nos países do Sul.

García (2021) expõe o fato de que teorias e compreensões sobre a educação linguística ainda são ditadas por aqueles que estão no lado dominante da linha e têm sido ferramentas para impor políticas e programas educacionais para os sujeitos que se encontram do outro lado (o Sul), ocasionando o fracasso escolar.

Nessa direção, para García (2021), a translinguagem pode transformar o pensamento colonial arraigado e ainda presente nas práticas e discursos, e lograr alcançar um entendimento de ambos os lados. Para a autora, a translinguagem não pode ser abstrata e separada da sociedade, mas deve ser, sim, uma teoria/prática que pode viabilizar ou dificultar

⁴⁵ Tradução livre do original: “six-year-old children remained silent during the Spanish week, and how silence also characterized the Spanish-speaking children during the English week” (Garcia, 2021, p.9).

⁴⁶ Tradução livre do original: “Even though Spanish runs through my heart, English rules my veins” (Garcia, 2021, p.10).

o potencial de pessoas bilíngues e minoritárias.

Práticas translíngues, em ambientes nos quais os alunos tenham contato com as línguas, favorecem o desenvolvimento linguístico, como sugerem Menken, Pérez e Valerio (2018), referindo-se às “paisagens linguísticas” como recursos promotores para a translinguagem.

Com essa percepção, alguns estudiosos têm investido em pesquisas na paisagem linguística, para fins pedagógicos (Cenoz e Gorter, 2008; Clemente, Andrade e Martins, 2012; Dagenais *et al.*, 2009; Jakonen, 2018; Malinowski, 2015; Sayer, 2010). Tais investigadores têm expandido o conceito para além das sinalizações. Shohamy e Gorter (2009, p.1) concebem esse conceito como “linguagem no ambiente, palavras e imagens exibidas e expostas em espaços públicos”; os autores Jaworski & Thurlow (2010) definem “paisagens linguísticas” como paisagens semióticas, ou até de multimodalidades, no entendimento de Shohamy (2015). Com essa mesma ideia, Scarvaglieri *et al.* (2013) usa a denominação “paisagem sonora linguística”. No entanto, neste estudo, essa ideia será designada como “ecologia multilíngue”, que resulta em uma visão expandida de paisagem linguística, pois, na perspectiva aqui adotada, além do escrito, são consideradas as falas e os registros.

Menken, Pérez Rosário e Valerio (2018) avaliam, a partir de suas pesquisas, que os educadores que incorporaram as línguas maternas de seus alunos, visual e oralmente, em suas paisagens escolares, apoiaram a translinguagem dos estudantes. Analisaram, também, que, paralelamente a essas ações, outras mudanças foram surgindo quanto às estruturas pragmáticas e políticas no ensino de línguas. Tais mudanças geraram outras, de natureza multilíngue e posturas translinguísticas. Concluíram, dessa forma, que transformar a paisagem linguística física tornando as línguas dos alunos visíveis serviu como *start* para transformações.

Assim, Menken, Pérez Rosário e Valerio (2018) sugerem que as mudanças deram início à paisagem linguística visual, seguindo para a pedagogia e as ideologias da linguagem e, finalizando com mudanças mais estruturais, como iniciar um programa formal de educação bilíngue, no qual adotaram uma postura de translinguagem heteroglósica.

Apresentada a discussão sobre translinguagem como um elemento importante, acredita-se que a escola deveria proporcionar e planejar espaços nos quais os estudantes pudessem utilizar mais de uma língua e lançar mão de vários recursos, para que tivessem seus saberes legitimados.

Dessa forma, as práticas translíngues atrelam-se ao conceito de agência, tendo em vista que podem propiciar a transformação e não um ajustamento do falante às línguas de

prestígio.

A seguir, serão discutidos os conceitos de mobilidade e agência.

3.3.5 Mobilidade e Agência

A discussão sobre educação bi/multilíngue em uma visão decolonial implica compreender como, em uma sociedade colonial marcada pela superdiversidade (Vertovec, 2007), é necessário propiciar mobilidade para a vivência de territórios múltiplos, com o desígnio transformador. Essa visão torna-se essencial à discussão a respeito de linguagem a partir de conceitos como multimodalidade, repertório e translinguagem.

Esse modo de ver cria a base para uma perspectiva multidimensional, em que um conjunto de aspectos faz parte da vida das pessoas, ponto relevante para a compreensão da superdiversidade (Vertovec, 2007). Nesse sentido, a miscelânea e o plexo de diversidade atravessam e afetam todo o entorno: lugar e pessoas (Blommaert, 2013). É em tal conjuntura que um projeto educacional decolonial e intercultural presume o reconhecimento e a percepção de uma complexidade de diversas formas de ser e agir no mundo, de maneiras complementares, contraditórias e diferentes (Liberali, 2017). Viver intensamente esses múltiplos espaços-tempos demanda aprender a entrelaçar essas diversidades na construção de quem as pessoas são (Liberali, Mazuchelli e Modesto-Sarra, 2021).

Percebe-se, assim, que o aumento das diversas vivências alicerça a ideia de que não é possível apenas considerar um único aspecto como central na organização de nossa existência e posicionamento no mundo. Assim, o sujeito bilíngue, na concepção de mobilidade, no que diz respeito ao seu desenvolvimento linguístico, assume papel central descolado da ideia de proficiência ou fluência. Como argumentam Blommaert, Dong e Kroon (2015), é preciso que os indivíduos aprendam a mover-se em novos e inesperados padrões de complexidade, em lugares produzidos pelos fluxos e movimentos vividos neles (Pennycook, 2012).

Nessa perspectiva, desenvolver a mobilidade (Blommaert, 2010; Blommaert, Dong e Kroon, 2015) é considerar a história dos educandos e dos educadores, a bagagem de vida, a visão do mundo e, a partir dessa leitura, proporcionar experiências e vivências que possibilitem ampliar e expandir o repertório (Busch, 2015). Vislumbrar uma pedagogia que enfoque e objetive tais pontos torna-se urgente em um momento histórico com cenário multicultural e multilíngue; urge, também, o esforço de educadores para lidar com a diversidade nas salas de aula.

Na perspectiva discursiva, pode-se supor que a mobilidade seja construída por meio de diversos repertórios (Blommaert, 2010; Busch, 2012) que possibilitam ações conscientes em diferentes contextos. Tais repertórios constituem-se ao longo da trajetória de vida – experiências e vivências contribuem para a construção de papéis sociais assumidos nas diversas ocasiões.

Para além do âmbito territorial, do espaço, do lugar, do(s) sujeito(s), a partir desse ponto de vista, como se processa a mobilidade linguística? Conforme questionado por Cunha (2022), é necessário compreender que não se trata de mover-se de um lugar a outro, e o autor aduz que isso se estabelece por ações no sentido de provocar a superação dos desafios linguísticos, para que, assim, a prática possa ser (re)significada enquanto estrutura social, cultural e atinente às linguísticas aplicadas.

Compreende-se, aqui, que as ideologias linguísticas são modos vários de significar – contextual e cognitivamente – a organização social, mas enfatiza-se que deveria ocorrer formação perceptiva da sociolinguística em mobilidade na educação socializada. Segundo Cunha (2022), para um pesquisador que se debruça na formação de professores surdos, a mobilidade constitui características que impactam e são impactadas pela diversidade sociocultural na formação dos sujeitos, na relação com o outro, por exemplo.

Para melhor compreensão sobre mobilidade, abordo a perspectiva de dois autores: Blommaert (2005, 2010, 2014) e Busch (2012, 2015, 2021).

Blommaert (2010) explana que muitos pesquisadores da linguística responsabilizam a globalização pelos riscos do apagamento de línguas no mundo e, com essa visão, tem-se dado pouca atenção às novas formas de multilinguismo individual e social que esse processo produziu. Com isso, há necessidade de se conceber repertórios de falantes de forma dinâmica. Assim, esse autor propõe uma sociolinguística dos recursos móveis.

Para Blommaert (2010), a sociolinguística da globalização destaca as maneiras por meio das quais a heterogeneidade na prática linguística e as desigualdades consideradas pelas autoridades que ditam os padrões normativos reverberam nas novas formas de desigualdades socioeconômicas, criadas pela recente colonização do mundo, pela Europa, e pela forma como a própria globalização econômica mundial é, agora, praticada.

Esse cenário deveria promover reflexões quanto às formas particularmente desiguais em que as economias nacionais e mundiais se desenvolveram em todo o mundo, especialmente aumentando a distância entre o Norte e o Sul econômicos, bem como entre as comunidades rurais e urbanas no Sul econômico. Eles, Norte e Sul, também criaram enormes

lacunas entre centros urbanos e periferias urbanas, entre centros nacionais e periferias nacionais e, claro, entre centros mundiais e periferias mundiais.

Blommaert (2010) ressalta que, conforme as pessoas atravessam seus limites residenciais, os valores de mercado das variedades linguísticas que praticam mudam tanto quanto os seus próprios, pois suas posições socioeconômicas estão sendo constantemente redefinidas. O autor defende, ainda, uma sociolinguística que possa considerar as trajetórias históricas dos falantes e suas comunidades linguísticas à medida que se movem pelos espaços sociais e geográficos; em outras palavras, uma sociolinguística na qual tanto os falantes quanto às variedades linguísticas são tratados como entidades históricas. E conclui, nesse sentido, que as comunidades linguísticas podem ser concebidas como comunidades emergentes, sendo constantemente remodeladas pela dinâmica interativa de seus membros.

Para o autor, muitas pessoas ainda creem que a questão pode ser formulada como “linguagem e globalização”, exatamente da mesma forma que alguém falaria de “língua e cultura”, “língua e sociedade”, e assim por diante. Isto é, precisamente, com os mesmos problemas; a própria linguagem é vista como essencialmente não afetada pela globalização (cultura, sociedade, etc.), e a globalização é concebida, apenas, como outro contexto no qual a linguagem é praticada; um novo, na melhor das hipóteses. Isso, é claro, exclui a possibilidade de que os próprios modos de ocorrência da linguagem mudem e que o conceito tradicional de “linguagem” seja deslocado e desestabilizado pela globalização.

Em outras palavras, essa visão reduz as questões sociolinguísticas da globalização a questões de método, enquanto uma consideração séria a respeito delas exigiria, também, afirmações ontológicas, epistemológicas e metodológicas – seria vê-las como questões de teoria. Essa concepção teórica, para Blommaert (2010), não pode consistir em apenas mais uma teoria linguística. Precisa ser uma teoria da linguagem na sociedade ou, mais precisamente, da língua em mudança em uma sociedade em transformação.

Blommaert (2010) apoia-se em Hymes (1974) como referência que corrobora a sua visão, pois, assim como ele próprio, Hymes critica a hegemonia de língua enquanto padrão e adverte que uma característica crucial da abordagem sociolinguística é que ela olha para a linguagem, por assim dizer, a partir de sua matriz social.

Para ambos, começar com a linguagem, ou com um código individual, é impelir as limitações de uma abordagem puramente correlacional e perder muito da organização dos fenômenos linguísticos. A abordagem sociolinguística, de acordo com Hymes (1974, p.77), envolve uma mudança “do foco na estrutura para o foco na função – do foco na forma linguística isoladamente para a forma linguística no contexto humano”.

A concepção apresentada por Blommaert (2010) serve de base para a abordagem sociolinguística adotada neste estudo: uma perspectiva que olhe os fenômenos linguísticos a partir dos contextos social, cultural, político e histórico dos quais fazem parte. Considera-se, pois, a linguagem como organizada não apenas em um sistema linguístico, mas também em um sistema sociolinguístico, cujas regras e dinâmicas não podem ser derivadas automaticamente da consideração de suas características linguísticas; examina-se a linguagem na tentativa de entender a sociedade (Hanks, 1996; Blommaert, 2005; Agha, 2007).

Nesse bojo, Blommaert (2010) denuncia o fato de que a maioria das pessoas no mundo ainda não tem acesso às novas tecnologias de comunicação que oferecem atalhos para a globalização; essas pessoas vivem, por assim dizer, vidas fundamentalmente não globalizadas. Assim, a migração das “zonas de pobreza”⁴⁷ para as sociedades europeias, por exemplo, ainda que estatisticamente restrita, é um fator político importante em muitos países europeus, que mudou o desenho de alguns dos seus centros urbanos, estimulou ou alimentou a ascensão de grupos reacionários, racistas ou fascistas, grupos de direita, e gerou mais consciência de identidades politizadas, de nacionalismo etnolinguístico. Também mudou a face do multilinguismo, como abordo a seguir, criando complexos mercados de recursos linguísticos e comunicativos.

Para Blommaert (2010), os mercados, naturalmente, incluem vencedores e perdedores, e muitas pessoas, hoje, consideram seus recursos linguísticos de muito baixo valor em ambientes globalizados, ou seja, as pessoas nem sempre conseguem fazer sentido em determinados contextos. O autor sugere a necessidade de desenvolver recursos linguísticos e comunicativos móveis, uma vez que as pessoas carecem dessa mobilidade semiótica, e isso é um problema não apenas de diferença, mas de desigualdade. É um problema exacerbado pelos processos intensificados de globalização (Blommaert, 2005, 2008).

A globalização, portanto, é como todo desenvolvimento do sistema em que se vive: algo que produz tanto oportunidades quanto constrangimentos, novas possibilidades tanto quanto novos problemas, progresso tanto quanto retrocesso. Nessa explanação, pode-se comparar a semelhante situação descrita pelo autor quanto aos migrantes da Europa e a daqueles na América do Sul e do Norte, estes que são os migrantes de crise neste estudo.

A fenomenologia da migração e da diáspora tornou-se objeto de elaboração teórica nos estudos culturais, na sociologia e na antropologia. Certamente, no contexto dos recentes processos de globalização, noções como fluxos transculturais, transidiomaticidade e

⁴⁷Tradução livre do original: “poverty zones” (Blommaert, 2010, p.287-88).

desterritorialização abriram caminho para a ciência social (Appadurai, 1996; Jacquemet, 2005, *apud* Blommaert, 2010).

Constata-se, com isso, que a mobilidade das pessoas envolve também a mobilidade dos recursos linguísticos e sociolinguísticos, cujos padrões de uso da língua, "sedentários" ou "territorializados", são complementados por formas de uso da língua "translocais" ou "desterritorializadas", sendo que, com frequência, a combinação de ambos responde a efeitos sociolinguísticos inesperados.

O autor ilustra, ainda, que a possibilidade de contato eletrônico frequente com o país de origem, por exemplo, pode gerar novas formas de inovação linguística (e assim contribuir para a manutenção da língua) nas comunidades diaspóricas. Línguas minoritárias e marginais podem, no contexto do turismo, adquirir novas e inesperadas formas de prestígio (Heller, 2003); a cultura popular, como o hip-hop ou o reggae, pode ser um veículo para a disseminação mundial de determinadas formas de linguagem (Pennycook, 2007; Richardson, 2007, *apud* Blommaert, 2010).

Todas essas dimensões da mobilidade ainda colapsam em espaços concretos nos quais as pessoas reais vivem e interagem umas com as outras; a estrutura dos repertórios das pessoas e os padrões de uso da linguagem multilíngue, no entanto, tornam-se menos previsíveis e significativamente mais complexas, como se identifica a seguir. Do resultado desses desenvolvimentos verificam-se dois paradigmas, um estabelecido e outro emergente. O paradigma estabelecido é a sociolinguística da distribuição tal como já esboçada aqui, em que o movimento dos recursos linguísticos é visto em um espaço horizontal e estável e no tempo cronológico; dentro de tais espaços, a estratificação vertical pode ocorrer em linhas de classe, gênero, idade ou status social.

O segundo paradigma pode ser chamado de sociolinguística da mobilidade, e não se concentra na linguagem-no-lugar, mas, todavia, na linguagem-em-movimento, com vários quadros espaço-temporais interagindo uns com os outros. Esses quadros espaço-temporais podem ser descritos como "escalas", e a suposição é que, em uma era de globalização, os padrões de linguagem devam ser entendidos como padrões que são organizados em diferentes níveis de escala, em camadas (isto é, verticais em vez de horizontais). E, enquanto uma sociolinguística da distribuição está, comumente, preocupada com a "linguagem" – objetos definidos linguisticamente –, uma sociolinguística da mobilidade está preocupada com recursos concretos. De forma mais concisa, é possível dizer que é uma sociolinguística da "fala", dos recursos linguísticos reais implantados em contextos socioculturais, históricos e políticos (Hymes, 1996).

Nessa vertente, o acesso e o controle sobre as escalas são distribuídos de forma desigual; é uma questão de poder e desigualdade, como fica claro quando se consideram recursos típicos para acesso a escalas superiores (ou seja, não locais e não específicos da situação), como uma variedade sofisticada de linguagem padrão ou habilidades avançadas de alfabetização multimodal e multilíngue.

Esse segundo paradigma, é claro, enfrenta o desafio de incorporar uma compreensão teórica mais profunda do espaço. O espaço, aqui, é visto, metaforicamente, como vertical, em camadas, e estratificado. Todo espaço horizontal (por exemplo, um bairro, uma região ou um país) é também um espaço vertical, no qual todos os tipos de elementos sociais, culturais e políticos destacam-se.

Nesse contexto, segundo o autor, ocorrem distinções significativas, distinções indexicais, que projetam diferenças linguísticas mínimas em padrões estratificados de atribuição de valor social, cultural e político. Estes, por sua vez, convertem diferenças linguísticas e semióticas em desigualdades sociais e, assim, representam as dimensões "normativas" do uso da linguagem situada (Silverstein, 2003; Agha, 2007; Blommaert, 2005).

As ordens de indexicalidade definem as linhas dominantes para sentimentos de pertencimento, para identidades e papéis na sociedade e, portanto, fundamentam o que Goffman (2011) chamou de "ordem de interação" – que é uma ordem indexical (Silverstein, 2003; Agha, 2007). Nessa perspectiva, pode-se entender que, para propiciar a mobilidade, é necessário reconhecer as ordens indexicais; logo, afere-se o repertório e a sua ampliação. Nesse sentido, a educação poderia ter muito a contribuir.

Como já abordado neste estudo, observa-se um grande movimento de migrantes pelo mundo devido a múltiplas razões, por conseguinte, havendo tantos cruzamentos de fronteiras físicas, digitais e culturais. As relações acabam sendo pautadas pela globalização e, nessa dinâmica, a linguagem medeia as interações. No tocante a tal panorama, Vertovec (2007) expõe que é a "diversificação da diversidade" que instiga a mobilidade.

Conforme o pensamento de Blommaert (2014), a mobilidade implica determinar as diferentes ordens indexicais por meio da comunicação, visto que a mobilidade, para o pesquisador, está atrelada à linguagem; logo, os recursos semióticos são essenciais para organizar a linguagem humana e a forma de agir frente aos diferentes contextos em um mundo superdiverso (Vertovec, 2007).

Concebida a mobilidade nessa perspectiva, ela não pode ser vista apenas como movimento; deve ser entendida de forma bem mais ampla, pois implica um sujeito que fala de um lugar em determinado tempo e espaço – uma relação dialética e complexa. Devido a essa

complexidade, a comunicação nem sempre pode resultar no objetivo comunicativo desejado. Eis, assim, a relevância dos recursos semióticos para significar o que se deseja. Para o pesquisador supracitado, os recursos semióticos estão no repertório de cada sujeito.

Acredita-se, por fim, que se os estudantes puderem contar com espaços de aprendizagens para a “criação de possibilidades de ser, agir, sentir, viver o mundo” (Megale e Liberali, 2020, p.1), considerando e ampliando o patrimônio vivencial e com tudo que ele condensa, terão a oportunidade potente para o desenvolvimento da mobilidade (Blommaert, 2020) e da agência (Edwards, 2005, 2007; Engeström, 2005; Virkunen, 2006; Stetsenko, 2015).

O conceito de agência escora-se na crença de que os sujeitos podem romper com padrões pré-estabelecidos para ressignificar, criar e transformar. Engeström (2005) indica que os seres humanos reagem ao seu ambiente, mas também podem interpretar uma circunstância e agir sobre ela, a partir do seu repertório e de suas vivências. Nesse bojo, podem se desenvolver vários tipos de agência; por exemplo, a agência relacional (Edwards, 2005, 2007), a agência crítico-colaborativa (Ninin e Magalhães, 2017), a agência desencapsulada (Liberali, 2017) e a agência ativista transformadora (Engeström, 2007; 2011; Stetsenko, 2017).

Stetsenko (2015) enriquece essa visão e joga holofotes à necessidade dos sujeitos de buscar novos caminhos e posicionamentos. A pesquisadora acredita que desenvolver agências é uma forma de implicar o compromisso com a transformação social.

A partir dessa implicação é que a escolha teórico-metodológica para esta tese pautou-se no Multiletramento Engajado. A escolha da perspectiva da pedagogia dos multiletramentos parece sustentar uma organização curricular baseada na Atividade Social.

3.4 Multiletramentos e Multiletramento Engajado⁴⁸

A abordagem dos multiletramentos é uma resposta à necessidade de educar os alunos para lidarem com a diversidade de formas de linguagem e comunicação presentes na sociedade contemporânea. Esse enfoque busca desenvolver habilidades de leitura e produção de textos em diferentes mídias e linguagens, de forma crítica e reflexiva (Street, 1984; Gee,

⁴⁸ Será utilizado o termo multiletramento engajado para denominar a perspectiva pedagógica e praxiológica em que os multiletramentos são colocados a serviço de uma prática educativa engajada, articulando os estudos do Grupo de Nova Londres (GNL, [1996] 2000) à pedagogia da libertação (Freire, 1987) e à teoria sócio-histórico-cultural (Vygotsky, [1934] 2003). Não se trata, portanto da reprodução do conceito do New London Group, mas de uma nova formulação epistemológica que requer, portanto, uma nova denominação (Liberali e Mendes, 2023, no prelo).

1994), visando formar cidadãos mais informados e engajados em uma sociedade cada vez mais multimodal (Liberali, 2022).

O multiletramento reconhece que as práticas de leitura e escrita estão inseridas em contextos sociais, políticos e culturais específicos, e que as habilidades necessárias para participar de diferentes comunidades e esferas sociais podem variar. Portanto, o multiletramento também envolve a compreensão e a negociação de diferentes normas, convenções e expectativas comunicativas, em diferentes contextos.

Com essa visão, mas de forma mais contundente, Liberali (2022) propõe uma expansão da pedagogia dos Multiletramentos e apresenta o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), como será visto na sequência.

3.4.1 Multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos nasce da preocupação de dez acadêmicos com a educação e, essencialmente, com a alfabetização. Essa preocupação surge no bojo da virada social, que recupera ideias de Street (1984), Gee (1994) e Freire (1987, 1981). Esse grupo reuniu-se em New London, nos Estados Unidos, em 1994, e, por isso, passou a ser denominado New London Group (NLG [1996] 2000).

O desconforto dos pesquisadores com as práticas pedagógicas monolíngues e monoculturais – que não geram perguntas, posicionamentos, e estavam distantes das demandas atuais –, e a urgência de desenvolver sujeitos críticos, fez com que almejassem uma pedagogia que promovesse múltiplas formas de fazer sentido, que estivesse em consonância com necessidades sociais e reais, locais e globais.

Com essa determinação, os estudiosos conceberam os multiletramentos. O cerne dessa perspectiva implica um trabalho com linguagens diversas para propiciar o desenvolvimento metalinguístico, metacognitivo e a reflexão crítica. Street (1984) sinaliza a assimetria entre as práticas pedagógicas e a vida. É veemente quando critica o cenário educativo. Para o estudioso, os textos são descontextualizados e não promovem criticidade, e, para rebater tal situação, propõe um modelo ideológico de letramento.

Nessa mesma percepção, outros estudiosos somam-se a esse tema, e Freire (1981) preconiza o letramento crítico, ao compreender a relação entre “leitura do mundo e leitura da palavra”; isto é, faz referência ao fato de que é preciso compreender também o contexto que cria e sustenta os significados da leitura do mundo. Lessa e Liberali (2012) compartilham

dessa visão quando explicitam que ler o mundo, a partir dessa perspectiva, possibilita o desenvolvimento da linguagem para agir criticamente na sociedade.

Ainda com a preocupação com o letramento crítico, Cope e Kalantzis (2000) destacam o cenário globalizado atual, que apresenta um mundo cada vez mais conectado, no qual as informações são transmitidas em tempo real, cujo fluxo de pessoas beira a centenas de milhares, diariamente, e os saberes parecem efêmeros. Nesse contexto, faz-se urgente levar essa realidade para dentro das escolas, para as salas de aula, e propiciar discussões por meio de mídias atuais, diferentes formas de perceber o mundo com a diversidade cultural. Para Cope e Kalantzis (2000), essas ações são elementos importantes para a construção do conhecimento.

O New London Group nomeia essa pedagogia de Multiletramentos, a teoria que concebe multiplicidade de canais de comunicação e diversidade linguística que constitui o mundo. Para os estudiosos, esse termo contempla os diferentes modos de representação que divergem conforme o contexto cultural e que, para eles, situa-se para além da língua, pois está no modo como se usa a linguagem (Cope e Kalantzis, 2000).

O enfoque dos Multiletramentos apresenta três conceitos que permeiam a prática: múltiplas mídias, multimodalidade e multiculturalidade. As múltiplas mídias são os artefatos que organizam, guiam e materializam os conteúdos; exemplo: mídias digitais, lousa, cadernos, etc. A multimodalidade é a integração de vários modos, sejam eles visuais, auditivos, posturais, que constroem significados. Nesse sentido, Jewitt (2009) sinaliza que multimodalidade deve ser compreendida a partir dos construtos sociais e do repertório de determinada cultura e ou comunidade. Já a multiculturalidade compõe a diversidade de modos de saberes científicos e não científicos, locais e globais, tradicionais e alternativos, que se relacionam (Lage, 2019).

A organização do trabalho de ensino-aprendizagem, segundo essa proposta, contempla quatro movimentos pedagógicos:

1. Prática situada: nessa fase, o aluno é capaz de ocupar múltiplos e diferentes papéis, baseados em suas origens, experiências e repertório. A prática significativa é o cerne dessa parte da pedagogia proposta, por ser considerada uma das etapas centrais, pois é a partir dela que os sujeitos significam a aprendizagem e passam a olhar o seu lugar e os seus saberes. Para Cope e Kalantzis (2000), os alunos devem perceber que seu conhecimento e as necessidades afetivas, sociais e culturais são apreciados; assim, estarão motivados. O objetivo da prática situada é a compreensão crítica, isto é, tornar observável e consciente o

conhecimento. Trata-se do momento em que o aprendiz é convocado a experienciar e trazer à tona seu conhecimento prévio.

2. Instrução evidente: é a proposição na qual são dadas tarefas a partir das quais o aluno possa apresentar a concepção que traz e/ou defende. Nessa etapa, o aprendiz necessita cumprir tarefas mais complexas, de maneira colaborativa.
3. Enquadramento crítico: consiste no cerne do trabalho; implica ajudar o estudante a enquadrar o domínio da prática e compreender as relações históricas, sociais, culturais encontradas em determinado conhecimento e prática social. Segundo Cope e Kalantzis (2000), é a ocasião em que o aluno tem a possibilidade de afastar-se das percepções pessoais e da teoria e, então, posicionar-se criticamente. Essa etapa propicia a evidência dos objetivos, motivos, intenções e diferentes pontos de vista. O aluno tem a possibilidade de se posicionar e questionar.
4. Prática Transformada: para os autores supracitados, significa que o aprendiz tem a possibilidade de retomar o conhecimento/vivência da prática situada, só que, agora, de maneira mais crítica e como resultado de reflexão e com proposição inovadora. É o momento em que o estudante tem a possibilidade de criar, refletir, realizar novas práticas e revelar os objetivos e valores. Para Liberali e Santiago (2016), essa etapa possibilita uma avaliação contextualizada e situada do aprendiz e de seu processo.

O New London Group ([1996] 2000) acredita que os multiletramentos favorecem a construção de significados e destaca que, nessa perspectiva, a participação dos aprendizes ocorre de maneira ativa, comprometida e consciente. Assim, a pedagogia dos multiletramentos idealiza o conhecimento humano inserido em contextos sociais, culturais e materiais. O conhecimento desenvolve-se como parte de um processo de influência mútua e colaborativa com outros procedentes de culturas diversas, contextos e perspectivas de uma comunidade e, com isso, possibilitando a desencapsulação do currículo; ou seja, aproximar questões e situações da vida real à vida na escola (Lage, 2019).

3.4.2 Multiletramento Engajado

Como já apresentado na Introdução desta tese, o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) decorre das pesquisas do grupo Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE⁴⁹) como uma expansão da pedagogia dos multiletramentos, do New London Group

⁴⁹ Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP): fundado em 2004 pelas líderes Prof^{as} Dr^{as} Magalhães e Liberali, desenvolve

([1996] 2000). Emerge da demanda por práticas pedagógicas que visam ao bem viver e tem como base as ideias freirianas e vygotskianas. Assim, Liberali (2022) traz os multiletramentos com olhar renovado e potente. O multiletramento engajado desenvolve-se como perspectiva para se pensar em uma educação insurgente, libertadora e decolonial, que considere a heterogeneidade e a interculturalidade.

Nessa vertente, Liberali (2022), com base em Freire (1970), advoga que, em uma educação libertadora, a curiosidade epistemológica nasce do anseio de conhecer a realidade para transformá-la, como será explicado ao longo deste estudo. A pesquisadora sustenta esse enfoque apoiada na visão freireana e de outros teóricos que acreditam que a educação e o currículo podem ser instrumentos de transformação e podem favorecer a expansão de agência dos sujeitos (Vygotsky, 1994, *apud* Liberali, 2022).

Na proposta dos multiletramentos do New London Group ([1996] 2000), o foco principal diz respeito à multiplicidade de culturas, mídias e modalidades características da sociedade globalizada. Os acadêmicos partem do pressuposto de que professores e aprendizes devem ter participação na mudança social; nessa direção, assumindo o papel de *designer* do futuro, os autores propõem: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada. Essas atividades são inspiradas em Paulo Freire (1981) e, por esse motivo, cabe ampliar essa concepção.

Sob uma ótica expansiva, Liberali (2022) amplia e renova os multiletramentos a partir dos postulados de Freire (1970), por sua vez apoiado em Marx, quando o autor discorre sobre uma pedagogia crítica que busca a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de questionar e transformar a realidade em que vivem. Freire se opõe à educação bancária, que reforça as relações de opressão e dominação presentes na sociedade, e propõe uma forma de educação mais democrática, participativa e libertadora. Assim, Paulo Freire (1983, p.76) confere ao professor o papel de “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza”.

Nesse tocante da problematização, segundo Paulo Freire (1983), a educação deveria investir na emersão das consciências, para que possa ocorrer a inserção crítica do sujeito na

projetos de pesquisa e extensão de formação e ação em contextos escolares, acadêmicos e sociais. Os projetos são questionadores das bases coloniais e injustas e criam espaços colaborativo-críticos. Nacionalmente, o GP LACE envolve pesquisadores de universidades federais, estaduais e privadas; alunos, professores, gestores de escolas públicas e privadas. Internacionalmente, mantém relações com pesquisadores dos EUA, filiados a: Rutgers University, East Side Institute, CUNNY University; do Reino Unido - Leeds University e Sheffield Harlam University; da Finlândia, Helsinki University entre outros). Desde 2020, o LACE tem atuado, mundialmente, junto com a Global Play Brigade e, localmente, com o Projeto Brincadas, em ações de intervenção social em tempos de pandemia. As pesquisas do grupo, geralmente, recebem auxílio do CNPq, CAPES, FAPESP e da PUC-SP, pelo PIPAD, PIPEq e PIPExt, PIPRINT. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/13930>. Acesso em: 15 ago. 2023.

realidade, e, desse modo, favorecer o desenvolvimento de uma consciência reflexiva. No entanto, a tomada de consciência não se estabelece de maneira individualista; trata-se de um caminho trilhado a partir das relações entre o sujeito e o mundo, arquitetando-se nas relações de transformação e em relações preludiando a consciência.

Nesse percurso, para uma educação problematizadora, propõem-se três movimentos pedagógicos: imersão, emersão e inserção. Imersão e emersão são dois termos utilizados por Paulo Freire (1983), quando suas inquietações centravam-se na descrição da consciência em que viviam as pessoas e grupos em situação de miséria, pobreza e exclusão, como abordado no parágrafo anterior.

Nessa direção, Guareschi (1973) categoriza os graus de consciência para melhor compreensão dos conceitos. Para isso, o autor debruça-se com afinco e identifica três graus: a consciência mágica, a consciência ingênua e a consciência reacionária. O primeiro grau é identificado como consciência mágica, consciência imersa, consciência intransitiva ou semi-intransitiva. Paulo Freire (1980, p.67) define essa consciência como “[...] sua ‘quase-aderência’ à realidade objetiva ou sua ‘quase-imersão’ na realidade. A consciência denominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica. A este tipo de consciência chamamos de “semi-intransitiva”.

O segundo grau, na visão de Guareschi (1973), é denominado consciência ingênua, ou transitiva, e apresenta-se com três características: consciência fanática, nome que Freire (1979b) toma emprestado de Marcel (1962), identificada em sociedades massificadas pelas mídias, pois considera que estas teleguiam as pessoas, robotizam, manipulam. O terceiro grau, a consciência reacionária, ou golpe de Estado – é reativa a antigos padrões, segundo a interpretação do estudioso Guareschi (1973). Nessa consciência, ele identifica quase-imersão.

Para Paulo Freire (1979b), a imersão é o primeiro grau de consciência. A emersão, por sua vez, destina o processo de saída desse estado de consciência e de busca de participação na construção da vida. Nas palavras de Paulo Freire (1979b, p.22), “é um crescente ímpeto para participar. As massas populares começam a se preocupar e a procurar seu processo histórico. Com a ruptura da sociedade, as massas começam a emergir e essa emersão se traduz em uma exigência das massas por participar: é a sua presença no processo”.

O termo inserção é concebido por Freire (1979b) como capacidade interventiva dos seres humanos, uma categoria importante da condição existencial, pois, de acordo com a sua concepção, é na inserção que há a tomada de decisão no sentido de intervenção no mundo. E, como ele próprio ensina: “Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura

adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor de história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (Freire, 1992, p.10).

Dessa foram, é pela inserção interventiva, pela importância da sua condição de sujeitos históricos que homens e mulheres constroem a esperança do inédito viável. E é com esse olhar e força do inédito viável que o Multiletramento Engajado visa à transformação.

Para Paulo Freire (1979b), a transformação da realidade pode ocorrer quando o sujeito está imerso nela, e, nessa imersão, é possível a emergência da consciência da realidade; em outras palavras, dar-se conta da situação. É nesse processo, segundo a interpretação de Liberali (2022), que ocorre o processo dialógico, criativo e revelador das agências dos sujeitos. A pesquisadora enfatiza que a criticidade sucede de uma realidade espessa, dos sujeitos que se engajam e não estão aprisionados.

A inserção, por sua vez, implica ir além da percepção da realidade, pressupõe construir um processo de responsabilidade e de responsividade efetivo com sua transformação, a partir das reflexões de Liberali (2022). Dessas concepções, o multiletramento engajado sugere três ações:

1. Imersão na realidade
1. Construção crítica de generalizações
2. Produção de mudança social

A Imersão na Realidade aproxima-se da prática situada – representa o momento em que os sujeitos experienciam situações reais sobre as quais poderão refletir. Essa imersão captura a realidade e envolve os estudantes no processo de vivenciar efetivamente atividades humanas, como forma de imergir e experimentar a vida no ambiente escolar.

Nesse momento, os alunos engajam-se na realidade, ao experimentar e discutir questões do cotidiano, ou seja, da sua vida concreta. Essa ação pedagógica pressupõe problematizar dados concretos da realidade vivida que, muitas vezes, não são trabalhados na escola.

Para tanto, é primordial investigar as necessidades dos estudantes antecipadamente, para propor práticas e *performances*⁵⁰ que aproximem os participantes de situações reais. Segundo Liberali (2022), a imersão recupera a prática situada discutida pelo New London Group (NLG, 1996) e expande o conceito freireano, ao acessar conhecimentos cotidianos (Vygotsky, [1934] 2003) e mergulhar em acontecimentos reais. Pretende-se, dessa forma, que os estudantes relacionem as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola a suas

⁵⁰ A performance será discutida na página 107.

experiências de vida, que compreendam a importância do que aprendem para sua formação como sujeitos atuantes em diferentes contextos, ou seja, como ser e agir no mundo.

Nessa perspectiva, Liberali (2022) defende que o brincar e a *performance* são fundamentais no planejamento da proposta didática, pois permitem recriar a realidade dos alunos, na sala de aula, para que estes vivenciem experiências concretas e reais, em situações diversas que podem ser desafiadoras. Em tais circunstâncias, os estudantes podem viver e compartilhar novas possibilidades de ser, pensar, sentir, agir, que serão refletidas, analisadas e ampliadas na segunda ação, denominada Construção Crítica de Generalizações, e que abarca as propostas de instrução evidente e enquadramento crítico discutidas pelo NLG, integradas à ideia de conscientização e emersão freiriana.

A emersão freiriana – construção crítica de generalizações – equivaleria à instrução evidente, ao enquadramento crítico – é o momento em que os aprendizes afastam-se da realidade e a analisam criticamente. Nessa etapa, é possível construir conceitos e compreendê-los. Segundo Liberali (2022), a Construção Crítica de Generalizações pressupõe a compreensão e a apropriação dos saberes vividos de um modo mais amplo e diverso. Oferece a oportunidade de que ações vividas sejam refletidas por múltiplos ângulos e posicionamentos. Essa ação implica criar conexão entre a realidade imediata, a vivência ou a brincadeira realizada pelos participantes, associada a problemas e/ou situações sociais mais abrangentes e a diferentes modos de compreender a realidade.

Envolve, ainda, maneiras de discutir valores e formas possíveis de apreensão da realidade, em busca da sua transformação. Desse modo, os participantes constroem as bases para agirem como transformadores de suas realidades e elaboram proposições para Produção de Mudança Social, como preconiza a autora supracitada.

A terceira ação envolve os participantes como agentes de transformações radicais, como afirmam Stetsenko (2017) e Liberali (2019a). Mediante propostas pedagógicas, os sujeitos vivenciam momentos de reflexão, atuam na construção de possibilidades, elaboram proposições e implementam procedimentos concretos de transformação. A produção de mudança social seria a prática transformada, na proposição do New London Group (2000) – nessa etapa, os aprendizes, providos de criticidade, podem propor e produzir transformações sociais.

A proposição do Multiletramento Engajado, como organizador de trabalho em todas as áreas (Liberali, 2022), fundamenta-se nos conceitos de inédito viável (Freire, 1987), translinguagem (García, 2014), brincar (Vygotsky, [1934] 2003), *performance* (Holzman, 1997), e currículo pautado em Atividades Sociais (Liberali, 2009). Essa perspectiva parece

sustentar uma forma de educar para o bem viver engajado com as demandas da vida, das necessidades e dos interesses individuais e coletivos. Desse modo, como propõe Walsh (2017), torna-se possível pensar desde o universo da totalidade e aprender a pensar e atuar nas periferias, nas gretas, onde moram, brotam e crescem modos outros de ser e viver.

3.4.2.1 *O inédito viável no Multiletramento Engajado*

O "Inédito viável" é uma expressão que se refere a algo que é original, novo e, ao mesmo tempo, possível ou realizável. Para o senso comum, é uma combinação de características que indica que uma ideia, projeto, produto ou solução é inovador e, ao mesmo tempo, factível de ser implementado. No entanto, na concepção freiriana adotada nesta tese, o "Inédito viável" é o fruto da tomada de consciência crítica (Freire, 1979b) em prol da transformação, como visto, a seguir, nas palavras de Freire (1975, p.110):

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito-viável”.

Paulo Freire utilizou a palavra/conceito Inédito Viável pela primeira vez na Pedagogia do Oprimido. Segundo Ana Maria Freire, Paulo Freire (1975) criou esse termo inspirado nas ideias de Nicolai (1960) sobre “soluções praticáveis despercebidas”, e de Goldmann (1975), ao discutir o termo “consciência possível”, que se refere à comunicação e à transmissão de informações.

A expressão inédito viável foi influenciada por Pinto (1960), que, por sua vez, inspirou-se de Jaspers (1932), dando, no entanto, outra conotação, sem ser de pessimismo. Pinto (1960, p.126) refutava a ideia de “contorno infranqueável onde findam as possibilidades, mas concebia como margem real onde iniciam as possibilidades; ‘não são a fronteira entre o ser e o ser mais’”; as ações necessárias para irromper essas circunstâncias, nomeadas pelo filósofo como “atos limite”, ou seja, “atos que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem a sua aceitação dócil e passiva (Pinto, 1975, p.10).

De fato, para Vieira Pinto, as “situações-limites” não são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (mais ser);

(Pinto, 1960, vol. II, p.284). Visto desse modo, o inédito viável é muito mais que uma junção de palavras. Representa uma palavra-ação, logo, uma práxis.

Assim, a proposta de Multiletramento Engajado sustenta-se em Paulo Freire, ao afirmar que, em momentos de crise, as pessoas enfrentam “situações limites” que podem provocar a busca por novas possibilidades para viver esse contexto. Para essas novas experiências, novas formas de viver, ou seja, para a criação do novo, o educador discute a ideia de “inédito viável” (Freire, 1996). Nessa direção, é preciso considerar ações que não existem ainda, mas que são criadas pela coletividade em uma resposta original frente às demandas da realidade.

Dando continuidade aos conceitos que sustentam o trabalho desenvolvido nesta tese, apresento a *performance* como elemento importante, pois além de ser recurso possível para promover a *perijivánie*, cria espaços para diálogo, reflexão e superação de limites. No curso do ensino de Espanhol por meio da Atividade Social, a *performance* sugerida ao grupo corroborou a imersão, recurso proposto a partir do multiletramento engajado, apontado no relato que será exposto na seção de dados.

3.4.2.2 *Performance*

O conceito de *performance* está fundamentado na concepção vygotskiana do brincar (Vygotsky, 1998) e, conforme sinalizam Liberali e Santiago (2009), permite que os alunos tragam a vida real para a sala de aula. No caso do curso de Espanhol, o brincar performático permitiu a "vivência" de experiências reais dos participantes a partir da realidade dos migrantes.

Nessa mesma direção, Holzman (2009) apresenta o brincar como *performance* para tornar-se um espaço no qual o sujeito pode ser o que ele não é, pois possibilita viver emoções e experiências que não fazem parte do seu repertório atual e, por sua vez, permite a sua ampliação. Nessa concepção, a *performance*, como forma de expressão, possibilita a formulação de ideias e sentimentos de todos os envolvidos de forma expandida. E, em tal conjuntura, compreende-se a *performance* como a criação de oportunidades para entrar em contato com os sentimentos, as opiniões, as vivências e as emoções, permitindo espaços de construção e reconstrução de repertórios.

Para Vygotsky (1998), as emoções que insurgem de uma *performance* toam com o racionalismo espinosano, pois permitem vivenciar *perijivánie*, experiências que favorecem a transformação. Liberali e Fuga (2018) também concordam com essa visão; as autoras

acreditam que os eventos dramáticos, *perijivánie*, podem ocorrer nas *performances* e possibilitam aos sujeitos, nos ambientes educativos, desenvolverem mobilidade, ampliarem seus repertórios e serem agentes de transformação.

Stanislavski (2012) enriquece esse conceito quando ressalta a importância da memória para reviver os sentimentos que os sujeitos experimentaram como força condutora de uma visão interior e, conseqüentemente, compreensão dos sentimentos. É fato que, por meio das brincadeiras e performances realizadas durante todo o processo, os participantes experimentam, de forma cognitiva e afetiva, além da possibilidade de ser, sentir, pensar e agir. Aprendem a usar os recursos construídos e que compõem seu patrimônio de vivências (Megale e Liberali, 2020); seus saberes tornam-se instrumentos para agir no mundo, ou seja, esses sujeitos estão implicados na mudança da realidade em que vivem.

Esse conceito coaduna com os objetivos desta tese, pois, de acordo com as tarefas propostas, a Atividade Social – por exemplo, a *performance* – permite vivenciar *perijivánia*. Dessa maneira, o brincar performático é uma forma potente de desenvolvimento pessoal, visto que corrobora a ampliação de repertório, uma vez que ao se expor a novas situações, ideias e perspectivas, o sujeito pode expandir sua compreensão do mundo e, assim, possibilitar a compreensão e o acolhimento à diversidade.

O cerne da TASCH é o estudo da relação entre sujeitos em contextos sociais determinados sócio-histórico e culturalmente, e orientados por objetos diversos, orquestrados com instrumentos em função das regras, divisão de trabalho e comunidade (Leontiev, 1981).

Nesse enquadramento, segundo Liberali (2009, 2019a, 2020), os sujeitos assumem um compromisso colaborativo com seu entorno e com o outro, para atuarem em diferentes situações sociais. Para a autora, os participantes aprendem a escutar o outro, a verbalizar suas ideias, a argumentar de maneira a embasar seus pontos de vista e, dessa forma, amplia-se a possibilidade de transformação interna e externa.

Nessa esteira, Liberali, Mateus e Damianovic (2012, p.7-8) enfatizam que a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH) é “uma teoria das práxis em que a reflexão, o desejo e a ação humana se ligam ao devir de cada um, em conjunto com todos, em sociedade”.

A seguir, discorro sobre a Atividade Social, que norteou a organização do currículo. No caso desta tese, as aulas foram planejadas a partir desse enfoque.

3.4.2.3 *Atividade Social*

Como já abordado, a proposta de ensino-aprendizagem baseada na perspectiva da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, pautada em Vygotsky ([1934] 2003) e em Engeström ([1987] 1999), considera que todos os participantes são ativos e corresponsáveis em um contexto tempo-espaço com papéis determinados e em interação com o mundo e com o outro. Em consonância com essa visão e por congregar a mesma concepção, optei por trabalhar o ensino da língua espanhola, enquanto língua adicional, por meio da Atividade Social como proposta de curso de idioma.

Uma Atividade Social é constituída por sujeitos que detectam as necessidades do contexto, são movidos por um propósito (objeto) que é mediado por artefatos (instrumentos) perante a relação entre os envolvidos (comunidade), e que se organizam por regras e divisão de trabalho. As regulamentações que conduzem a atividade são as regras. A divisão de trabalho corresponde às tarefas e funções de cada um do grupo, e estes formam a comunidade. Os instrumentos são chamados também de artefatos ou ferramentas, pois são os meios usados para alcançar o objeto da atividade.

É possível observar que uma atividade não está limitada a um conjunto de ações, porém, são as ações que constituem uma atividade. Isso implica a necessidade de uma atuação coletiva; assim, além de direcionar-se ao objeto-motivo, os sujeitos implicados satisfazem suas necessidades particulares (Liberali, 2009).

Para Vygotsky ([1934] 2003), a linguagem é um dos instrumentos utilizados por todos os participantes para estabelecer relações. Quando o sujeito compreende que sua necessidade pode ser considerada pela participação colaborativa na atividade e que o objeto é compartilhado pelo coletivo, ele entende que a sua forma de agir pode reverberar no seu grupo e na comunidade.

A figura 2, a seguir, faz referência à representação gráfica proposta por Engeström ([1987] 1999), e mostra as interações entre os componentes da Atividade Social.

Figura 2: O sistema de atividade humana proposto por Engeström



Fonte: Meaney (2009, p.38)

O quadro que segue, baseado na representação gráfica de Engeström ([1987] 1999), retrata a forma como Liberali (2009) compreende os componentes de uma atividade.

Quadro 3: Componentes da Atividade

Componentes da Atividade	
Sujeitos	Aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Objeto	Aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado, que se transforma no objeto final ou no produto.
Instrumentos	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário; revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento-e-resultado) (Newman e Holzman, 2014).
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Comunidade	Aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão do trabalho e das regras.
Divisão de Trabalho	Ações intermediárias, realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam de forma independente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.

Fonte: Liberali (2009, p.12)

3.4.2.3.1 Atividade Social e o ensino da língua espanhola

De acordo ao precedentemente exposto, o curso de língua espanhola proposto nesta tese está ancorado nos conceitos da Teoria da Atividade. Dessa forma, atenta-se à oportunidade da criação da Zona de Desenvolvimento Proximal, com o propósito de proporcionar práticas culturais nas escolas, como postula Liberali (2010). Assim, as ações e as intervenções por meio das Atividades Sociais determinadas pelo grupo de educadores da escola designam um cenário no qual os conceitos científicos são construídos a partir das

compreensões dos saberes do cotidiano e ancorados na linguagem que está organizada na práxis; resulta em uma organização colaborativo-crítica de todos os integrantes do curso de língua espanhola.

O conceito de Atividade Social, no enfoque da Teoria da Atividade, consente desenvolver um planejamento pelo grupo, com todos os participantes, pois, conforme a Atividade Social proposta, os participantes repartem as tarefas, determinam a comunidade, elencam as regras e definem os instrumentos. Organizar um trabalho de caráter sócio-histórico-cultural significa focalizar a participação nas Atividades Sociais como um motivo que move a atividade de ensino-aprendizagem (Liberali, 2009).

Assim, conjecturar o ensino da língua adicional a partir do enfoque da Atividade Social é viabilizar, para a aula, as reais situações que são enfrentadas no cotidiano. Dessa maneira, concebe-se o ensino da língua espanhola com o propósito de possibilitar ao aprendiz o desenvolvimento da agência e da mobilidade.

Para Liberali (2009, p.12), “no contexto da vida atual, a asserção que se coloca é partir do princípio ‘a vida que se vive’ (Marx e Engels, [1945-46] 2006, p.26), pensamento que faz muito sentido, pois pauta-se na necessidade real, imediata e, conseqüentemente, significativa dos sujeitos.

Foi com essa demanda real e necessária, solicitada pelos educadores da escola que recebe migrantes, que o planejamento das aulas foi elaborado, como será discorrido e explicado ao longo da tese. Antes, porém, explico as escolhas da metodologia de pesquisa e do contexto no qual foram coletados os dados.

Como dito anteriormente, o cerne desta tese é analisar a acolhida de alunos migrantes e as implicações que essa perspectiva pode gerar em uma sociedade marcada por visões, discursos e práticas coloniais. Partindo disso, a revisão da literatura selecionada para dar suporte às discussões contemplou, inicialmente, discussões sobre a colonialidade e a decolonialidade, para poder identificar resquícios presentes e promover modos outros no agir, com viés decolonial. Para tanto, considere importante discorrer sobre a educação com olhar para a diversidade na perspectiva intercultural e multilíngue. Todavia, para alicerçar a compreensão da diversidade, o patrimônio vivencial e os conceitos que o compõem como patrimônio do conhecimento – *perijivánie*, repertório e translíngua – foram trazidos e discutidos como forma de conhecer o sujeito e, a partir dessa ótica, poder, intencionalmente, promover espaços de formação, transformação e desenvolvimento da mobilidade e da agência.

Discorri, ainda, sobre o Multiletramento Engajado como pilar para o desenvolvimento das aulas de Espanhol por meio da Atividade Social.

Na próxima seção, apresento o desenvolvimento da pesquisa.

4 ATRAVESSANDO MUROS: Desenvolvimento da Pesquisa

Nesta seção, são expostas e discutidas questões relacionadas à escolha metodológica adotada nesta investigação. Na sequência, descrevo o contexto no qual a pesquisa foi realizada, bem como todos os envolvidos, os instrumentos de coleta e o registro de dados, as categorias de análise e de interpretação. Finalizo a seção com considerações a respeito da credibilidade e do desenvolvimento da pesquisa.

4.1 Enfoque Metodológico

Esta investigação situa-se na Linguística Aplicada e está apoiada na metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), discutida por Magalhães (1994, 1998, 2004, 2009) e Liberali (1999, 2012), que trata de uma abordagem teórico-metodológica de intervenção e ativista, aspecto fundamental para as investigações no âmbito escolar.

A base dessa metodologia está alicerçada no quadro teórico-metodológico de Marx ([1845] 2006) e nos conceitos de colaboração e contradição desenvolvidos por Vygotsky ([1934] 2003), no campo da psicologia, e de Mikhail Bakhtin ([1979] 2003), no campo da filosofia da linguagem. As categorias de sentido e significado e zona de desenvolvimento proximal estão cerceadas no campo teórico e metodológico da PCCol.

Trata-se, portanto, de um enfoque teórico porque sustenta uma visão de sujeito inserido em determinada sociedade, história e cultura, e também está no contexto do paradigma crítico de pesquisa, como fator importante. Nesse enfoque, o conceito de colaboração, preconizado por Magalhães, Ninin e Lessa (2014), apoia-se nas ideias filosóficas espinosanas e marxistas, ao entrelaçar a ideia de indivíduo livre, produtor de encontros felizes na constituição sócio-histórico-cultural (Vygotsky, [1934] 2003). Nas palavras de Magalhães (2009, p.55),

[...] a pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos e significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados.

Todavia, a pesquisadora ressalta e alerta que, na prática de pesquisa com esse viés, a colaboração e o questionamento crítico não devem ser centralizados, pois corre-se o risco de

impor autoridade e, conseqüentemente, afastar as oportunidades de participação e compartilhamento de sentidos e significados na construção do conhecimento – aspectos fundamentais nesta teoria – e, com isso, perder a potência de uma construção coletiva e a ideia de coautoria, co-construção/produção na elaboração e transformação do momento histórico em que ocorre a pesquisa. Para Liberali (2008), esse aspecto representa o cerne da colaboração como uma categoria teórico-metodológica que almeja que pesquisadores e participantes se posicionem como aprendizes ao longo da investigação.

Posto isso, é possível validar a pertinência e o diferencial da abordagem crítico-colaborativa em comparação a uma etnografia convencional; é a probabilidade de intervir no contexto de modo intencional, planejado, a partir da reflexão crítica e, assim, a possibilidade de provocar transformações no contexto, nos participantes e no próprio pesquisador. A seguir, apresento a PCCol, escolha teórico-metodológica que orientou o caminho, nesta pesquisa, para **fissurar gretas**.

De acordo com uma das perguntas de pesquisa – “Como um projeto com educadores e equipe escolar pode abrir gretas/minimizar as barreiras e desenvolver a mobilidade?” –, retomo um dos propósitos da tese que é investigar as demandas do contexto de uma escola que atua com as famílias de migrantes, com a intencionalidade de desenvolver a mobilidade como possibilidade de propiciar participação plena em diferentes esferas sociais. Assim, a PCCol, adequa-se de forma crítica às proposições da investigação, visto que permite possibilidades de os participantes/pesquisadores analisarem os contextos nos quais estão inseridos por meio da reflexão teórico-prática (Freitas, 2007) e atuar para transformar.

O objetivo essencial da PCCol é acolher as necessidades da comunidade e a historicidade de cada sujeito. Nessa perspectiva, o enfoque mostra-se adequado e relevante à proposta de investigação apresentada aqui, visto que, para esta investigação, foram aplicados os fundamentos desse enfoque na elaboração da prática, do planejamento e das avaliações, pois a PCCol concebe o papel ativo de todos os participantes, de modo a construírem o conhecimento. Todavia, a colaboração não significa estabelecer uma relação de simetria e concordância de conhecimento e/ou semelhanças de ideias ou de representações sociais e valores. Ao contrário, a colaboração crítica implica e impõe tensões e contradições (Engeström, [1987] 1999).

Um dos pontos altos da PCCol sugere discutir formações sociais marcadas pela reprodução de modelos e ideias inquestionáveis, que se contrapõem à emancipação e à justiça social. Dado o princípio que norteia a pesquisa, a formação crítica mobiliza o entendimento

de aspectos sociais, políticos e econômicos que reverberam as relações e as escolhas na educação, e despertam desejos de ações em prol de um agir coletivo, com o objetivo de transformar "situações-limites" em "inédito-viável" (Freire, 1970).

Fazendo jus à relevância do objetivo preconizado pela PCCol, nesta tese a participação de todos os envolvidos foi fundamental e teve início com o levantamento da necessidade do grupo e a solicitação de aula de língua espanhola, pois foi possível perceber que a língua torna-se uma barreira, tanto para os educadores como para a comunidade. Dessa forma, e de acordo com a demanda, a colaboração foi coletiva e culminou no envolvimento de educandos, professores e famílias.

Essa linha de visão, intervenção e atuação da PCCol remete ao pensamento de Catherine Walsh, quando clama por uma pedagogia decolonial e sugere pequenas ações (gretas) por meio de fissuras (oportunidades/necessidades). Em suas palavras,

Há algum tempo deixei a Grande Esperança, a ESPERANZA com letras maiúsculas. Refiro-me à ESPERANZA de mudar ou transformar o sistema capitalista-moderno / colonial-patriarcal como um todo, e de acreditar que outro mundo em nível global – e, paralelamente, que outro estado – é realmente possível. [...] Minha aposta hoje é em e para pequenas esperanças, isto é, em e para essas muitas outras formas de pensar, saber, ser, sentir, fazer e viver que são possíveis e, além disso, existem apesar do sistema, desafiando-o, transgredindo-o, fazendo-o fissurar⁵¹ (Walsh, 2017 p.42).

Ainda na metáfora de Walsh (2017), “fissuras e gretas”, pode-se aludir à Paulo Freire, quando considera que “Não há prática docente sem curiosidade, sem incompletude, sem capacidade de intervir na realidade, sem ser capazes de ser fazedores da história e ao mesmo tempo sendo feitos pela história”⁵² (Freire e Shor, 2006, p.32).

Nessa direção, Stetsenko (2011) apresenta ideias que também estão em conformidade com o enfoque da PCCol, quando discute a história da natureza humana imbricada às práticas instrumentais e ao contexto histórico-colaborativo, pois ambos propõem ativismo intencional na organização de um espaço crítico (Lage, 2019).

⁵¹ Tradução livre do original: "Dejá desde hace un tiempo atrás la Esperanza Grande, la ESPERANZA con mayúsculas. Me refiero a la ESPERANZA de cambiar o transformar el sistema capitalista-moderno/ colonial-patriarcal en su conjunto y totalidad, y de creer que otro mundo a nivel global—y de manera paralela que otro estado—realmente es posible.[13] Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar" (Walsh, 2017, p.42).

⁵² Tradução livre do original: “No hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin ser capaces de intervenir en la realidad, sin ser capaces de ser hacedores de la historia y a la vez siendo hechos por la historia” (Freire e Shor, 2006, p.32).

Dessa maneira, a PCCol, na compreensão desta pesquisa, como preconiza Magalhães (2009), contribui e promove significativamente a formação crítica com potencial para uma transformação da realidade. Permite a todos os sujeitos envolvidos verbalizarem seus sentidos, bem como descortinarem a construção de novos significados mediante discussões, argumentações e participação colaborativa.

Nessa vertente, a escolha da metodologia de pesquisa mais adequada para esta investigação foi a PCCol, pois, de acordo com a proposição, esse tipo de pesquisa é instrumento e propicia resultado em um contexto de formação. Desse modo, no desenvolvimento desta investigação, como professora-pesquisadora e autora deste estudo, escolhi a abordagem teórico-metodológica ativista e intervencionista, apoiada, também, nas discussões de Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), que me permitiram observar, registrar e refletir, de maneira colaborativo-crítica, sobre o processo de ensino-aprendizagem e, assim, concebendo uma intervenção formativa.

Foi possível, em virtude dessa abordagem, acompanhar, como educadora e professora-pesquisadora, ao longo das atividades propostas nos três últimos anos (2021, 2022 e 2023), de que modo alunos e professores da comunidade escolar desenvolveram a colaboração e a mobilidade no processo dinâmico das e nas relações coletivas.

Conforme o proposto para o desenvolvimento desta pesquisa e com fundamento na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, a Atividade Social possibilitou o desenvolvimento de mobilidade e, conseqüentemente, agência, a partir de um processo de colaboração crítica, como exponho nas conclusões.

A seguir apresenta-se os procedimentos de produção e o processo da coleta de dados.

4.2 Procedimentos de produção e de coleta de dados

O processo de produção e coleta de dados teve início em abril de 2021, indo até junho de 2022. Nesse transcurso, participaram as professoras, a equipe gestora da escola, aprendizes e famílias de migrantes. Em razão do vasto material coletado: áudios, fotografias, conversas via WhatsApp, as transcrições dos áudios foram parciais. Todos os dados produzidos foram armazenados no computador.

É importante relatar que algumas gravações ficaram comprometidas devido aos ruídos e ao uso das máscaras (período da pandemia Covid-19), fatores que prejudicaram a compreensão das falas. Ressalto, ainda, que, em função das línguas faladas no contexto

educativo, as transcrições foram fiéis às práticas translíngues Espanhol-Português ao longo dos encontros com famílias e alunos.

Para melhor visualização e compreensão, foram elaborados quadros com as informações dos locais, as ações e o modo como foram realizados os registros. O quadro 4, por exemplo, contempla os dados coletados dos alunos da escola. Como professora-pesquisadora, acompanhei as crianças na sala de aula, no horário do parque e durante a alimentação, principalmente nos horários de lanche e almoço.

Em sala de aula, observei os educandos durante a realização das tarefas e ao longo das contações de histórias, ora feitas por mim, ora pelas professoras dos educandos. Já minha presença como professora-pesquisadora nos horários de parque garantiu momentos de conversa livre, em pequenos grupos e individualmente.

O quadro 5 expõe as condições a partir das quais foram coletados os dados com os educadores. Todas as reuniões e formações com os professores foram feitas à distância, pela plataforma *Google Meet*⁵³, assim como as aulas de Espanhol; já as entrevistas e depoimentos ocorreram presencialmente, no horário do almoço e nos intervalos do parque.

O contato e a coleta de dados com as famílias também ocorreram pela plataforma *Google Meet*, durante reuniões coletivas, e com encontros só com famílias de migrantes de crise; as entrevistas individuais, assim como a gravação do vídeo institucional ocorreram na própria escola. Essas informações são apresentadas no quadro 6.

Quadro 4: Organizador da coleta de dados referentes aos alunos

ALUNOS	
ONDE?	- Sala de aula - Parque - Refeitório
O QUÊ?	- Atividades: tarefas, contação de história - Entrevistas: conversa com as crianças
COMO?	- Fotografias - Gravações em áudio - Gravações em vídeo - Produção Artística
QUANDO?	- 1º semestre de 2021 - 2º semestre de 2021 - 1º semestre de 2022

Fonte: elaborado pela pesquisadora

⁵³ O Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo, desenvolvido pelo Google. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do Google Hangouts; o outro é o Google Chat. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet. Acesso em: 18 jan 2022.

Quadro 5: Organizador da coleta de dados referentes aos profissionais da Escola

PROFESSORES E EQUIPE GESTORA	
ONDE?	- Aplicativo <i>GOOGLE MEET</i> - Sala de Aula
O QUÊ?	- Atividades: formações sobre diversidade, aulas de Espanhol, preparação de materiais lúdicos. - Entrevistas - Depoimentos - Planejamentos - Formação
COMO?	- Fotografias - Gravações em áudio - Gravações em vídeo - Produção Artística
QUANDO?	- 1º semestre de 2021 - 2º semestre de 2021 - 1º semestre de 2022 - 2º semestre de 2022

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 6: Organizador da coleta de dados referentes às famílias

FAMÍLIAS MIGRANTES	
ONDE?	- Plataforma - <i>GOOGLE MEET</i> - Escola
O QUÊ?	- Reuniões de pais - Entrevistas - Depoimentos
COMO?	- Fotografias - Gravações em áudio - Gravações em vídeo - Produção Artística
QUANDO?	- 1º semestre de 2021 - 2º semestre de 2021 - 1º semestre de 2022

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Com o mesmo intuito de expor de forma organizada, o quadro 7 traz as informações com as datas dos encontros, os temas abordados e a natureza da coleta de dados. Cabe elucidar a nomenclatura utilizada para a identificação dos participantes. A equipe gestora

corresponde à diretora, à assistente de direção e à coordenação; professores são os que atuam na sala de aula; educadores são todos os envolvidos na entidade, aqueles que não estão na sala de aula, mas atuam na escola – é comum no ensino público um professor ocupar outra função na escola; já a equipe de apoio é constituída pelos funcionários da limpeza, cozinha e segurança.

O primeiro encontro com todos os educadores da escola ocorreu com o objetivo de apresentar a professora-pesquisadora para o grupo de professoras e explicar o escopo da pesquisa. Nessa ocasião, os professores verbalizaram sobre os desafios que enfrentam com a comunidade de migrantes no âmbito escolar. Os demais encontros com professores foram destinados à formação; os principais foram sobre a atenção à diversidade, sobre a interculturalidade, e ocorreram ora presencialmente, ora pela plataforma *Google Meet*. Os outros encontros que se sucederam de forma regular, uma vez por semana, com os docentes, a equipe gestora e outros colaboradores, correspondem às aulas de Espanhol por meio da Atividade Social.

Com os alunos, assim como mencionado no quadro 4, a grande maioria dos encontros destinou-se à contação de história por mim, como professora-pesquisadora, e às observações em sala de aula. Com as famílias, além das reuniões coletivas, também foram realizados encontros individuais com o objetivo de traduzir a elas algumas informações importantes e orientações. A seguir, apresento o Quadro 7.

Quadro 7: Registro de atividades e material investigativo

DATA Modalidade	PARTICIPANTES	OBJETIVOS/temas	REGISTRO
15/04/2021 <i>Google Meet</i>	Diretora Luana Auxiliar da direção Marcela Coordenadora Marta Professoras Professora-pesquisadora	Apresentar a professora-pesquisadora. Professoras pedem aulas de Espanhol para se conectar com os alunos e entender suas necessidades básicas.	Relato escrito
16/04/2021 Presencial	Diretora Luana Auxiliar da direção Marcela Coordenadora Marta Professoras Professora-pesquisadora	Conhecer a escola – contato com a coordenadora/diretora. Levantar informações, como: - 70 alunos migrantes bolivianos; - Acolhida às famílias desde a secretaria; - 11 alunos - 9 suspeitos de autismo; - Elaboração de tarefas e avisos bilíngues.	Relato escrito

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 7

DATA Modalidade	PARTICIPANTES	OBJETIVOS/temas	REGISTRO
20/04/2021 Presencial	Diretora Luana Auxiliar da direção Marcela Coordenador José Professora-pesquisadora	Estabelecimento dos objetivos das ações nos diferentes âmbitos. - Observar os alunos; - Planejar as formações com os educadores; - Elaborar cronograma de atuação. Hora da história.	Relato escrito
23/04/2021 <i>Google Meet</i>	Coordenadora Maria e professoras Professora-pesquisadora	Inserir professoras no grupo de teletrabalho ⁵⁴ . Propiciar a comunicação rápida e fluida com as professoras.	Relato escrito
26/04/2021 <i>Google Meet</i>	Professoras Coordenadora Professora-pesquisadora	Devolver as cartas de intenções ⁵⁵ . Reunião com as professoras. Teletrabalho. Avaliações.	Relato escrito
30/04/2021 Presencial	Diretora Luana Auxiliar da direção Marcela Coordenador José Professora-pesquisadora	Elaborar o planejamento da contação de história.	Relato escrito
04/05/2021 <i>Google Meet</i>	Professores Equipe Gestora Secretária Segurança Colaboradores Professora-pesquisadora Professora de Espanhol – Penélope	Compartilhar sobre o país de origem dos migrantes. Um pouco sobre a Bolívia.	Gravação áudio
10/05/2021 <i>Google Meet</i>	Comunidade Equipe Gestora Professores Professora-pesquisadora	Apresentar o trabalho - multilíngue e interculturalidade na comunidade. Reunião da equipe gestora com famílias.	Registro fotográfico
14/05/2021 Presencial	Coordenador José Professora-pesquisadora	Planejamentos das aulas e tradução das tarefas.	Registro Escrito

Continua na próxima página

⁵⁴ Teletrabalho – professoras que não voltaram presencialmente à escola e ministravam as aulas *online* – remotamente.

⁵⁵ “Cartas de intenções” foi uma imposição da rede municipal antes da minha apresentação/presença; tratava-se de um questionário para definir metas e plano de ações.

Continuação do Quadro 7

DATA Modalidade	PARTICIPANTES	OBJETIVOS/temas	REGISTRO
18/05/2021 <i>Google Meet</i>	Professores Equipe Gestora Secretária Segurança Colaboradores Professora-pesquisadora Professora de Espanhol – Penélope	Apresentar o curso: Aula de Espanhol.	Relato escrito
01/06/2021 <i>Google Meet</i>	Professores Equipe Gestora Secretária Segurança Colaboradores Professora-pesquisadora Professora de Espanhol – Penélope	Participar de uma aula de Música como Atividade Social da Aula de Espanhol.	Relato escrito
03/06/2021 Presencial	Alunos Professora-pesquisadora Professoras	Acompanhar as aulas de Matemática com os alunos em sala de aula/mediação para compreensão de comandos orais.	Áudio Fotos
07/06/2021 <i>Google Meet</i>	Reunião com famílias Imigrantes Família Professora-pesquisadora	Dar as boas-vindas, esclarecer procedimentos escolares e reforçar protocolo referente à Covid-19.	Gravação de áudio, fotos e registro escrito
08/06/2021 <i>Google Meet</i>	Professores Equipe Gestora Equipe de apoio Professora-pesquisadora Professora de Espanhol – Penélope	Ensinar Espanhol por meio da Atividade Social <i>Ir a la enfermería</i> .	Fotos Vídeo Relato escrito
11/06/2021 Presencial	Alunos Professora-pesquisadora Professoras	Contar História: Juana Azurduy (apêndice 8)	Fotos vídeos
11/06/2021	Família - atendimento dúvidas Coordenador José Professora-pesquisadora	Acompanhar um atendimento com a coordenação a uma família migrante – orientações de saúde.	Relato escrito

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 7

DATA Modalidade	PARTICIPANTES	OBJETIVOS/temas	REGISTRO
15/06/2021 <i>Google Meet</i>	Professores Equipe Gestora Secretária Segurança Colaboradores Professora-pesquisadora Professora de Espanhol – Penélope	Ensinar Espanhol por meio da Atividade Social – apresentar a escola – vocabulário.	Relato escrito
22/06/2021 <i>Google Meet</i>	Professores Equipe Gestora Equipe de apoio Professora-pesquisadora Professora de Espanhol – Penélope	Ensinar Espanhol por meio da Atividade Social – Apresentar a escola – elaboração do roteiro do vídeo.	Registro escrito
29/06/2021 <i>Google Meet</i>	Professores Equipe Gestora Equipe de apoio Professora-pesquisadora Professora de Espanhol – Penélope	Formar educadores. Desenho Universal para a Aprendizagem ⁵⁶ .	Registro escrito
02/07/2021 Presencial	Alunos Professora-pesquisadora professoras	Contar história – De quem pode ser o chapéu?	Vídeo Fotos
05/07/2021 <i>Google Meet</i>	Professora-pesquisadora Equipe Gestora Professores	Formar atenção à diversidade. Continuação Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) – ampliado para a interculturalidade.	Registro escrito

Continua na próxima página

⁵⁶ A solicitação da formação surgiu pelo fato do Desenho Universal para Aprendizagem (doravante DUA) estar presente no material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo como princípio norteador da educação inclusiva, nas palavras: "O princípio de Educação Inclusiva, inerente ao Currículo da Cidade de São Paulo, baseia-se no conceito de Desenho Universal para Aprendizagem, em direção à consolidação de uma escola para todos, frequente no formato presencial, migrando para o modelo remoto, no intuito de manter o compromisso já estabelecido." Dessa forma, entender e analisar tal enfoque propicia grande possibilidade de desenvolver a investigação e promover mudanças de paradigma por meio dessa perspectiva. A proposição do enfoque supraindicado implica um olhar renovado de como fazer educação; e isto quer dizer pensar nos aprendizes a partir de suas fortalezas, seus potenciais e identificar as barreiras, não como algo pertencente a eles, mas, sim, como elementos presentes no currículo e que podem ser empecilhos para a aprendizagem. Essa compreensão é uma das bases da proposta do Desenho Universal para Aprendizagem e tem como ação essencial olhar para as barreiras que são impostas socialmente e tornam-se obstáculos para o acesso à igualdade de oportunidades. O DUA prega, como premissa, a superação de barreiras e enfatiza que tais barreiras não estão no indivíduo, e sim na sociedade e nos currículos escolares (Meyer *et al.*, 2014). Com isso, orienta o trabalho visando ao processo ensino-aprendizagem com múltiplos meios de representação, múltiplos meios de engajamento e múltiplos meios de ação e expressão (aspectos que se aproximam da translanguagem e do olhar à diversidade).

Continuação do Quadro 7

DATA Modalidade	PARTICIPANTES	OBJETIVOS/temas	REGISTRO
08/07/2021 Presencial	Alunos Professora-pesquisadora professoras	Contar historia – <i>Agarradito con su cría.</i>	Vídeo Fotos
03/08/2021 Presencial	Coordenadora Professora-pesquisadora Professoras	Planejar a tradução de tarefas.	Registro escrito
10/08/2021 Presencial	Professores Equipe Gestora Equipe de apoio Professora-pesquisadora Professora de espanhol Penélope	Ensinar Espanhol. Performar. Atividade de Social <i>Apresentar a escola.</i>	Vídeo Fotos
17/08/2021 <i>Online</i>	Professores Equipe Gestora Equipe de apoio Professora-pesquisadora Professora de espanhol Penélope	Ensinar Espanhol. Usar o aplicativo <i>Jamboard</i> com vocabulário correspondente aos espaços da escola.	Fotos
20/08/2021 Presencial	Professora-pesquisadora professoras	Avaliar as atividades. Professores – Depoimentos.	Formulário Registro escrito
24/08/2021 <i>Online</i>	Professores Equipe Gestora Equipe de apoio Professora-pesquisadora Professora de Espanhol – Penélope	Ensinar Espanhol. Elaborar o roteiro para o vídeo.	Registro escrito
31/08/2021 <i>Online</i>	Professores Equipe Gestora Equipe de apoio Professora-pesquisadora Professora de Espanhol – Penélope	Ensinar Espanhol - Continuação da elaboração do roteiro para o vídeo.	Registro escrito
14/09/2021 <i>Online</i>	Professores Equipe Gestora Equipe de apoio Professora-pesquisadora Professora de Espanhol – Penélope	Ensinar Espanhol - Aula de Espanhol. Performar – apresentação do vídeo.	Registro escrito
21/09/2021 <i>Online</i>	Professores Equipe Gestora Equipe de apoio Professora-pesquisadora Professora de espanhol Penélope	Ensinar Espanhol. Performar – apresentação do vídeo.	Registro escrito

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 7

DATA Modalidade	PARTICIPANTES	OBJETIVOS/temas	REGISTRO
Presencial	Coordenadora Professora-pesquisadora	Apresentar a escola. Famílias – Entrevistas.	Vídeo Fotos Registro

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Com o vasto material coletado, foram estabelecidos alguns critérios para a seleção dos dados. A seguir, procuro discernir sobre o processo de escolha, análise e interpretação dos dados.

4.3 Procedimentos de seleção, análise e interpretação de dados

Os dados analisados foram escolhidos a partir dos critérios apresentados a seguir.

1º Critério – seguir as orientações e determinações do comitê de ética – da PUC-SP, após autorização.

2º Critério: selecionar dados que respondessem às seguintes questões:

- 1) Quais as barreiras entre estudantes migrantes e suas famílias e a comunidade escolar?
- 2) Como um projeto com educadores e equipe escolar pode abrir gretas/minimizar as barreiras e desenvolver a mobilidade? Como se organiza o projeto?
- 3) Há desdobramentos do trabalho desenvolvido com educadores e famílias?

3º Critério: descrever todas as atividades às quais os dados estivessem correlacionados e pudessem ser promotores de *perijivánie* e mobilidade.

Como já exposto, esta pesquisa está inserida na Linguística Aplicada, pois focaliza a área da linguagem. Assim, para analisar os dados, foram elencadas as categorias enunciativa, discursiva e linguística (Liberali, 2013).

- 1) Descrição dos encontros, considerando suas características enunciativas.
- 2) Apresentação dos excertos mais significativos: transcrições de áudio e vídeo, desenhos, cartazes e fotos.
- 3) Análise dos aspectos multimodais, discursivos, linguísticos, pautados na gramática visual, que se relacionam/respondem às perguntas, e fundamentados no corpo teórico.

A seguir, indico os excertos selecionados de acordo com os critérios estabelecidos. Para responder à primeira pergunta – 1) **Quais as barreiras entre estudantes migrantes e suas famílias e a comunidade escolar?** –, foram consideradas conversas e reuniões com colaboradores, professores, mães e pais de alunos. Já com os alunos foram feitas observações e acompanhamento em sala de aula. Para tanto, foram escolhidos cinco episódios, a saber:

- 1ª Reunião *online* com a equipe gestora e pedagógica da escola.
- 2ª Reunião presencial – professora-pesquisadora e equipe gestora.
- 3ª Reunião *online* com famílias migrantes.
- 4º Atendimento com uma mãe, na secretaria da escola.
- 5ª Observação de alunos em sala de aula e parque.

Para responder à segunda pergunta – 2) **Como um projeto com educadores e equipe escolar pode abrir gretas/minimizar barreiras e desenvolver mobilidade? Como se organiza o projeto?** –, os excertos foram selecionados da tarefa com Atividade Social, com foco no ensino do Espanhol. A escolha deu-se pelo fato de ter sido um pedido dos professores/educadores e, de acordo com a análise, foi fator importante para desencadear outras ações, em especial, a interculturalidade e a mobilidade.

Em busca de responder à terceira pergunta, foram levantados dados ao longo da pesquisa, e, também, após a saída da professora-pesquisadora. Por esse motivo não consta no quadro 7.

Para responder à terceira pergunta – 3) **Há desdobramentos do trabalho desenvolvido com educadores e famílias?** –, os excertos foram selecionados (i) de um momento de contação de história, focalizando dois alunos; (ii) de momentos com as famílias, por meio de um depoimento da mãe de uma criança; (iii) e com os professores, focalizando a avaliação das propostas e depoimentos e a reunião pedagógica elaborada pela equipe gestora e corpo docente. O excerto trazido após o trabalho e mediação da professora-pesquisadora finaliza a seção de análise.

A seguir, esclareço o procedimento adotado para analisar os excertos.

4.3.1 Procedimentos de análise

Na proposta desta investigação, escolhi a perspectiva dialógica em que as categorias não se enquadram de maneira automática, mas a análise ocorre à luz da enunciação (Brait,

2006). Dessa forma, foram analisados e considerados os “modos de agir” (Liberali, 2013, p.62). As ações centrais escolhidas foram:

- observação e leitura de dados e situações: foco de conteúdo léxico-semântico e paralinguístico;
- descrição do contexto de atuação e circulação de forma ampla, para além do momento específico de enunciação em desenvolvimento e análise;
- análise e/ou avaliação do possível conteúdo por meio das escolhas lexicais mais relevantes;
- definição de diferentes categorias enunciativas, discursivas e linguísticas específicas para cada situação.

Para a análise de imagens e interpretação dos dados selecionados como fotografias e desenhos, escolhi como base a gramática visual, oferecida por Kress e Van Leeuwen (2006), pois, pelo fato de estar inserido em uma sociedade cada vez mais multimodal, o conhecimento é construído também pelas linguagens em seus diferentes modos, e não mais unicamente pela linguagem verbal (escrita ou oral), bem como, porque entre os excertos selecionados para responder às perguntas de pesquisa havia desenhos e fotografias.

A gramática visual refere-se às formas e aos elementos visuais que são utilizados para comunicar informações, ideias e significados de maneira visualmente eficaz. Possui regras e princípios que orientam a organização e a composição dos elementos visuais em uma imagem, ilustração, *design* ou qualquer forma de comunicação visual. Engloba diversos elementos, como linhas, formas e figuras, cores. Linhas são usadas para direcionar o olhar, criar formas, delimitar espaços e transmitir sensações; formas e figuras são elementos básicos da gramática visual, como quadrados, círculos, triângulos, entre outros, e podem representar objetos, pessoas, conceitos ou símbolos; e cor, que desempenha um papel importante na gramática visual, transmitindo emoções, estabelecendo contrastes, destacando elementos e criando harmonia ou dissonância.

Nessa perspectiva, a Semiótica Social⁵⁷ contribui valiosamente quando agrega o recurso semiótico para descrever, interpretar e explicar como as pessoas produzem eventos comunicativos. As imagens representam um conjunto de signos, portanto, as opções de composição são frutos de escolhas de significados a serem compartilhados, ou seja, há intencionalidade, pontos importantes no contexto da globalização (Blommaert, 2010) e

⁵⁷ Semiótica Social corresponde aos significados socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos, que circulam na sociedade humana em todos os períodos da história humana (Hodge e Kress, 1988, p.261).

superdiversidade (Vertotec, 2007), nos quais os modos de comunicação, hoje, estão além da linguagem verbal.

Nessa vertente, os recursos semióticos são vistos como um conjunto de signos socialmente compartilhados e conduzidos por princípios e regularidades, como advertem Nascimento, Bezerra e Heberle (2011). De acordo com essa visão, Kress e van Leeuwen propõem a Teoria Multimodal do Discurso, cuja base fundamenta-se na Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen, [1996] 2006). Cabe elucidar que os princípios da teoria multimodal apresentados pelos autores supracitados discutem as imagens (fotografias, desenhos), sendo possível interpretar os processos interacionais por meio de atores e circunstâncias.

Na perspectiva das categorias enunciativas, discursivas e linguísticas, destaca-se a ideia de que:

- a) As categorias enunciativas são conceitos desenvolvidos pela teoria da enunciação, que estuda a forma como as línguas são utilizadas pelos falantes para produzir enunciados concretos em situações comunicativas específicas. Essas categorias são fundamentais para compreender como o discurso é construído e como ele pode ser interpretado de diferentes formas pelos interlocutores.
- b) As categorias discursivas referem-se aos elementos que compõem um discurso e que permitem a sua análise e interpretação. Essas categorias são utilizadas em diversas áreas de estudo, como a Linguística, a Filosofia, a Comunicação e as Ciências Sociais.
- c) As categorias linguísticas são fundamentais para a descrição e a análise da língua, permitindo uma compreensão mais profunda dos seus elementos constitutivos e das suas regras de funcionamento.

Nesse enfoque, “o trabalho com as categorias enunciativas, discursivas e linguísticas abrange a abordagem de alguns aspectos da materialidade do texto considerados como mecanismos de composição do discurso” (Liberali, 2013, p.74). Os aspectos linguísticos foram a base para compreender a organização das ideias.

A relação entre os aspectos enunciativo e discursivo-linguístico multimodais contribui para compreender como a linguagem é utilizada para criar, analisar, compreender e interpretar o contexto escolar, além de oferecer subsídios para a atividade nesse contexto.

4.3.1.1 *Categorias enunciativas*

A escolha da categoria é essencial para localizar, focalizar e compreender o

desenvolvimento dos encontros e aulas. Os elementos enunciativos referem-se ao contexto, à dialética entre os objetivos, ao conteúdo e ao lugar. As características enunciativas focalizam o contexto no qual o evento é concretizado, a dialética entre o local, momento, veículo, participantes, objetivos e conteúdos abordados e seus modos de produção e realização, segundo propõe Liberali (2013), a partir das discussões sobre os diferentes aspectos enunciativos.

Quadro 8: Aspectos enunciativos, segundo Liberali (2013).

DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS ENUNCIATIVAS DE ANÁLISE	
Local e momento de produção, recepção e circulação	Segundo Liberali (2013, p.63), com base em Bronckart (1997, 1999), o lugar-tempo em contextos argumentativos é constituído como uma situação complexa em que conflitos de opiniões e de ideias estão em pauta. Para a constituição dessa situação, estabelece-se de forma implícita ou explícita um contrato de ações, a partir do qual os enunciados realizam suas ações.
Papel dos interlocutores (enunciadores)	Os papéis dos interlocutores dão-se de forma intercambiável. Podem atuar como produtores-oradores (se posicionam com relação à verdade de uma proposta existente) ou ouvintes-leitores (participam da enunciação na condição de sujeitos capazes de reagir, de interagir diante das propostas e teses que lhes são apresentadas) (Liberali, 2013, p.64).
Objetivos da interação/fim	Ao participarem da enunciação com diferentes tomadas de posição, os interlocutores podem apresentar objetivos distintos, que são fundamentais para entender o modo de exposição e organização do discurso (Liberali, 2013, p.64).
Objeto/conteúdo temático	São materializados nas posições assumidas pelos interlocutores. Esse objeto é imbuído de valores, o que gera uma tensividade retórica em que um feixe de possibilidades se oferece para a procura paradoxal e dialética de formulação que contém uma parte de possibilidade de verdade na forma de perspectivas opostas e complementares. Podem também surgir a partir de discordâncias, conflitos conceituais, choques semânticos, diferentes proposições de mundo, etc. (Liberali, 2013, p.64).

Fonte: Guidi (2017, p.83)

4.3.1.2 *Categorias discursivas*

Essa categoria diz respeito à disposição do texto e abrange quatro aspectos: o plano organizacional, a organização temática, o foco sequencial e a articulação entre as ideias apresentadas. A estrutura foi elaborada a partir dos estudos dos autores pautados nos contextos escolares Toulmin ([1958] 2001), Orsolini (2005), Leitão (2011), Faria (2001), Pontecorvo (2005), Brookfield ([1987] 1995), Bronckart ([1997] 1999), Adam e Bonhomme (1997), Meaney (2009), Charaudeau (2008), Reboul (2004), Aristóteles (350 a.C/2005) Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), Liberali (2008).

Para o plano organizacional, foi possível relacionar com a proposta de Bronckart ([1997] 1999, *apud* Liberali, 2013), quando assinala que há uma sequência dialogal: início (abertura), desenvolvimento (conteúdo) e encerramento (fim da interação).

Na organização temática, invoco Pentecorvo (2005), a partir da ideia de que é possível analisar se houve pertinência, desenvolvimento do tema, se ele foi fomentado ou repelido. O foco sequencial remete à escolha da temática proposta; pode ser analisado quanto ao conhecimento teórico e/ou científico, conforme Vygotsky ([1934] 2001, *apud* Liberali, 2013).

A articulação das ideias propõe refletir sobre como são apresentados os pontos de vista, opiniões, posições, e de que maneira são sustentadas as considerações, segundo Orsolini (2005, *apud* Liberali, 2013).

No quadro que segue, discrimino a análise de dados a partir das características discursivas.

Quadro 9: Síntese para análise de dados: características discursivas

Plano Organizacional	Organização	Foco sequencial	Articulação	
ABERTURA regras sociocomunicativas	Pertinência Não pertinência	Utilitários Regras de: agir avisos cobranças	Exórdio Abertura do tema ou a introdução	Pedido Apresentação de contra argumentação Solicitação ou apresentação de posição distinta da que está sendo discutida ou da proposta por outro interlocutor
DESENVOLVIMENTO conteúdo temático da interação é construído	Desenvolvimento: avançar e progredir, coletivamente, na análise, bem como na interpretação do objeto do discurso. Não desenvolvimento: há bloqueio interrupção do processo de construção de ideias pelo enunciador ou grupo.	Enfoque prático cotidiano	Questão controversa cria possibilidades de respostas com perspectivas diversas; permite aos interlocutores assumirem posicionamento	Discordância Contestação do ponto de vista Apresentação de oposição ao ponto de vista expresso
FECHAMENTO fim da interação		Enfoque teórico científico	Apresentação ponto de vista tese posição	Concordância Aceitação da ideia

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 9

Plano Organizacional	Organização	Foco sequencial	Articulação	
MODO COMO OS INTERLOCUTORES SE ORGANIZAM PARA INICIAR AS DISCUSSÕES		Apresentação de resultados	Espelhamento Recolocação do que foi apresentado por outro interlocutor de forma parafraseada ou reproduzida, Espelhamento com pedido de dis(cordância) Espelhamento como forma de recolocação da questão controversa, porém com uso do posicionamento do outro.	Negação Refutação de argumento Não aceitação de suporte apresentado para ponto de vista, mesmo que o posicionamento do enunciador seja o mesmo daquele de quem nega o argumento
			Pedido Apresentação de esclarecimento, solicitação e/ou Apresentação de maiores detalhes sobre o argumento de sustentação do ponto de vista apresentado	Acordo Tentativa de encontrar posição que aglutine diferentes posicionamentos a partir de concessões.
			Pedido Apresentação Sustentação como reprodução de uma voz de autoridade Apelo emocional Explicação Coesão Relação - necessária entre ideias	Questões para entrelaçamento de falas Modos de questionar que contribuem para que os interlocutores percebam as relações entre suas falas e as de outros participantes do evento

Fonte: Amorin (2016, p.78)

4.3.1.3 Categorias linguísticas

Alguns aspectos da materialidade dos textos são interpretados a partir das características linguísticas. Portanto, foram considerados, como categorias de análise, os mecanismos de composição do discurso (Liberali, 2013), conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), Bronckart ([1987] 1999), Toulmin ([1958] 2001), Charaudeau (2008), Aristóteles (350 a.C/2005), Bernardo (2000), Richens e Halliday (1957), Pentecorvo (2005), Orsolini (2005), Dolz e Schneuwly (1996), Duarte (1998).

Determinados aspectos materiais do texto, chamados de mecanismos de composição do discurso (Liberali, 2013), foram entendidos a partir das características linguísticas. Assim, as características dão base à organização das ideias no texto, como explica o quadro a seguir:

Quadro 10: Análise linguística – mecanismos de composição do discurso

MECANISMOS	CARACTERÍSTICAS
Mecanismos de interrogação	- Perguntas de sim/não; - Uso de pronomes interrogativos; - Escolha única ou múltipla escolha. Essas perguntas podem permitir a compreensão de como o entrelaçamento do conhecimento é favorecido ao longo das interações.
Mecanismos não verbais	Podem ser compreendidos com base em signos cinéticos, signos estáticos e plano de imagem. Alguns signos cinéticos a serem considerados são distância/proxemia, atitudes, posturas, orientação do corpo, jogo de olhares, mímicas, gestos, aplausos, risos, movimento para concordar, movimento para discordar, expressão de descrença, expressão de desafio e mão levantada.
Mecanismos de proferição	São mecanismos paraverbais relativos ao canal auditivo, tais como silêncio, entonação, pausas, timbre de voz, intensidade articulatória, ritmo de fala, altura da voz.
Mecanismos de valoração	Marcam a posição dos locutores frente aos temas, aos interlocutores, ao momento de enunciação, dentre outros. Podem ser expressões: por adjetivação; depreciativas; apreciativas; descritivas; atributivas; identificatórias. Esses usos tanto servem para marcar as posições, como para avaliar o modo de intervenção em foco.
Mecanismos de coesão nominal	Estão ligados às formas de iniciar uma nova unidade de significação (introdutória) e de reformular a unidade nova (retomada). Designam as conexões de dependência entre os argumentos das propriedades referenciais, causando efeito de estabilidade e de continuidade. O importante, nesse mecanismo, é o estabelecimento de relação entre falas e colocações apresentadas por diferentes interlocutores.
Mecanismos de troca de turnos	Estão ligados à passagem de um turno para o outro. O turno pode ser compreendido como o tempo em que o enunciador está falando. A troca de turno está ligada ao conhecimento do momento de iniciar, finalizar, tomar, recuperar esse tempo e um dado discurso.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 10

MECANISMOS	CARACTERÍSTICAS
Mecanismos conversacionais	Incluem o uso de interrogação, pausa, elipse, repetição, complementação, permeabilidade, exclamação; podem ser percebidos por suas marcas sintáticas ou morfológicas. Apontam os modos de participação dos sujeitos na interação e a interpenetração de suas vozes na apresentação de pontos de vista, sustentação e oposição.
Distribuição de vozes	Referem-se ao posicionamento enunciativo, à escolha dos pronomes a serem usados; observa-se o discurso direto ou indireto.

Fonte: adaptado de Liberali (2013, p.74-81) e Kremmer (2018, p.84)

4.3.1.4 Categorias para análise de imagens (linguagem visual)

A linguagem visual é uma forma de comunicação que utiliza imagens, símbolos, cores, formas e outros elementos visuais para transmitir uma mensagem ou ideia. É uma linguagem que se vale do poder da visão para criar significado e expressar ideias, emoções e conceitos.

Como já anunciado na abertura da seção, há, entre alguns excertos selecionados, fotografias e desenhos, por isso, esses serão analisados com base na gramática visual proposta por Kress e Van Leeuwen (2006). Para esses autores, a linguagem visual tem três funções: a função de representação, a função interacional e a função de composição, como explicadas a seguir.

a) Função de Representação

A função de representação está relacionada ao registro de experiências e pode ser estabelecida por meio de estruturas narrativas ou conceituais. Nessa direção, as representações narrativas apresentam os participantes concretizando ações.

As representações conceituais, por sua vez, descrevem os participantes com as características individuais e assentem observá-los como parte do grupo e de modo mais detalhado.

A principal característica de uma representação narrativa é a ação em determinado acontecimento. Algumas características sobressaem-se, como presença de participantes (humanos ou não), presença de vetores (orientação corporal, instrumentos que sugiram, movimento e linha do olhar) e a inclusão dos participantes em um pano de fundo que exponha as circunstâncias – tempo e espaço.

Assim, quatro processos embasaram as representações narrativas: processos de ação, processos de reação, processos verbais e processos mentais. Consoante à gramática visual, os

processos de ação podem ser transacionais, quando envolvem dois ou mais participantes e há um vetor; ou não transacionais, quando envolvem um participante e um vetor.

Os processos de reação caracterizam-se por um vetor que corresponde sempre à linha do olhar de um ou mais participantes. Assim como os processos de ação, os processos de reação podem ser transacionais ou não transacionais. Já os processos mentais e os verbais são identificados por balões: balão de pensamento, nos processos mentais, e balão de diálogo, nos processos verbais.

Dessa maneira e em conformidade com a gramática visual, nas representações conceituais, que são distintas das representações narrativas, o enfoque está nos atributos e nas identidades dos participantes (humanos ou não). Para isso, algumas características estão presentes, como a disposição dos integrantes da imagem em taxonomias, organizados por categorias; a apresentação dos participantes em uma relação parte/todo; a ausência de vetores; a menor ou até mesmo a ausência do pano de fundo.

Para melhor entendimento, as estruturas estão organizadas no quadro abaixo:

Quadro 11: Categorias para Análise – Gramática Visual

FUNÇÕES		ESTRUTURAS/RECURSOS		
Representação Capacidade de representar experiência	Estrutura Narrativa	Estrutura Conceitual		
	Retrata participantes realizando ações ou envolvidos em acontecimentos	Foco nos atributos e nas identidades dos participantes.		
	Processos: de ação (transacionais e não transacionais), de reação e mentais ou verbais	Processos: classificatórios implícitos ou explícitos, permanentes ou transitórios, analíticos e simbólicos		
Interação Relações entre participantes e leitor	Contato	Atitude	Distância	Poder
	Pessoal – relação de demanda	De frente	Plano fechado	Ângulo alto
	Impessoal – relação de oferta	De lado De costas	Plano médio Plano aberto	Nível do olhar Ângulo baixo
Composição Organização dos elementos representados na imagem	Valor da informação	Enquadramento	Saliência	
	Esquerda/direita Topo/base	Elementos interligados Elementos separados	Tamanho dos elementos que compõem a imagem. Coordenação entre as cores utilizadas. O posicionamento desses itens em primeiro e segundo planos.	
	Centro/margem	Elementos segregados		

Fonte: Megale (2017, p.104), adaptado de Kress e van Leeuwen (2006)

b) Função de Interação

A função de Interação discutida por Kress e Van Leeuwen (2006, *apud* Nascimento, Bezerra e Heberle, 2011) diz respeito à relação que se estabelece entre o leitor e os participantes representados na imagem. Os autores elucidam que essas relações podem ser realizadas apoiadas em diferentes recursos visuais: contato, distância social, atitude e poder. O *contato* pode ser determinado por meio do olhar entre os participantes da imagem e o leitor; pode ser pessoal ou impessoal. A *distância social* pode ser determinada pela visualização do participante, representado como estando próximo ou distante do leitor (distância social); o leitor pode criar relação que varia quanto a: intimidade, vínculo social de maior impessoalidade (*close-up* íntimo/*médium shot* (social), plano aberto (*long shot*), impessoal. A *atitude* pode ser determinada pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo vertical (atitude), posicionamento do corpo do participante. O *poder* pode ser determinado pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal (poder); o leitor observa a imagem do ponto de vista superior, interpretado como maior poder; no nível do olhar, expressando igualdade entre os participantes e leitor; ângulo baixo, evidenciando poder do participante representado em relação ao leitor.

c) Função da Composição

A terceira e última função apresentada por Kress e Van Leeuwen (2006), composição, promove a descrição dos elementos representados na imagem de acordo com o espaço ocupado. A composição, segundo os pesquisadores, pode ser analisada a partir de três aspectos:

- (i) o valor da informação – refere-se à disposição de um elemento segundo o lugar situado: esquerda ou direita; topo ou base; centro ou margem; à disposição, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), sofre interferência cultural no sentido de conferir valor.
- (ii) o enquadramento – analisa-se a presença e/ou ausência de moldura, aspecto que pode sugerir conexão ou não com outros elementos do texto.
- (iii) a saliência – constituída das estratégias usadas para sinalizar elementos no texto visual; podem ser quanto ao tamanho (desproporcional, inclusive), cores e posicionamento.

Uma vez apresentadas as características consideradas para análise dos dados, nesta tese, passo à subseção que indica os modos como a pesquisa foi avaliada ao longo do processo de seu desenvolvimento.

4.4 Credibilidade de pesquisa

A credibilidade desta investigação científica foi construída ao longo de três anos e meio (2020, 2021, 2022 e 2023). Durante todo o processo, tive, como professora-pesquisadora, a oportunidade de refletir com outros pesquisadores do GP LACE, em reuniões individuais com a orientadora, por meio da participação em encontros de discussão com os colegas de doutorado, assim como apresentar a pesquisa em seminários e congressos nacionais e internacionais, em momentos de formação com os professores da EMEI Kantuta, bem como em trabalhos e seminários nas disciplinas cursadas durante o programa de doutorado.

Somado ao acompanhamento contínuo e à orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali durante a construção desta tese, participei de miniquificações, nas quais o trabalho foi avaliado por convidados e colegas com leitura crítica – mestrandos, doutores com pós-doc, a saber: Daniela Vieira, Jessika Gama Ribeiro, Susan Clemescha, Antonieta Megale, Vanessa Caires, Andrea Gabriela, Marli Pereira, Bianca Sgai, Luciana K. Modesto Sarra –, que muito ajudaram no desenvolvimento de reflexões críticas. Também foram feitas qualificações com as Prof^{as} Dr^{as} Maria Cecília Camargo Magalhães, Daniela Vieira e com o Prof Dr Alípio Márcio Dias Casali.

A seguir, estão listadas as atividades acadêmicas realizadas entre 2020 e 2023, para validar a credibilidade desta pesquisa.

Quadro12: Credibilidade da pesquisa

Data	Atividade	Contribuição para a pesquisa
2º semestre 2020	Disciplina: PUC-SP Linguística Aplicada II: desenvolvimento social e pedagogia inclusiva – PUC-SP 2020 - Professoras Ângela Lessa e Grassinette C. de Albuquerque Oliveira. LA – Linha(s) de pesquisa: Linguagem e Educação, Linguagem e Trabalho, Linguagem e Tecnologia e Linguagem e Patologias da Linguagem	Essa disciplina cursada propiciou momentos de reflexão sobre a diversidade fundamentada na visão de Vygotsky; contribuiu para a escrita da tese na seção sobre diversidade.
2º semestre 2020	Brincada¹ bi/multilíngue PUC-SP Educação Bi/Multilíngue: Os contextos de Línguas de Prestígio. Em nome do GEEB, agradecemos o acolhimento e o espaço oferecido pela Brincada da Educação.	Integrei e participei do projeto Brincadas. O momento ocasionou leituras e aprofundamento nos limiares do multilinguismo e da decolonialidade.
2º semestre 2020	Disciplina: PUC-SP Linguística Aplicada II: revisitando Vygotsky por mudança social: relacionando teoria e prática – PUC-SP 2020 - Professores Fernanda Liberali e Adolfo Tanzi Neto. Como parte das atividades do projeto PIPRINT (internacionalização), esses encontros promoveram discussões com pesquisadores nacionais e internacionais sobre temas críticos da atualidade, a partir de estudiosos de Vygotsky e da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.	Esse curso favoreceu a troca e aprendizagem a respeito dos conceitos e da visão de Vygotsky.
2º semestre 20/10/20	Mini qualificação PUC-SP	Feita por colegas que enriqueceram a pesquisa, fazendo considerações, indicando leituras e colaborando de forma significativa para a escrita da tese.
1º semestre 2021	Disciplina PUC-SP Linguística Aplicada II - decolonialidade, interculturalidade e linguagem argumentativa – PUC-SP 2021 - Professoras Fernanda Liberali, Antonieta Megale e Jorgelina Tallei. Esse curso buscou desenvolver discussões sobre o papel da linguagem nos processos de exploração, violência, opressões, injustiças e desigualdades extremas. Utilizou os estudos decoloniais como possibilidade de análise de discursos que viabilizam práticas pedagógicas voltadas para a educação intercultural e apontam para outras formas e possibilidades de ser, estar e se relacionar no mundo a partir da superação de discursos hegemônicos. Nesse contexto, foram apontados os aspectos argumentativos necessários para se chegar a esse projeto decolonial e intercultural. O curso teve apoio PIPRINT.	O curso proporcionou a base teórica e aprofundamentos sobre colonialidade e decolonialidade, dando sequência ao suporte teórico da tese.

Continua na próxima página

¹ O Projeto Brincadas reúne professores, estudantes e pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), que informam e promovem encontros síncronos e assíncronos, seminários sobre educação, reuniões virtuais para brincar com participantes de todas as idades e apoio psicológico e financeiro para os necessitados (Diegues *et al.*, 2021).

Continuação do Quadro 12

Data	Atividade	Contribuição para a pesquisa
2º semestre 2020 1º semestre 2021	Curso UNISINOS/NUVYLA Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UNISINOS/NUVYLA Fundamentos Epistemológicos da Teoria Sócio-Histórico-Cultural para as práticas de ensino-aprendizagem de línguas adicionais; Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - 60 horas. Ementa: A teoria sócio-histórico-cultural como ferramenta problematizadora de práticas educacionais no campo do ensino de línguas adicionais na Linguística Aplicada. A gênese social dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano. A metodologia sócio-histórico-cultural no que concerne o materialismo dialético e as tendências mais recentes de pesquisa na área de Linguística Aplicada. Prof Dr Adolfo Tanzi Neto (UFRJ) Profª Drª Christine Nicolaidis (UNISINOS)	Esse curso, além de ampliar a troca com participantes do Sul e do Rio de Janeiro, permitiu ampliar a visão do ensino-aprendizagem da língua adicional.
1º semestre 29/04/21	Mini qualificação PUC-SP	Trabalho avaliado e discutido por colegas do doutorado e do mestrado. Revisão dos temas propostos ao longo da pesquisa.
2º semestre 2021	Apresentação em Seminário Internacional XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina: “Democracia e Diversidade na Formação de Professores: contribuições e seus desdobramentos” - UNIPAMPA - Multiletramento Engajado: O ensino em Espanhol para profissionais da educação em trabalho com migrantes de crise Marisol P. Saucedo R. LAGE Penélope Alberto RODRIGUES Fernanda LIBERALI Eixo: Formação de Professores e Políticas Educacionais - nov/2021	Apresentar e preparar a apresentação junto à colega de PUC, Penélope Rodrigues, e à orientadora, para apresentação no seminário internacional favoreceu grandemente o avanço de minha tese, principalmente quanto à preparação do material a ser apresentado e à própria apresentação: esses momentos exigiram uma revisita aos teóricos, pois, ouvir as considerações dos participantes que validaram e teceram comentários positivos constituiu uma forma de ampliar e validar os objetivos da pesquisa.
2º semestre 2021	Escrita de artigo, em coautoria com a orientadora De la Asistencia a la Intervención Social: El Voluntariado En La Construcción De Agencias En Escuela Bilingüe. Colombian Applied Linguistics Journal.	A experiência da escrita deste artigo em parceria com minha orientadora foi importante, pois coube revisar os multiletramentos no âmbito do contexto multilíngue e permitiu a análise dos multiletramentos associada ao multiletramento engajado, base teórica da investigação.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 12

Data	Atividade	Contribuição para a pesquisa
2021	Escrita de capítulo de livro – Grupo Geeb Concepções e princípios para uma educação bi/multilíngue insurgente Por uma educação bi/multilíngue intercultural e decolonial - Fernanda Liberali / Antonieta Megale / Marisol S. Lage / Luciana K. Modesto-Sarra / Marina Tiso	Assim como a escrita do artigo, escrevi dois capítulos sobre a educação multilíngue, a partir do olhar decolonial e tive a oportunidade de discussões com colegas engajados e críticos sobre a educação bi/multilíngue.
2021	Escrita de capítulo de livro – Grupo Geeb Concepções e princípios para uma educação bi/multilíngue insurgente Educação de/para (as) fronteiras - Eliana Sturza / Jorgelina Tallei / Laura Amato / Laura Fortes / Luciana K. Modesto-Sarra / Marisol S. Lage / Paulo Alves da Silva	O capítulo sobre educação bilíngue de fronteira também foi uma atividade que produziu reflexões sobre a translinguagem, por exemplo.
2021	Parecerista Comissão Científica do V Seminário de Práticas do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores	Leitura e avaliação de propostas de comunicação.
02/07/2021	1ª Qualificação	Dr ^{as} Maria Cecilia Camargo Magalhães e Daniela Vieira, junto à minha orientadora Dr ^a Fernanda Coelho Liberali, avaliaram o desenvolvimento da pesquisa e colaboraram no direcionamento do foco da mesma.
1º semestre 2022	Formação VII Jornada Pedagógica – Formação dos professores - EMEI Interculturalidade	Elaborar a formação com os educadores corroborou as reflexões acerca do ensino intercultural, além de possibilitar ampliar a visão e a concepção de educação no Âmbito bi/multilíngue da escola pesquisada.
1º semestre 2022	Parecerista Trabalho de Conclusão de Curso, modelo monografia, intitulado "Currículo intercultural: construção de identidade e repertório", de autoria do(a) aluno(a) Natalie Adler Padula.	A experiência de ser parecerista no curso de Pedagogia, avaliando um tema similar ao meu, foi importante, pois gerou discussões e aproximação com outros autores e concepções.
1º semestre 2022	Palestra EMEI Kantuta PARTICIPAÇÃO - VII JORNADA PEDAGÓGICA sobre Interculturalidade e translinguagem - PEDRO ALVARES CABRAL - julho/2022	A oportunidade de trabalhar com os professores sobre a translinguagem direcionou o meu olhar para a necessidade de aprofundar o tema em minha tese, a partir da prática vivenciada com os educadores da escola.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 12

Data	Atividade	Contribuição para a pesquisa
1º semestre 2022	Palestra no Instituto Singularidades – Aula para alunos da pós: INTERCULTURALIDADE	A cada apresentação da minha pesquisa, o tema sobre a acolhida de migrantes ganhava estudos e trocas com estudantes que também têm vivenciado a multilinguagem e a diversidade em seus locais de trabalho.
2º semestre 2022	Minicurso PUC-SP Minicurso: a fala do bilíngue - Professora Dr ^a Sandra Madureira Ementa: Bilinguismo e aquisição de L1 e L2. As vantagens de ser bilíngue. As interações linguísticas e o processamento cognitivo em bilíngues. Os fatores intervenientes na produção e percepção de sons em L2. Os modelos sobre a aquisição de sons em L2. Os fatores que influenciam e otimizam a aquisição de sons e de vocabulário em L2. Questões sobre a qualidade e a quantidade de input em aquisição de L2. Questões sobre aspectos educacionais e comportamentais na formação do bilíngue.	Esse minicurso foi interessante pelo fato de ter entrado em contato com estudos sobre a fonética no contexto do ensino de línguas. Foi possível observar aspectos como a pronúncia no campo da educação e a questão da relevância que algumas instituições pregam na fala dos aprendizes na língua adicional.
2022	Convidada - aula COGEAE PUC-SP Aula – multiletramentos - curso sobre Educação Bilíngue	Como convidada da Prof ^a Dr ^a Sandra Madureira, tive a oportunidade de apresentar os multiletramentos – teoria e prática; momento que corroborou a escrita de seções da tese.
2º semestre 2022	Curso UNIFESP 1º ciclo de encontro do grupo de estudos migração e inclusão Participantes do Projeto de Extensão Migrantes bolivianos: hospitalidade, multilinguismo e interculturalidade. Esse grupo de estudos está vinculado ao Projeto de Extensão Migrantes bolivianos: hospitalidade, multilinguismo e interculturalidade. Os encontros desse 1º ciclo têm como objetivo promover a leitura e a discussão de textos acadêmicos que permitam abordar as necessidades da população migrante sob o prisma da hospitalidade, dos processos linguísticos e interculturais envolvidos. Arelado a isso, o curso visa entender essas conjecturas de forma interdisciplinar com base nos pressupostos epistêmico-metodológicos do campo da Educação, da Saúde e dos Estudos da Linguagem, dentre outros. As propostas de discussão ocorreram, fundamentalmente, numa perspectiva decolonial e inclusiva.	Curso semestral que possibilitou o estabelecimento de vínculos com outras acadêmicas de outras universidades que também pesquisam sobre migração.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 12

Data	Atividade	Contribuição para a pesquisa
2º semestre 2022	Roda de Conversa <i>¿Qué multilinguismo necesitamos? Repensar la alfabetización y la educación lingüística en contextos escolares multilingües</i> What multilingualism do we need? Rethinking literacy and language education in multilingual school contexts / ¿ De que multilinguismo precisamos? Repensando o letramento e a educação linguística em contextos escolares multilíngues"	Palestra com pessoas de outras faculdades para discussão sobre os contextos multilíngues na educação. Nesse evento, como ouvinte, tive a oportunidade de comentar sobre o meu escopo de pesquisa, que foi validado por muitos participantes, os quais teceram comentários e sugestões interessantes, como escrever artigos sobre o tema.
2º semestre 2022	Apresentação Convite Instituto Singularidades: Interculturalidade “O meu Mundo cabe no seu?”	A apresentação da tese para alunas da graduação me fez refletir sobre a necessidade e a urgência de compartilhar práticas que visam à justiça social e cognitiva.
2º semestre 2022	Apresentação - Harvard-USA Apresentação de trabalho em <i>American organization of teachers of portuguese</i> - ensino da língua adicional por meio da Atividade Social - HARVARD – agosto	Apresentação sobre o ensino-aprendizagem da língua adicional por meio da Atividade Social com participantes de contextos diferentes, porém com o propósito do ensino da língua. Momento interessante que propiciou uma discussão com foco em diferentes práticas.
2º semestre 2022	Podcast revistaeducacao.com.br Vínculo entre escola e aluno, fundamental para a aprendizagem e socialização	Oportunidade de expressar-me sobre a diversidade.
2º semestre 2022	Minicurso: PUC-SP - por uma perspectiva engajada de pesquisa Ementa: Esse minicurso reunirá pesquisadores que buscam o engajamento da pesquisa com a realidade social ampla. Terá como foco a exposição dialogada de processos de pesquisa que almeja a transformação das condições de opressão dos participantes e dos contextos. A proposta é que os participantes possam conhecer formas múltiplas de inserção nos contextos e de criação de laços com os participantes, modos de produção e coleta conjunta de dados, procedimentos de análise e divulgação colaborativas e movimentos de transformação dos contextos em parceria com os participantes.	O que me move? O que me incomoda? Essas perguntas norteadoras foram importantes para redirecionar alguns pontos da minha pesquisa e sua estrutura.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 12

Data	Atividade	Contribuição para a pesquisa
1º semestre 2023	Curso Estudos Avançados em educação bi/multilíngue: ensino como e para o Ativismo Ementa: Aprofundar os estudos sobre educação bi/multilíngue a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural. Compreender princípios e fundamentos do ensino como e para o ativismo. Discutir pesquisas em andamento.	Participação em Grupo de estudos, com a possibilidade de revisitar as práticas, aguçar o olhar em direção a: etapas, procedimentos, aportes teóricos.
1º semestre 2023	Seminário de pesquisa PUC-SP Pesquisa crítica de colaboração: produção, análise e interpretação de dados PCCol - Seminário de Pesquisa 2023	Recebi a colaboração de colegas de forma crítica e generosa. Oportunidade de pensar a respeito das seções, das temáticas e da organização da tese.
1º semestre 2023	Disciplina PUC-SP Bases epistemológicas para a formação engajada: Espinosa, Marx e pensadores da libertação e Transgressão-2023 Ementa: O curso, desenvolvido em dois encontros semanais, oferece discussões e reflexões sobre educação e engajamento com demandas sociais e ecológicas em busca do Bem Viver. Parte dos estudos de filósofos como Espinosa e Marx, avança por pensadores dos movimentos pela libertação e encontra em pesquisadores do sul global e da decolonialidade os fundamentos para escolhas epistemológicas fundamentais que marcam uma proposta de transformação como o foco central da educação. 2as e 4as, 19h - 22h sala física	Esse curso me permitiu entrar em contato com autores e com teorias que são pilares para meu estudo. Tive a oportunidade de refletir e ampliar conceitos cunhados por Espinosa, Marx, no sentido de validar as escolhas teóricas e metodológicas e rever o trajeto da pesquisa, para ampliá-la, considerando os autores e as concepções por eles apresentadas.
1º semestre 2023	Palestra no Instituto Singularidades – Aula para alunos da pós: INTERCULTURALIDADE Convite - Apresentação da Pesquisa para o Curso de Pedagogia	Curso para graduação – a cada apresentação sobre a minha pesquisa sinto-me comprometida com o engajamento de futuros educadores.
1º semestre 2023	Escrita de capítulo – A realidade diversa Capítulo: Como trabalhar a diversidade na sala de aula? – editora BOC	O convite para o capítulo do livro provocou uma reflexão sobre o trabalho em sala de aula com os alunos, quanto à diversidade e à interculturalidade.
1º semestre 2023	Convite para inclusão de pequeno texto na revisão das Orientações Pedagógicas Povos Migrantes	O convite para escrever sobre o trabalho desenvolvido na escola junto à equipe gestora favoreceu e ampliou minhas reflexões. O texto foi produzido para o caderno que compõe o Currículo da cidade – Povos Migrantes no eixo de boas práticas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Esta pesquisa de cunho científico foi submetida e aprovada pelo Comitê de ética da Plataforma Brasil19, sob Número do Parecer: 5.156.16, certificado de apresentação para Avaliação Ética (CAAE), CAAE: 44183320.7.0000.548, em que a pesquisadora-autora se responsabiliza por resguardar o nome dos participantes envolvidos: alunos. O uso das produções gráficas, como desenhos, foi autorizado pelos responsáveis como parte do estudo aqui apresentado, de caráter científico” (Carta Parecer – anexo 1. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/administrador/4x4Novo/detalharProjetoAgrupadorApreciacao.jsf>. Acesso em: 18 fev. 2023)

5 GRETAS NA TRAVESSIA: A Escola – Descrição do Contexto

Nesta seção, apresento o contexto no qual foi realizada a pesquisa, assim como os participantes.

5.1 Escola Municipal de Educação Infantil Kantuta

Antes de apresentar o contexto no qual foi desenvolvido o trabalho de pesquisa, cabe elucidar a concepção da Educação Infantil presente nos documentos oficiais. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, não mais vista como pré-escola, passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se com a mesma relevância que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo¹, a educação Infantil vai do nascimento aos 6 anos de idade. Esse período é visto como a primeira infância, é um momento importante na construção da identidade de cada criança. Para atender às diversas demandas e faixas etárias, possui cinco diferentes tipos de unidades:

- Centros de Educação Infantil (CEIs), para crianças de zero a 3 anos e 11 meses;
- Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses;
- Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEIs), que recebem crianças de zero a 5 anos e 11 meses;
- Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), que integram os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) e trabalham com crianças de zero a 5 anos e 11 meses;
- Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), que cuidam de crianças de 4 a 14 anos.

A escola na qual foi realizado o estudo aqui apresentado denomina-se Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI Kantuta) e, portanto, atende crianças de 4 e 5 anos e está localizada no bairro da Vila Guilherme.

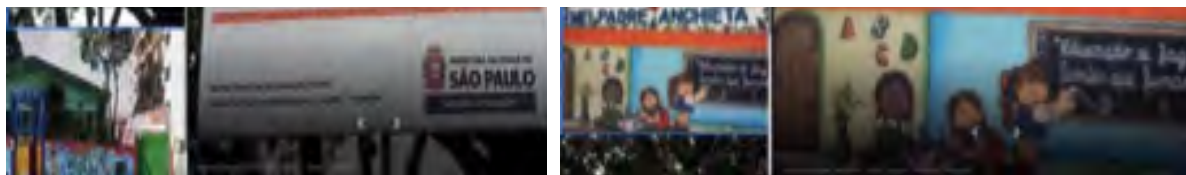
A história da Vila Guilherme remonta ao período colonial brasileiro. A região onde a vila está localizada, hoje, na zona norte da cidade de São Paulo, era originalmente ocupada

¹ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-infantil/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

salas para a diretoria e para atendimentos dentários e sanitários. Esse espaço oferecia uma programação recreativa e assistencial para crianças de 3 a 12 anos.

Foi nos anos de 1975 que o Parque Kantuta começou a atender apenas crianças de 4 a 6 anos e, dessa forma, foi-se constituindo e sendo reconhecido esse espaço como Escola Municipal Educação de Educação Infantil Kantuta.

Figura 4: Fachada da EMEI Kantuta



Fonte: Google³

Os alunos matriculados na EMEI Kantuta, em 2021, são da faixa etária entre 4 (quatro) a 6 (seis) anos, sendo que a maioria deles é proveniente do bairro e alguns dos bairros vizinhos, conforme dados do sistema *Escola Online*. Há, também, educandos que estão nessa escola por questão de proximidade do trabalho dos pais.

Segundo as informações fornecidas pela equipe gestora da EMEI Kantuta, a escola recebe alunos no período matutino e vespertino. Há um total de 177 alunos no período da manhã, das 7h às 13h, e 178 alunos no período da tarde, das 13h às 19h.

A comunidade escolar é constituída de uma quantidade significativa de migrantes oriundos de lugares diversos: 90 alunos de descendência direta de bolivianos, 20 alunos bolivianos, 3 descendentes de paraguaios, 2 descendentes de japoneses, 2 de angolanos, 2 de argentinos; e os demais alunos brasileiros ou descendentes indiretos de outras nacionalidades.

No que concerne às famílias e responsáveis, estes mostram-se parceiros da escola e demonstram interesse pelo desenvolvimento pedagógico dos seus filhos. A escola avalia esse interesse pautada na participação das famílias nos eventos e reuniões escolares.

Ambos os turnos de funcionamento atendem o Infantil I (4 anos) e o Infantil II (5 anos), totalizando 6 grupos em cada período, como mostra o quadro 13. Contudo, no cenário pandêmico, os turnos foram reorganizados para atender às orientações sanitárias impostas pela Covid-19. Dessa forma organizaram uma proposta para o atendimento da demanda escolar 2021 - Ensino Regular Presencial (sem pandemia); mantiveram os turnos e a quantidade de salas, mas, com quantidade reduzida de crianças, como mostra o quadro 14.

³ Disponível no facebook da EMEI Kantuta. Link não apresentado, para preservar a identidade da escola. Acesso em: 05 jun. 2021.

Quadro 13: Demanda 2021. Ensino Regular Presencial sem pandemia

NÍVEIS DE ENSINO – EDUCAÇÃO INFANTIL-				
TURNOS DE FUNCIONAMENTO			TURNOS DE ATENDIMENTO DOS DIFERENTES CICLOS / ESTÁGIOS	
MANHÃ	1º TURNO	Das 07h às 13h	INFANTIL I 5 turmas	5A/ 5B/ 5C/ 5D/ 5E nascidos de 01.04.2015 a 31.03.2016
			INFANTIL II 1 turma	6A nascidos de 01.04.2014 a 31.03.2015
TARDE	2º TURNO	Das 13h às 19h	INFANTIL I 4 turmas	5F/ 5G/ 5H/ 5I nascidos de 01.04.2015 a 31.03.2016
			INFANTIL II 2 turmas	6B/ 6C nascidos de 01.04.2014 a 31.03.2015

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2021 - EMEI Kantuta

Quadro 14: Ensino Regular Presencial com pandemia

NÍVEIS DE ENSINO – EDUCAÇÃO INFANTIL-				
TURNOS DE FUNCIONAMENTO			TURNOS DE ATENDIMENTO DOS DIFERENTES CICLOS / ESTÁGIOS	
MANHÃ	1º TURNO	Das 07h às 12h	INFANTIL I 5 turmas	5A - até 6 crianças 5B - até 6 crianças 5C - até 10 crianças 5D - até 7 crianças 5E - até 12 crianças 6A - até 12 crianças
			INFANTIL II 1 turma	
TARDE	2º TURNO	Das 13h às 19h	INFANTIL I 4 turmas	5F - até 6 crianças 5G - até 6 crianças 5H - até 10 crianças 5I - até 7 crianças 6B - até 12 crianças 6C - até 12 crianças
			INFANTIL II 2 turmas	

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2021 - EMEI Kantuta

Devido ao número reduzido de alunos na modalidade presencial, a escola organizou-se para atender os alunos que ainda estavam no ensino regular remoto. Nesse tocante, eu, como professora-pesquisadora, colaborei na tradução das tarefas e nas orientações para atender os alunos que ainda não estavam fisicamente presentes na escola.

5.3 Participantes

Nesta subseção, apresento-me como professora-pesquisadora e destaco, também, os demais participantes da pesquisa.

Professora-pesquisadora. Atuo como psicopedagoga do Colégio Miguel de Cervantes. Sou mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), pela PUC-SP, licenciada em Pedagogia: habilitação em Administração e Supervisão Escolar; tenho formação em Magistério, com especialização em Didática Bilíngue pelo Instituto Singularidades, Especialização em Orientação Profissional, pelo Instituto Sedes Sapientiae, e também em Psicopedagogia e Alfabetização. Trabalhei no Colégio Assunção, de 1993 a 2003. Já no Colégio bilíngue Espanhol/Português, desde 2004, iniciei como assistente, em 2006, e passou a lecionar Matemática e Ciências em Língua Espanhola. Desde 2014, trabalho na área de Psicopedagogia, também, como responsável pela política de inclusão e atenção à diversidade. Integro a Equipe do Programa Escolas Associadas (PEA)/UNESCO, da Escola Miguel de Cervantes. Entre outras experiências de formação contínua, participei de encontros de educadores e visitei escolas em Miami, Boston, New York, Bolívia e Peru. Participei de workshop IB (International Baccalaureate) – Liderança – categoria e atenção à diversidade e inclusão. Como pesquisadora, integro o grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), inscrito no CNPQ em 2014, que focaliza a formação de educadores como agentes transformadores e alunos críticos-reflexivos, e participo do Projeto de Extensão Digit-M-Ed Hiperconectando Brasil. Fui convidada a coordenar o curso de Voluntariado em junho de 2017, no Colégio Miguel de Cervantes.

Os professores e gestores participantes da pesquisa autorizaram a nomeação e a exposição dos trabalhos; no entanto, mesmo com anuência dos responsáveis quanto à participação, os nomes dos educadores foram trocados para manter o anonimato e proteger sua identidade.

Ao longo da pesquisa, houve trocas de gestores, na equipe gestora e pedagógica, como mostra o quadro 15. Já as docentes mantiveram-se na instituição durante todo o tempo de duração da pesquisa; são apresentadas no quadro 16.

Quadro 15: Gestores

Equipe Gestora	
Luana	Diretora
Marcela	assistente de direção
Marta	coordenadora 2021
Roberto	Coordenador 2021
Lúcia	Coordenadora 2022-2023
Sandra	Diretora 2022-2023

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 16: Professoras

Atendimento das turmas em teletrabalho		
Professora	Turmas	Horário de atendimento
Maria	5D e 5I	das 8h às 10h
Tatiana	6A e 6C	das 8h às 10h
Elvira	5B e 5G	das 10h às 12h
Norma	5A e 5C	das 10h às 12h
Fernanda	5E e 6B	das 14h às 16h
Nicole	5F e 5H	das 14h às 16h

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2021 - EMEI Kantuta

Os alunos presentes alcançavam uma média de 30 crianças. Devido ao protocolo sanitário, eram divididos em 6 grupos em cada turno, somando um total aproximado de 60 alunos.

6 GRETAS INSURGENTES – SEMEADAS: Análise e Discussão dos Resultados

Como já exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar o processo de desenvolvimento da mobilidade de educadores e da equipe escolar quanto às práticas de recebimento e permanência dos educandos migrantes e suas famílias no contexto escolar, em uma escola pública da rede municipal da cidade de São Paulo. Os objetivos específicos estabelecidos foram: investigar as necessidades do contexto de uma escola que atua com famílias de migrantes na cidade de São Paulo; compreender como se realizam as formações com os educadores para trabalhar com as práticas de recebimento às famílias e aos alunos; e avaliar o resultado dessas formações quanto às práticas pedagógicas e à acolhida às famílias após a formação.

Nessa direção, as subseções, a seguir, foram elaboradas para, a partir da discussão dos dados de pesquisa selecionados, responder às 3 perguntas propostas inicialmente: **1. Quais as barreiras entre educandos migrantes e suas famílias e a comunidade escolar?; 2. Como um projeto com educadores e equipe escolar pode abrir gretas/minimizar barreiras e desenvolver mobilidade? Como se organiza o projeto?; 3. Há desdobramentos do trabalho desenvolvido com educadores e famílias?**

Embora, ao longo das seções anteriores, tenha optado pelo uso da primeira pessoa do singular como pessoa do discurso – assumindo deliberadamente a responsabilidade enunciativa –, nesta seção de discussão dos dados recorrerei à primeira pessoa do singular sempre que estiver descrevendo um contexto; e à terceira pessoa do singular sempre que me encontrar envolvida no dado analisado. Essa escolha tem por objetivo distanciar-me da análise que realizo de mim mesma; olhar para minhas próprias ações à distância, em busca de posicionamentos críticos.

6.1 Quais as barreiras entre educandos migrantes e suas famílias e a comunidade escolar?

Para responder a essa pergunta, foram selecionados cinco encontros: dois deles ocorreram em reuniões com a equipe gestora, uma delas na modalidade remota e a outra presencial. A partir dessas situações selecionadas, pretendi analisar as barreiras encontradas por educadores.

Já para averiguar as barreiras encontradas pelas famílias migrantes, foram selecionados e analisados dois momentos: um deles foi uma reunião promovida pela equipe

gestora com famílias migrantes, exclusivamente. O objetivo da reunião era informar e orientar as famílias sobre o funcionamento da escola e sobre os protocolos sanitários. O segundo dado selecionado diz respeito a um pedido feito à professora-pesquisadora por uma mãe migrante, solicitando a sua presença física para esclarecer dúvidas na secretaria.

Para elucidar as barreiras presentes entre as crianças, foi selecionada uma fotografia captada no horário do parque, considerado momento livre (sem direcionamento dos professores), de modo que fosse possível observar e analisar a interação entre os pares educativos.

A seguir, apresento um quadro elaborado para melhor visualização dos dados selecionados. Na sequência, exponho os dados e os excertos analisados, discutindo-os, para responder à pergunta elencada.

Quadro 17: Encontros selecionados para responder à 1ª pergunta de pesquisa

Data	Encontro	Sujeitos	Temática	Registro
15/04/2021 Via <i>Google Meet</i>	Reunião <i>online</i> com a equipe gestora e pedagógica da escola (subseção 6.1.1)	• Diretora Luana • Auxiliar da direção Lúcia • Coordenadora Marta • Professoras	• Apresentação da professora-pesquisadora. • Solicitação, por parte das professoras, de aula de Espanhol para compreenderem as necessidades básicas dos educandos migrantes.	Registro escrito
16/04/2021 presencial	Reunião presencial – professora-pesquisadora e equipe gestora (subseção 6.1.2)	• Diretora Luana • Auxiliar da direção Lúcia • Coordenadora Marcela • Professoras	• Conhecimento da escola. • Contato com a coordenadora/diretora. • Suspeita de que alunos migrantes seriam alunos de inclusão. • Preocupação com tarefas e avisos bilíngues.	Relato escrito
25/04/2021	Reunião <i>online</i> com famílias migrantes (subseção 6.1.3)	• Famílias • Assistente de direção • Professora-Pesquisadora	• Orientações sobre logística e protocolos sanitários.	Gravação em áudio
30/04/2021	Atendimento a uma mãe, na secretaria da escola (subseção 6.1.4)	• Mãe de uma educanda	• Solicitação da mediação da professora-pesquisadora.	Relato escrito

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 17

Data	Encontro	Sujeitos	Temática	Registro
07/05/2021	Observação de alunos em sala de aula e parque (subseção 6.1.5)	Alunos em sala de aula e no horário do parque.	- Contação de história - Sala de aula	Gravação Fotos

Fonte: elaborado pela pesquisadora

6.1.1 Reunião *online* com a equipe gestora e pedagógica da escola (15/04/2021)

O primeiro excerto⁴ selecionado refere-se à reunião inicial na qual a professora-pesquisadora foi apresentada ao grupo de educadores. Esse encontro ocorreu via *Google Meet*, em 15 de abril de 2021, às 20h, e durou aproximadamente 45 minutos. As considerações seguintes buscam esclarecer o contexto enunciativo referente ao excerto.

Contexto

O primeiro encontro com o grupo de professores da EMEI Kantuta foi promovido pela coordenadora, que marcou uma reunião extraordinária com todas as professoras, no dia 14 de abril de 2021. Além destas, estavam presentes a assistente de direção e a diretora; eram, aproximadamente, 30 pessoas. A reunião ocorreu pelo *Google Meet* e grande maioria dos participantes manteve a câmera aberta; solicitavam um turno para participar e, para isso, acessavam o ícone do aplicativo, a mãozinha⁵.

Abertura

A coordenadora iniciou o encontro com a apresentação da professora-pesquisadora, elucidando o objetivo da pesquisa e apresentando o corpo docente e a equipe gestora. Após as saudações, a coordenadora pediu à professora-pesquisadora que se apresentasse e contasse ao grupo o objetivo da pesquisa e a forma como a escola poderia colaborar.

Desenvolvimento

Como professora-pesquisadora, expus o tema da pesquisa: uma “Pedagogia da Mobilidade a partir de Práticas Translúngues no Contexto Multicultural e Multilíngue”, assim

⁴ Cada excerto será nomeado de acordo com a temática do encontro específico a partir do qual foi gerado.

⁵ Durante o uso dos aplicativos de reuniões *online*, os participantes podem recorrer a ferramentas diversas e uma delas é o uso de símbolos – no caso, a mãozinha, no *Goel Meet* – quando desejam falar publicamente.

como os objetivos geral e específicos da investigação. O grupo ouviu atentamente e, em seguida, explanou as dificuldades e a expectativa do trabalho conjunto.

A coordenadora acrescentou a informação a respeito de minha nacionalidade: pesquisadora, boliviana, destacando também a língua adicional, o Espanhol.

Após as explicações, as professoras começaram a expor a necessidade de entender a língua de modo que pudessem ajudar os alunos em suas necessidades mais básicas. Relataram a dificuldade na comunicação entre elas e os alunos. Algumas usavam o recurso do aplicativo para falar, outras tomavam o turno sem solicitação prévia.

Encerramento

Após o relato de uma das professoras sobre não ter compreendido que um aluno queria e pedia para ir ao banheiro fazer xixi, outras colegas foram se pronunciando sobre a necessidade de se conectar com os alunos. Ressaltaram os protocolos da pandemia e a dificuldade de explicar, orientar os alunos e as famílias no retorno às aulas, por bolhas⁶.

A seguir, apresento a transcrição selecionada como excerto, para, então, discuti-lo.

Excerto 1: Encontro via *Google Meet* – professora-pesquisadora e equipes

Coordenadora: Boa noite, oi pessoal, aqui é ... quem está aqui com a gente hoje ... quero apresentar para vocês, é a Marisol. Ela é minha colega da PUC, ela faz doutorado e ela gostaria muito de visitar a nossa escola e fazer um trabalho conosco. Bem-vinda, Marisol. Você poderia se apresentar por favor?

Professora-pesquisadora: Oi pessoal, boa noite. Primeiro, eu queria agradecer muito à Marcela por me receber, marcar essa reunião pra eu contar um pouquinho para vocês sobre a minha proposta. Meu foco de estudo é com migrantes de crise é ... e o título do meu foco de pesquisa é sobre multiculturalidade no ambiente translíngua: Por uma Pedagogia da Mobilidade a partir de Práticas Translúngues no Contexto Multicultural e Multilíngue. O título por enquanto não é da minha investigação é sim por uma pedagogia da mobilidade a partir de práticas translúngues no contexto multicultural e multilíngue, então, muito prazer e obrigada por me receberem.

Coordenadora: Pessoal, eu esqueci de falar, tenho que acrescentar que a Marisol é boliviana também e ela fala Espanhol perfeitamente.

P1: Nossa, que bom, a gente precisa mesmo aprender a falar Espanhol para se comunicar melhor com os alunos.

P2: Na minha classe eu tenho mais de 5 crianças bolivianas, eu sinto que algumas já entendem um pouco melhor, mas tem outras que não entendem nada e eu também não consigo entender.

P3: É, eu também tenho vários alunos bolivianos na minha sala e outro dia, por exemplo, eu não entendi o que um aluno falava que ele falava pi pii ... eu não entendia o que

⁶ Bolhas – protocolo utilizado durante a pandemia Covid-19; recomendação para limitar o contato entre alunos de diferentes turmas. Para isso, foram criadas as chamadas “bolhas”: grupos de crianças da mesma faixa etária, que só conviveriam entre elas.

era, depois de muito fazendo os sinais para ele eu entendi que ele queria fazer xixi e aí eu entendi que eles falam de um jeito de falar pi, pipi (?) Como é que é mesmo como se fala xixi em Espanhol, Marisol?

Professora-pesquisadora: ah! xixi em Espanhol é pis.

P3: Isso mesmo, sabia que era algo com pi...

P5: Aí, aqui na nossa escola nós temos muitos alunos que falam Espanhol que vêm de outros países, a gente tem inclusive tem bastante da Bolívia, mas também a gente tem de outros lugares.

F: Oi, Marisol, bem-vinda, eu sou a F. Trabalho junto com a Jéssica aqui na assistente da diretora e realmente a gente tem aqui uma demanda muito grande de migrantes vindos da Bolívia e a gente tem muita dificuldade de atendê-los como nós gostaríamos, não é? Vai ser muito bacana você visitar a gente e colaborar conosco. Às vezes a gente quer fazer alguma orientação com as famílias e até mesmo de encaminhamento de aluno que não está bem e eles não entendem a gente.

P4: É, a gente tem mesmo muita dificuldade de falar com os alunos, é ... e saber se eles estão bem ... falar do protocolo do Covid, por exemplo. Outro dia, eu falava para o aluno que tinha que usar máscara e ele não me entendia porque ele colocava abaixo do nariz, lavar as mãos e tudo isso que a gente tem que ficar cobrando com o protocolo.

P3: A gente precisa de aulas de Espanhol para conseguir comunicar com as famílias, com os alunos.

Análise e Discussão

Ao enunciar que a professora-pesquisadora falava Espanhol (*Pessoal eu esqueci de falar, tenho que acrescentar que a Marisol é boliviana também e ela fala Espanhol perfeitamente*), em termos linguísticos, a coordenadora utiliza o recurso de valorização, marcando, assim, uma posição. Também recorre ao mecanismo de proferição quando muda a entonação, com a intenção de enfatizar a adjetivação. Com essa fala, uma professora (P1) toma o turno, sem levantar o ícone da mãozinha e diz: *Nossa, que bom, a gente precisa mesmo aprender a falar Espanhol para se comunicar melhor com os alunos*. Em termos linguísticos, a professora faz uso do mecanismo de coesão nominal, pois se conecta ao dizer da Coordenadora, causando o efeito de continuidade e com apelo emocional. Teoricamente, podemos recorrer a Bloommaert (2012) para explicar a fala de P1, que reconhece a falta de repertório linguístico para fluir na comunicação com os educandos migrantes.

A fala da P3 (*é, eu também tenho vários alunos bolivianos na minha sala e outro dia por exemplo eu não entendi o que um aluno falava que ele falava pipis eu não entendia o que era depois de muito fazendo os sinais para ele eu entendi que ele queria fazer xixi e aí eu entendi que eles falam de um jeito de falar pi, pipi (?) como é que é mesmo como se fala xixi em Espanhol, Marisol?*) traz, do ponto de vista linguístico, um exemplo detalhado da dificuldade e do desafio, no cotidiano, com os educandos migrantes. A professora lança mão de mecanismos de valoração da sua colocação, ressaltando expressões descritivas e mecanismos conversacionais – marcas sintáticas e morfológicas. A fala da professora, à luz

da translanguagem, revela a necessidade de empregar todo o repertório (não)verbal para significar; da mesma forma, a tentativa de acessar o patrimônio vivencial: a professora traz à tona a proximidade do vocabulário, xixi –pipi, para ajudar.

Também é possível aventar, de acordo com o tom de voz e o desconforto vivenciado pelo aluno e pela professora, que ambos vivenciaram uma *perijivánie*, fato ancorado na visão de Vygotsky (1998) que preconiza que os dramas e colisões emocionais são eventos dramáticos experienciados individualmente. Assim, cada um vive essa experiência de uma maneira e o sujeito internaliza a vivência, constrói diálogos internos nos quais há possibilidade de questionamentos consigo mesmo e com o outro. No caso da professora, ela se sensibilizou com a angústia do aluno em não conseguir se fazer entender de imediato.

Para a professora, esse foi o ponto mais sensível e tocante, que pode ter sido, portanto, propulsor da necessidade de ampliar seu repertório, como explica Megale (2019). O repertório implica compreender as experiências vividas como constitutivas do sujeito, e encontra-se em constante construção.

A colocação de P3 (*Às vezes a gente quer fazer alguma orientação com as famílias é até mesmo de encaminhamento de aluno que não está bem e eles não entendem a gente*) é complementada, segundo análise linguística, com um mecanismo de valoração, usando expressão para manter a intervenção em foco. É possível analisar, à luz da teoria da translanguagem (Liberali e Swanwick 2020, Canagarajah, 1999, Liberali *et al.* 2017, Baker, 2011 *apud* García e Wei, 2014, p.20), a necessidade de produzir significados e de empregar o repertório (não)verbal para significar, sem adesão diligente às barreiras linguísticas definidas social e politicamente.

Sem solicitar turno, P4 se manifesta (*é a gente tem mesmo muita dificuldade de falar com os alunos é e saber se eles estão bem falar do protocolo do Covid por exemplo, outro dia eu falava para o aluno que tinha que usar máscara e ele não me entendia por que ele colocava abaixo do nariz, lavar as mãos e tudo isso que a gente tem que ficar cobrando com o protocolo*) usando a voz em tom queixoso, e finaliza com tom de autoridade. É possível observar o uso de mecanismos de proferição, quando entona a voz de maneira impositiva; também mecanismos conversacionais estão presentes quando a participante verbaliza marcas sintáticas e morfológicas. Teoricamente, a professora P4 identifica sua falta de repertório (Busch, 2012) quanto à comunicação – falta de recursos linguísticos para lidar com o aluno migrante.

O excerto selecionado é finalizado com a fala de P3: *a gente precisa de aulas de espanhol para conseguir comunicar com as famílias com os alunos*. Sem solicitar o turno, P3

linguisticamente finaliza a interação, dando continuidade à fala de P4, e solicita aula de Espanhol; marca sua posição com um mecanismo de valoração e com mecanismos conversacionais quando aponta um modo de participação enfática, ao apresentar seu ponto de vista. A educadora, nessa fala, sinaliza a necessidade de criar possibilidades para ampliar seu repertório.

As falas selecionadas no excerto 1 descortinam as barreiras que os educadores encontram na relação e na acolhida dos migrantes de crise. Identifica-se, assim, a língua como grande desafio junto aos educandos e às famílias.

6.1.2 Reunião presencial – professora-pesquisadora e equipe gestora (16/04/2021)

Ampliando a discussão, uma outra transcrição selecionada traz o segundo excerto e revela a preocupação e as barreiras de acolhimento em relação ao ensino-aprendizagem dos educandos. O evento considerado foi a primeira reunião presencial, no período vespertino, na qual a professora-pesquisadora teve contato com a diretora, a assistente de direção, a coordenadora, e também pôde conhecer a escola e algumas professoras. Exponho, a seguir, o contexto enunciativo, para, então, discutir o excerto selecionado.

Contexto

O contexto remete a uma reunião presencial com a equipe gestora da escola. O objetivo do encontro era conhecer o local, a escola, as professoras e elaborar, junto à equipe gestora, ações para os pontos levantados na reunião *online* do dia 15/04/2021. No momento da chegada da professora-pesquisadora, estavam presentes a diretora e a assistente da direção. A coordenadora havia saído para o almoço.

Abertura

Após o cumprimento inicial, a professora-pesquisadora foi convidada a dirigir-se à diretoria, para uma conversa sobre as propostas e as necessidades de todos os envolvidos. Após 20 minutos, a coordenadora regressou e expôs suas preocupações.

Desenvolvimento e registro

A equipe inicia apresentando uma informação/observação dada por profissionais externos que visitam a escola para colaborar com o atendimento, dentre eles psicólogos, dentistas, terapeutas. Segundo a funcionária da EMEI Kantuta, os profissionais aventaram

que, entre 11 crianças bolivianas observadas por eles, 9 poderiam ser casos de inclusão, TEA (como já abordado na página 21). A assistente de direção mostra-se inconformada com o comentário apresentado por um desses profissionais.

Essa percepção, para a equipe da escola, estaria muito equivocada. Assim, solicitam a intervenção da professora-pesquisadora junto aos educandos durante as aulas, para poder observá-los melhor. Para as profissionais da escola, a língua é uma barreira importante, considerando ainda o afastamento social pela pandemia, o uso de máscaras, que, de alguma forma, prejudicam o entendimento.

As professoras relatam, também, a preocupação com os alunos que estão acompanhando as aulas remotas e a dificuldade que apresentam frente às propostas de tarefas. Avaliam que seria muito importante se as atividades fossem apresentadas também em língua espanhola.

Outro ponto delicado, segundo uma das gestoras, refere-se ao atendimento às famílias, na secretaria. A profissional comenta que as famílias têm dificuldade para entender alguns procedimentos e regras; preocupa-se com a forma como são acolhidas e com a compreensão das orientações, seja presencial ou por telefone.

Encerramento

Após a conversa, em conjunto, um plano de ação é elaborado, elencando três frentes: com as famílias, com os professores e com os alunos.

As gestoras convidam a professora-pesquisadora para conhecer os espaços da escola e professoras presentes nesse horário. Por conseguinte, a professora-pesquisadora teve a oportunidade de conhecer as salas de aula, o parque, o refeitório e a cozinha. A seguir, descrevo o encontro e, na sequência, apresento os excertos selecionados e a discussão dos mesmos.

Descrição: registro escrito

A equipe gestora aguarda a professora-pesquisadora na sala da diretoria. No local, há três mesas, uma para a diretora, outra para a assistente e outra para a coordenadora. Assim que a professora-pesquisadora entra, é oferecida uma cadeira a ela, em frente à mesa da assistente de direção. Pouco depois, a diretora aproxima-se com outra cadeira, e todas passam a descrever o fato de que *9 entre 11 alunos bolivianos foram vistos como possíveis alunos com transtorno de aprendizagem severo*. As participantes informam o fato com contrariedade; solicitam a observação da professora-pesquisadora ao longo das atividades, e sua intervenção

em língua espanhola durante as explicações dos professores, para constatar a hipótese da barreira da língua agravada pelo uso das máscaras.

Outras dificuldades ligadas à língua são apontadas, assim como a falta de preparo de materiais informativos bilíngues. As profissionais exemplificam tais situações, como as orientações do funcionamento da escola, o uso da van escolar, o projeto político-pedagógico, as instruções do uso de aplicativo para adquirir uniformes e materiais escolares, dentre outros protocolos (gesticulam e mostram alguns dos documentos citados).

Com a chegada da coordenadora, abre-se mais espaço em frente à mesa da assistente de direção e outros desafios são apontados. Ainda sobre a dificuldade de acolher a contento os migrantes, *trazem à tona a dificuldade de os alunos que estão à distância, remotos, acompanharem as aulas, ainda com as tarefas em língua portuguesa, e sinalizam que alguns contam apenas com celulares que são compartilhados com todos da família.*

A coordenadora diz que a língua é uma barreira importante para todos os educadores, alunos e famílias, e ressalta a importância do ensino do Espanhol para todos os funcionários da escola. A assistente de direção, juntamente com a equipe, aponta três eixos de atuação: com os professores - formação e sensibilização; com as famílias – acesso às informações e orientações – protocolos de todas as naturezas: regras da escola, projeto, orientações; e com os alunos – acompanhamento e observação ao longo de algumas aulas. Sugere, ainda, uma convocatória de reunião só com as famílias migrantes, com a presença da professora-pesquisadora para elucidar as dúvidas; sugere também a criação de grupo no WhatsApp com os gestores e a pesquisadora, além de sugerir a hora da história.

Os excertos 2, 3 e 4 remetem a esses momentos de reunião presencial entre professora-pesquisadora e equipe gestora.

Excerto 2: Fragmento 1 da reunião presencial com a equipe gestora da escola
“que 9 entre 11 alunos bolivianos foram vistos como possíveis alunos com TEA”
 (fala da assistente de direção)

Análise e Discussão

Esse excerto evidencia o pensamento colonial de vislumbrar, na sociedade e nas escolas, a homogeneidade inexistente. Nesse aspecto, Santos (2007) reflete que a colonialidade ainda repercute nas práticas sociais e culturais até os dias de hoje e, assim, anula, silencia e desvaloriza os saberes, ditando as condições vivenciais. Casali (2016) corrobora essa visão quando enfatiza que o reconhecimento da diversidade humana é um

fenômeno contemporâneo e, desde então, tem se averiguado os diferentes modos de ser e de se pensar a cultura. Nessa diversidade, Maher (2007) sinaliza as diferenças culturais e alerta para o fato de que não basta saber da existência delas, é necessário agir de maneira informada e intencional. Aduz, ainda o autor, que as escolas têm limitado a abordagem à diversidade escolar.

Excerto 3: Fragmento 2 da reunião presencial com a equipe gestora da escola
“falta de preparo de materiais informativos bilíngue, exemplificam com as orientações do funcionamento da escola, uso da van escolar, projeto político-pedagógico, instruções do uso de aplicativo para adquirir uniformes e materiais escolares, dentre outros protocolos” (coordenadora).

Análise e Discussão

Esse excerto diz respeito à compreensão das famílias quanto aos procedimentos logísticos; revela, dessa forma, a falta de recursos linguísticos para a transmissão de informações importantes. À luz do enfoque da translanguagem, segundo García (2009), pode-se observar que o *translanguaging* parte de um propósito e não necessariamente parte da falta de vocabulário que os indivíduos necessitam para expressar-se em um cenário monolíngue. Assim, poderia haver recursos semióticos diversos para facilitar o entendimento.

Também a partir desse excerto, é possível identificar a falta de repertório de vivências, patrimônio vivencial como postulado por Liberali e Megale (2020), na petição e nas proposições de intervenções na comunidade (famílias, alunos e educadores).

Excerto 4: Fragmento 3 da reunião presencial com a equipe gestora da escola
“trazem à tona a dificuldade de os alunos que estão à distância, remotos acompanharem as aulas, ainda com as tarefas em língua portuguesa e sinalizam que alguns contam apenas com celulares que são compartilhados com todos da família” (assistente de direção).

Análise e Discussão

O excerto acima corrobora a visão de García (2021), quando esta enfatiza que a educação de línguas sempre serviu como uma forma de apoiar processos de minoritização, de colonialidade. Para a autora,

[A] translanguagem não é um andaime para aprender as formas dominantes de usar a linguagem; e não é apenas uma pedagogia para aqueles que são menos capazes de ter sucesso. A tradução é uma forma de possibilitar às comunidades linguísticas minoritizadas, que foram marginalizadas nas escolas e na sociedade, a finalmente verem (e ouvirem) a si próprios como

são, como bilíngues que têm direito às suas próprias práticas linguísticas, livres de julgamento do sujeito de escuta monolíngue branco; e livres para usar suas próprias práticas para expandir entendimentos (García, 2021, p.19).⁷

O desconforto e essa percepção de decepção apontada pela participante assistente de direção já estavam assumidas pela equipe gestora, pois enfatizaram a necessidade de tornar as tarefas acessíveis à comunidade de migrantes e, por isso, solicitaram, com prontidão, a colaboração da professora-pesquisadora, para traduzir as tarefas. O ponto delicado nesse contexto é que além da ausência de recursos tecnológicos, existia a dificuldade de utilizar equipamentos eletrônicos para acessar as plataformas e aplicativos, motivos graves na dinâmica cotidiana das famílias mais vulneráveis na pandemia.

Ampliando a análise dos excertos acima, resalto que eles apontam a necessidade de um trabalho intercultural, que possa ser desenvolvido de forma crítica, sem hierarquizar as línguas e as culturas, umas em detrimento de outras (Walsh, 2014a). Na instituição escolar faz-se necessário construir novos significados e representações, de modo a possibilitar a produção de conhecimento suficiente para a compreensão e a transformação da vida social (Apple, 2000).

Nesse sentido, é preciso olhar para a multiculturalidade, para desenvolver projetos interculturais que propiciem a coexistência das várias culturas, que possibilitem presença e formação da identidade; isto é, acolher saberes portados, sejam eles: linguísticos, sociais, vivências culturais, experiências, identidade cultural, que trazem, portanto, os saberes construídos. Em suma, o patrimônio vivencial; e, a partir disso, trabalhar para ampliá-lo, somando e possibilitando o desenvolvimento de agência e de mobilidade no mundo.

Pode-se aferir que a equipe da escola EMEI Kantuta apresenta preocupações legítimas com a acolhida da sua comunidade, evidenciando os migrantes de crise, pois o excerto 3 desvela as possíveis soluções para as problemáticas apresentadas.

Observei, a partir desses excertos, a possibilidade de desenvolver no âmbito escolar recursos por meio de discussões, projetos, *performances*/brincadeiras e outras atividades. Nesse sentido, o conceito de patrimônio vivencial, neste estudo, tem como objetivo compreender como as práticas discursivas corroboram os processos de ensino-aprendizagem a

⁷ Tradução livre do original: "Translanguaging is not a scaffold for learning dominant ways of using language; and it is not just a pedagogy for those who are least able to succeed. Translation is a way of enabling minority linguistic communities, who have been marginalized in schools and society, to finally see (and hear) themselves as they are, as bilinguals who have the right to their own linguistic practices, free from judgment from the subject. white monolingual listening; and free to use their own practices to expand understandings" (García, 2021, p.19).

partir da conexão entre essas tais práticas construídas ao longo da existência e as propostas elaboradas pela escola para a constituição de novas práticas, promovendo, dessa forma, expansão dos recursos, flexibilidade, trânsito e mobilidade em diferentes âmbitos sociais.

Os excertos selecionados e analisados revelam, portanto, a língua como barreira para o acolhimento dos alunos e das famílias por parte da instituição e de todos os educadores da EMEI Kantuta. No entanto, com a intenção de compreender ainda mais o significado das barreiras – e, agora, com foco nas barreiras encontradas pelas famílias –, coletei dados em uma reunião na qual foram convidadas apenas as famílias migrantes (conforme quadro 17, reunião de 25/04/2021).

6.1.3 Reunião *online* com as famílias de migrantes (25/04/2021)

O objetivo principal proposto para essa reunião era auxiliar na compreensão das orientações sanitárias e do funcionamento da escola nesse contexto pandêmico que estávamos vivendo. Portanto, a seguir serão expostos o cenário, os dados e os excertos selecionados e analisados.

Contexto

A reunião proposta pela assistente de direção teve como objetivo esclarecer algumas regras da escola, acolher as dúvidas relacionadas ao regresso dos alunos após a pandemia.

Abertura

Após as boas-vindas dadas pela assistente de direção aos pais e mães presentes, a assistente de direção explicou o objetivo do encontro e apresentou a professora-pesquisadora à comunidade. Declarou a necessidade de ter alguém para ajudar com a tradução, por considerar o idioma uma barreira. Nessa dinâmica de reunião *online*, poucas pessoas quiseram se apresentar e a maioria permaneceu com a câmera fechada.

Desenvolvimento

Formalizadas as apresentações – sobre a professora-pesquisadora, e da própria funcionária da escola –, esta contextualiza o cenário e convida a todos os presentes a abrirem os microfones e as câmeras, dando o tom à reunião: um “bate-papo” com o objetivo de deixá-los à vontade e garantir a participação.

No início da reunião, portanto, a professora-pesquisadora começa a contar um pouco sobre seu trajeto e foco de pesquisa, e também sobre o trabalho iniciado com professores e educandos com vistas ao desenvolvimento da interculturalidade e do pedagógico.

Pouco a pouco, alguns foram ficando mais à vontade para participar e iniciaram as perguntas e dúvidas, contando também sobre seu lugar de origem e há quanto tempo estão no Brasil.

Fechamento

Após o esclarecimento de dúvidas e solicitação de orientações, uma das mães questiona sobre um documento já registrado, que orienta o acesso ao aplicativo e ao recebimento do uniforme da filha. A assistente de direção, então, pede à mãe que vá pessoalmente até a secretaria para confirmar a situação.

Nesse momento, a mãe solicita à professora-pesquisadora a sua presença no momento previsto para essa ida à secretaria, para ajudá-la a explicar suas dúvidas à secretária. Combinam, então, a sexta-feira seguinte, às 3h da tarde, na escola.

O grupo despede-se. Cada membro presente deixa sua disponibilidade de contato para um grupo via WhatsApp – grupo “*Ven con nosotros*”.

Excerto 5: Fragmento 1 da Reunião *online* com as famílias de migrantes

F1: Eu sou a Lúcia e gostaria de apresentar uma pessoa que não é professora da ... na escola, mas é uma querida e vem fazendo um trabalho junto com os professores, junto com a gente da gestão. **Nós programamos este encontro para podermos nos aproximar de vocês, né/ Por uma questão do idioma, às vezes a gente sente que há uma dificuldade muito grande de vocês nos entenderem e entender os termos mais burocráticos, mais administrativos.** Então a professora Marisol se dispôs a estar aqui com a gente essa noite para gente poder explicar algumas coisas da escola para vocês e também poder ouvir um pouquinho as dificuldades para gente tentar se ajudar. Então sejam todas bem-vindas e bem-vindos, quero que à medida que queiram possam abrir os microfones ou câmera porque é um bate-papo na verdade. Sejam todos bem-vindos e bem-vindas.

Análise e Discussão

A partir do excerto apresentado, é possível ponderar situações que podem prejudicar o acolhimento de migrantes. Por exemplo: F1 explicita às famílias sobre a dificuldade que pode surgir na comunicação. Linguisticamente, a educadora utiliza mecanismo de coesão nominal quando inicia a sua colocação e justifica o encontro programado; também recorre à valoração do encontro – validar a intervenção. Aqui, é possível visualizar a tentativa de ampliação de repertório, a tentativa de translanguagem, ou seja, transitar entre duas ou mais línguas que

compõem o repertório do sujeito, sem que haja uma hierarquização entre elas; escolher e utilizar estratégias diversas por meio de recursos multimodais nas interações sociais e comunicativas, e construir sentido, modular experiências, ganhar entendimento e conhecimento por meio do uso de duas línguas (García e Wei, 2014; Canagarajah, 1999).

Excerto 6: Fragmento 2 da Reunião *online* com as famílias de migrantes

F2: Bueno yo soy Marisol, estoy haciendo doctorado y mi investigación es sobre interculturalidad. ***Nací en Bolivia vivo en Brasil a muchos años. Llegué muy pequeña a Brasil con mis padres y mi hermana. Tengo dos hijos. Estoy muy contenta de hacer el trabajo aquí en la escuela, donde fui muy bien acogida y poder desarrollar actividades con los profesores y con el equipo de gestores.*** Todos ellos quieren aprender español, entonces tenemos todos los martes por las noches, clases de español además propongo actividades con los niños también. Así valoramos las diversas lenguas y que la diversidad enriquezca a todos en la escuela, ¿no? ***O sea a toda la comunidad y con las familias también, por eso estamos a haciendo esta charla, para darles una calurosa acogida, saber las dudas que tienen e...*** aprovechar que Lúcia conoce mucho más de la escuela y yo puedo ayudar con la lengua se hay algo que no entienden y nuestra idea es formar una comunidad y proponer una charla como esta a cada 15 días, o semanal, o cuando ustedes deseen charlas, aclarar algunas dudas, en fin, ahora quisiera que se presenten, abran el micrófono, nos digan de las dificultades, unas dudas, de lo sea, aplicativos, si no sabemos contestar ahora vamos a investigar, averiguaremos y damos retorno...

Análise e Discussão

Imediatamente, sem pedir turno, a professora-pesquisadora, identificada no excerto por F2, inicia a fala em língua espanhola. Nessa exposição, utiliza o mecanismo de proferição. Há mudanças na entonação, intervenção no foco e apresentação de maiores detalhes e explicações. A análise a partir das bases teóricas propostas nesta tese revela o repertório linguístico da professora-pesquisadora; nesse encontro, utiliza as duas línguas simultaneamente, objetivando transitar entre duas ou mais línguas que compõem o repertório do sujeito, sem que haja uma hierarquização entre elas (Liberali e Swanwick, 2020; García e Wei, 2014; Canagarajah, 1999; Liberali *et al.*, 2017; Beaker, 2011, *apud* García e Wei, 2014, p.20).

A professora-pesquisadora traz repertório de suas vivências, pontuando que também é migrante e é oriunda do mesmo país, como a maioria das famílias. Possivelmente, o propósito desse tema tenha sido motivar os participantes a compartilharem suas experiências, vivências e histórias, ou seja, o patrimônio do conhecimento (Gonzáles, Moll e Amanti, 2005) e, dessa forma, a sensação de pertencimento.

Excerto 7: Fragmento 3 da Reunião *online* com as famílias de migrantes

F2: *¡Tienen que abrir el micrófono para hablar y para que escuchemos!*

F2: (continua em tom de brincadeira) *Yo estuve en el colegio y sus hijos hablan más que ustedes (risadas) Si tienen alguna duda... haber que les pareció tener un grupo de WhatsApp – Ven con nosotros con los avisos en español, ¿qué les pareció? Es importante saber si hay que podemos mejorar, si tienen alguna sugerción... si tienen alguna duda que aprovechen ahora, también la oportunidad de conoceros, que se presenten, nos cuenten a cuánto tiempo están en Brasil...en fin.*

Análise e Discussão

A professora-pesquisadora considera o silêncio e a falta de interação no grupo, e inicia o turno solicitando a abertura dos microfones para que todos possam falar e ser escutados. Recorrendo ao mecanismo de proferição, muda o tom de voz, apelando para a participação. Inicia com uma brincadeira quando compara a participação dos filhos à dos pais, fazendo alusão ao encontro com os alunos. Considerando a análise linguística, recorre aos mecanismos de valoração para intervir no foco; tenta criar possibilidades de participação usando mecanismos conversacionais.

Nesse excerto, a professora-pesquisadora menciona o WhatsApp como ferramenta importante para translinguar, como postulam os pesquisadores: escolher e utilizar, nas interações sociais e comunicativas, estratégias focadas em diversos recursos multimodais. (Liberali e Swanwick, 2020; García e Wei, 2014; Canagarajah, 1999; Liberali *et al.*, 2017; Baker (2011, *apud* García e Wei, 2014, p.20). Para García (2009), a translinguagem está relacionada às múltiplas práticas discursivas que os indivíduos fazem uso.

Na sequência da interação que ocorre nessa reunião *online* com as famílias, uma mãe solicita o turno, por meio do ícone da plataforma (mãozinha levantada). Abre a câmera, retira a máscara e fala, gesticulando e mexendo as mãos.

Excerto 8: Fragmento 4 da Reunião *online* com as famílias de migrantes

F3: *Mi hijita ahora que tiene 12 años igual ahora estudia lá, ahora Vania está estudiando. - Tengo un pequeninho que tiene 2 aninhos y en el futuro también estará lá. Só tengo a agradecer mesmo. Ahi como ya estou há mais de 10 anos aquí, no tengo muchas dificultades con los profesores muy bien...para entender, pero a veces las amigas no entienden y yo trato de ayudar.*

F:- *Solo isso, agradecer mucho la escuela y ...de corazón mesmo.*

Análise e Discussão

A mãe, por meio de mecanismos de coesão nominal, traz à tona a dificuldade de outras mães e também a solução que encontra para sanar, no caso a entreaajuda de mães para entender e elucidar dúvidas.

É possível avaliar que a mãe está grata com o cuidado que a escola tem em tentar amenizar as dificuldades. Ela utiliza o mecanismo de valoração para expor a sua gratidão. Teoricamente, quando verbaliza que tenta ajudar as amigas quando não entendem o que está sendo dito, é possível analisar que ela lança mão do seu repertório, do seu patrimônio vivencial, do seu repertório internalizado. Na sua fala, é possível indicar o uso da língua portuguesa (cor verde) e da língua espanhola (cor vermelha): “futuro **también** estará lá”; “**ahora estudia lá, ahora Vania está estudiando**”. - ““...**de corazón** mesmo”

Na perspectiva da translanguagem, pode-se analisar a luz de Li Wei (2011, p.1223), visto que para essa pesquisadora (2011), “a translanguagem cria um espaço social para o usuário multilíngue, e, assim, abrange diferentes dimensões de sua história pessoal, experiência e ambiente, sua atitude, crença e ideologia”.

Ainda nesse excerto, é observável que a mãe aciona o patrimônio vivencial, lança mão da translanguagem, pois ganha entendimento e conhecimento por meio do uso de duas línguas.

A participação e o compartilhamento de dúvidas e histórias propiciam mais interação ao longo dessa referida reunião, como destacado no próximo excerto.

Excerto 9: Fragmento 5 da Reunião online com as famílias de migrantes

F5: ¡**Muy buenas noches!** Mi nombre es Rose y mi hijita Maria está en la sala 5D Mucho gusto en conocerlos, estoy reciente aquí en Brasil llegué hace seis meses y yo no entiendo el idioma y trato de acoplarme a todo lo que es, trato de entender, tengo una persona que me ayuda, ¿no? Porque el habla bien y me ayuda un poco a entender-lo. **Mi hijita solo habla español y no sé cómo le va en el colegio, porque se me hace que no entiende, pero a ratos pienso que entiende, pero ella solo habla español.**

F2: ¿De dónde eres Evelyn?

F5: **no mi nombre es Rose, el teléfono es prestado.**

F2: ¡Perdón! Rose. ¿De dónde eres?

F5: Soy del Alto, Bolivia. No, no estoy consiguiendo mandar. No sé cómo hurgar, no sé cómo mandar y como estoy sola y tengo otro pequeño, así, un bebe, a veces no consigo hacer y como trabajo también, no me da tiempo y no estoy consiguiendo mandar y por eso yo estaba pidiendo para presencial y me han dicho que estoy en la lista de espera, pro ya llamé a la escuela. ¿Y pasa alguna cosa si no estoy mandando las tareas ni por el classroom ni por WhatsApp?

Análise e Discussão

A exposição inicial da mãe F5 revela preocupação. O uso de um mecanismo de proferição, quando faz pausas e muda o tom de voz, mostra dúvidas sobre a compreensão da filha quanto à língua portuguesa. A professora-pesquisadora (F2), devido ao tom de voz emocionado, adere ao mecanismo interrogativo para dar sequência e estabelecer vínculo.

Nesse momento, equivoca-se quanto ao nome da mãe e é corrigida imediatamente por esta, que, além de corrigir seu próprio nome, acrescenta a informação de que o telefone em que está conectada na reunião é emprestado.

Considerando a análise linguística, é possível observar os mecanismos de proferição no tom de voz, no ritmo e também no apelo emocional. Também é possível aventar o patrimônio vivencial como constituído pela *perijivánie*, segundo Megale e Liberali (2020, p.63). Para as autoras, trata-se de uma “situação crítica”, que resulta de *perijivánie* vividas num grupo e que podem reconfigurar a subjetividade e compor o patrimônio vivencial do sujeito.

Tem ênfase, nesse discurso da mãe, a ausência de repertório e o reconhecimento da necessidade de ampliá-lo. Esse fato potencializa a ideia de que a percepção da ausência de elementos também constitui o repertório, já que essa experiência interpela o sujeito.

Na sequência, a professora-pesquisadora desculpa-se por ter errado o nome da mãe e continua com mecanismo interrogativo, dando continuidade à interação (*¿Perdón! Rose! ¿De dónde eres?*). Em resposta, a mãe, recorrendo a mecanismos de interrogação, coesão nominal e proferição, explicita suas dúvidas. É possível observar como o uso de mecanismos de interrogação, coesão nominal e proferição destaca um aumento no tom de voz e revela um apelo emocional. Possivelmente, a fala de F5 – falar da dificuldade – promove o espelhamento e a ampliação das próprias dificuldades, assim como dá coragem a essa mãe para expor-se, no grupo, pois ela relata apresentando explicações e argumentos.

À luz do escopo teórico, o excerto expõe a ausência de repertório quanto à manipulação dos aplicativos, à falta de familiaridade com a tecnologia, falta de letramento digital – aspectos imprescindíveis quando se pensa no afastamento social provocado pela Covid-19. Somado a isso, há também a falta de recursos multimodais para o acesso às informações importantes e necessárias. Essa discussão remete ao pensamento de Blommaert (2014), sobre a mobilidade, que implica determinar as diferentes ordens indexicais por meio da comunicação. Considerando o fato de que a mobilidade, para o pesquisador, está atrelada à linguagem, os recursos semióticos são essenciais para organizar a linguagem humana e a forma de agir frente aos diferentes contextos de um mundo superdiverso (Vertotec, 2007).

Os excertos acima discutidos foram selecionados com o propósito de investigar as dificuldades e barreiras que famílias migrantes encontram. A partir da análise e das discussões, foi possível concluir que a língua revela-se como impedimento para a compreensão do contexto, somado à falta de recursos tecnológicos e aos saberes que implicam tais ferramentas.

Ainda, para responder à pergunta de pesquisa com foco no acolhimento de migrantes, trago o excerto 10, que retrata o encontro da professora-pesquisadora com a mãe de uma educanda que solicita a sua presença para ser atendida na secretaria da escola (conforme quadro 17, atendimento a uma mãe, na secretaria da escola). Esse recorte revela o receio de não ter um tratamento adequado.

6.1.4 Atendimento a uma mãe, na secretaria da escola (30/04/2021)

Esse recorte revela o receio de não receber um tratamento adequado. A descrição que segue favorece essa compreensão, e será acompanhada da discussão à luz dos conceitos teóricos.

Contexto

Conforme combinado em reunião, a mãe da criança apresentou-se pontualmente no horário marcado, às 15h, na janela da secretaria, situada na entrada da escola.

Abertura

A mãe solicitou à secretária que chamasse a professora-pesquisadora e ficou aguardando na porta da recepção, com papéis e documentos em mãos. Quando a professora-pesquisadora chegou, ambas se posicionaram em frente à janela de atendimento da secretaria da escola.

Desenvolvimento

Assim que a professora-pesquisadora chegou, a mãe a cumprimentou em Espanhol e iniciou o relato da dificuldade encontrada para acessar o aplicativo. Explicou que conseguiu fazer o cadastro com ajuda, no entanto ainda não havia recebido o material, nem o uniforme, e, para ela, o cadastro deveria apresentar algum erro. A mãe olha para a secretária e para a pesquisadora, pedindo a esta que inicie e traduza seu relato para a funcionária.

A professora-pesquisadora traduz para a secretária a situação da família e a dificuldade com o aplicativo. A funcionária responde sempre em tom alto e em Português, destacando o motivo de a mãe não ter conseguido –, deveria ter errado algum número. A mãe mostra um papel com os números acessados – trata-se do CPF – e pede para ajudá-la a averiguar. A secretária confere e não há erro. Então, insiste com a mãe para que aguarde mais um pouco, comentando que o sistema está confuso mesmo.

A professora-pesquisadora, então, entrevista a mãe e esta relata as dificuldades e os desafios que tem enfrentado.

Encerramento

Após tradução pela professora-pesquisadora entre a mãe e a secretária, confirmação de dados acessados (números e nome), a secretária finaliza a conversa dizendo que, infelizmente, não poderá fazer nada; a solução é aguardar. A mãe agradece a professora-pesquisadora e vai embora preocupada porque teve de sair do seu trabalho que é muito rígido para tentar resolver o problema, e nada deu certo. Com pressa, agradece também a secretária, sai e fecha o portão.

Excerto 10: Transcrição do atendimento a uma mãe, na secretaria da escola

Mãe: *Buenas Tardes profesora Marisol. Soy Rose, la mamá de María. Que bien que está usted aquí. Ya no sé qué hacer y no le entiendo a la señora que atiende. He tenido que salir de mi trabajo para resolver esto. Yo intento llamar para ver si me explican por teléfono. A veces no tienen paciencia y mi hija esta todavía sin uniforme, tampoco los útiles para que haga las tareas.*

Professora-pesquisadora: Hola, Sra. Rose, vamos a charlar con la secretaria que está aquí.

Mãe: me ayuda por favor, háblele usted, a veces cuando uno no entiende las personas se quedan nerviosas, sin paciencia.

Professora-pesquisadora dirige-se da janela e diz: olá boa tarde, Sônia, ¿tudo bem? Ela é a Senhora Rose, ela é a mãe da Maria também, acho que ela está no quinto no quinto não é verdade dona Rose? Bem, ela está com problemas, ontem ela participou da reunião que a gente teve ontem, ontem não, desculpa, na terça-feira com as famílias de migrantes e ela ainda está com muita dificuldade para acessar aplicativo ou não na verdade ela já acessou o aplicativo, ela que já fez todo o cadastro e ainda não recebeu nada sobre o uniforme sobre o material escolar ela está muito preocupada não sabe ela preencheu corretamente e quer conferir se ela fez todo o procedimento certinho.

Secretária: “ai vixi isso está dando tanto problema.... viu vou te falar....” (aumenta o tom de voz e olha para Sra., possivelmente o tom de voz é alto para se fazer compreender, tenta olhar para ela e para a pesquisadora/ alterna o foco, além do tom de voz mais alto, começa a falar pausando a voz.)

Secretária: “será que ela preencheu certinho eles não preenchem certinho tem que colocar todos os números todos os números que estão no RG para a Senhora RNE e você já tem o RNE e CPF. (Olha para Sra. Maia e pede os documentos, esta lhe entrega pela janela – olha para a secretaria e para a pesquisadora) (Secretaria se afasta) Mãe (olha para a pesquisadora) e diz: *Ojalá me lo pueda resolver, es importante que mi hija tenga su uniforme, casi no tiene ropita para venir al colegio.*

Professora-pesquisadora: ¡Ojalá!

(Secretaria volta com os documentos e diz em tom alto e pausado/olha para Maria que olha para a pesquisadora)

Secretária: olha dona Rose fui lá conferir, está tudo certo. Você fez todo o cadastro correto, o problema não é aí, eu acho que o problema é com esse aplicativo, demora mesmo não tem muito o que fazer é só esperar. Você pediu em fevereiro né? Bom a gente tá em abril acho que já, já chega, espero que chegue rápido, viu? mas aqui eu já não posso fazer mais nada está tudo certo, você fez certo é enfim agora é só esperar “

Professora-pesquisadora: ¿Ha entendido? Dice que usted lo ha rellenado correcto, sin embargo, aún no le ha llegado, ¡lo siento!

Mãe: *Bueno, ¡ni modo! Le agradezco mucho, profesora Marisol, ahora tengo que irme a carrera a mi trabajo. Mi jefe es bien estricto, no puedo quedarme saliendo.*

Professora-pesquisadora: ¡Bueno, cualquier cosa, entra por e WhatsApp del grupo Ven con nosotros y ojalá reciba pronto!

Análise e Discussão

O excerto acima desvela a barreira da língua para os migrantes e para os educadores e funcionários. O encontro foi pessoal e antes de ser atendida na secretaria, a mãe expõe: “*Soy Rose, la mamá de María que bien que está usted aquí. Ya no sé qué hacer y no le entiendo a la señora que atiende. He tenido que salir de mi trabajo para resolver esto. Yo intento llamar para ver si me explican por teléfono. A veces no tienen paciencia y mi hija está todavía sin uniforme, tampoco los útiles para que haga las tareas.*” Revela ser muito difícil sair do seu trabalho para resolver qualquer coisa, e pelo telefone não consegue entender o que ocorre; queixa-se da falta de paciência das pessoas para falar devagar e tentar entendê-la. Fala gesticulando com as mãos e, devido ao uso da máscara, tem dificuldade de expressar-se, principalmente em língua portuguesa.

Como mecanismo de proferição, gesticula, muda o tom de voz e usa gestos de preocupação. Mostra uma postura preocupada, ombros para baixo, olhos com expressão de angústia e muitos gestos acompanhando suas justificativas.

Após uma pausa, solicita, também com gestos: *me ayuda por favor, háblele usted, a veces cuando uno no entiende las personas se quedan nerviosas, sin paciencia*. Solicita mediação da professora-pesquisadora, usa os recursos não verbais e de valoração depreciativa – é visível o mecanismo de proferição que revela um tom de voz irregular. Nesse momento, foi possível observar os recursos semióticos e os conhecimentos que a mãe mobilizou para não enfrentar a secretária, pois solicitou a professora-pesquisadora para que a acompanhasse, por não falar e tampouco entender a língua portuguesa. A forma por meio da qual a secretária expõe a questão alude, para a mãe, pouco caso a respeito da sua problemática.

Nesse diálogo, é possível observar os recursos semióticos que Rose, mãe da educanda, mobilizou para resolver a situação, mesmo que com sentimento de vergonha e medo (Busch, 2017): como sair e solicitar a mediação da professora-pesquisadora. No segundo turno proferido pela mãe nessa interação é possível aludir que esta tenha vivido eventos dramáticos, isto é, *perijivânia* em contextos sociais, como revela a fala “*a veces cuando uno no entiende las personas se quedan nerviosas, sin paciencia*”. Possivelmente, esse primeiro contato entre mãe, professora-pesquisadora e secretária propiciou espaço para o desenvolvimento da

perejivánie, uma vez que se observou integração entre elementos cognitivos e afetivos, os quais pressupõem a presença de emoções. Para Delari e Passos (2009), Vygotsky concebia perijivánie como a agregação de elementos cognitivos e afetivos, que pressupõe, portanto, a presença de emoções.

Na sequência da interação, a mãe olha para a professora-pesquisadora e diz: *Ojalá me lo pueda resolver, es importante que mi hija tenga su uniforme, casi no tiene ropita para venir al colegio*. A solução do problema ajudará a filha, que precisa de uniforme porque não tem muitas roupas. Nessa colocação, a mãe faz uso de mecanismo de coesão nominal e argumenta sobre sua necessidade de forma mais apelativa e emocional. Tomando por base a perspectiva sócio-histórico-cultural, pode-se entender que, no processo de transformação, há um entrelaçamento de elementos sociais e individuais.

A secretária, ao se comunicar com a mãe, expressa ponto de vista sobre o sistema (*ai vixi isso está dando tanto problema... viu vou te falar*). Aumenta o tom de voz, possivelmente para se fazer compreender; tenta olhar para a mãe e para a professora-pesquisadora, alternando o foco. Além do tom de voz mais alto, começa a falar pausando. A secretária utiliza o mecanismo não verbal no jogo de olhares, postura, expressão de negação para a resolução, e de valoração da adjetivação (*isso está dando tanto problema*). E finaliza: “... *mas aqui eu já não posso fazer mais nada está tudo certo, você fez certo é enfim agora é só esperar*”. Na perspectiva da análise linguística, a colaboradora utiliza mecanismo conversacional, com as pausas, mas também com seu ponto de vista e sustentação. Nesse excerto, é possível relacionar à perspectiva de Busch (2012), que discute a falta de repertório – no caso, da secretária e da mãe da criança. Isso quer dizer que o repertório é determinado não apenas pelo que um sujeito falante possui, mas, às vezes, precisamente pelo que não está disponível, e torna-se ainda mais perceptível, em uma determinada situação, como vazio, ameaça ou desejo. No caso da secretária, a oralidade não basta para a compreensão da mãe da aprendiz; a translíngua, nesse momento, teria corroborado o entendimento entre elas.

A escolha que um sujeito falante enfrenta não é apenas limitada por regras gramaticais ou do conhecimento de convenções sociais, mas certas línguas, códigos ou modos de falar podem estar tão imbuídos de emoções ou ideologias da linguagem que, em determinados momentos, eles não são ou estão disponíveis.

Dando sequência aos dados que podem responder à pergunta, o próximo excerto – que corresponde ao evento Observação de alunos em sala de aula e parque (presente no quadro 17) – diz respeito aos alunos. Foram coletados por meio da observação no parque e em sala de

aula. O objetivo, agora, é entender as possíveis barreiras encontradas pelos educandos. A seguir expõe-se a observação das crianças no horário do parque:

6.1.5 Observação de alunos em sala de aula e parque (07/05/2021)

Manifestações dos educandos em momentos de descontração, como parque, ou até mesmo em atividades em sala de aula, possibilitam inferir de que modo lidam com as incompreensões das línguas, durante as interações. Nesse caso, os dados analisados referem-se a fotos capturadas nos ambientes apontados.

Contexto

A professora-pesquisadora e a professora aguardam os alunos na sala de aula. A professora passa álcool em gel nas mãozinhas dos alunos e eles entram na sala.

Abertura

Os alunos foram recebidos pela professora do primeiro período, às 7h da manhã. Entram, abrem as mochilas para entregar as agendas, que são empilhadas sobre a mesa da professora. Não há lugar marcado para os alunos. Eles devem sentar-se separadamente. Um aluno por mesa, totalizando 15.

Desenvolvimento

Assim que os alunos tomam seus lugares, a professora saúda a todos e escreve na lousa o nome de todos os presentes. Em seguida, apresenta a professora-pesquisadora e começa a aula contando o que farão inicialmente: *hoje vamos brincar com os números*. Entrega uma folha na qual os alunos contam a quantidade de animais e, como desafio, escrevem os números correspondentes.

A professora solicita aos alunos que busquem os estojos no armário. Alguns alunos já reconhecem os seus nomes. A folha é distribuída após a explicação. Conforme os alunos terminam a atividade, mostram para a professora e ela conta junto com os alunos, validando os acertos e solicitando que pintem os desenhos com capricho.

Os alunos que finalizam corretamente e terminam de colorir os desenhos entregam suas folhas para a professora e saem para o parque. Alguns alunos demoram mais; não compreendem as cores que devem usar e não conseguem fazer os números.

Fechamento

Após a atividade proposta, é chegada a hora do recreio; os alunos correm para os brinquedos sem conversar e brincam isoladamente. Os alunos que falam Português sentam-se na terra para fazer bolo de areia. Outros, os migrantes, correm para o trepa-trepa, sem conversar.

Excerto 11: Crianças no parque



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Descrição da imagem

A imagem ilustra três meninos. No primeiro plano, ao lado direito, está o aluno 1, e é possível ver as suas duas mãos no suposto movimento de apoiar-se nos volantes do brinquedo, simulando guiar um carro. No segundo plano, há outro aluno, que parece estar em pé no banco do suposto carro feito de ferro. Segura-se, com ambas as mãos, nos canos de alumínio que dão estrutura ao carro. No terceiro plano, há outra criança, também um menino, que parece estar entrando no carro.

Análise (na perspectiva da Gramática Visual) e Discussão

Com base na gramática visual (Kress e Van Leeuwen, 2006), a imagem acima representa uma narrativa, pois exhibe três participantes (alunos) e há a presença de vetores – as mãos agarradas aos canos do brinquedo, este simulando um carro com dois volantes. A imagem sugere a ação de brincar. Essa representação narrativa é realizada pelo processo de ação transacional, visto que a ação compreende dois participantes e um vetor. Eles não trocam olhares; cada um deles está às costas do outro.

Assim que foi permitida a saída dos alunos para o parquinho, a grande maioria sai em grupos – apesar do afastamento solicitado –, com máscaras, e se aproximam do banco de areia, do trepa-trepa e das gangorras. Três alunos aproximam-se e sobem em um brinquedo (um vetor) que simula um carro com dois volantes. Contudo, os participantes não conversam, não trocam olhares, ficam de costas uns para os outros.

A cena mostra falta de interação entre as crianças. Essa situação, se analisada no prisma de García (2021) – que relata o episódio das crianças que permaneciam em silêncio nas aulas de imersão das línguas alternadas –, poderia ser o motivo do silenciamento e falta de interação e comunicação; em outras palavras, espaços monolíngues podem silenciar alunos, mesmo que sejam bilíngues (García, 2021).

Para a autora supracitada, a translanguagem favorece a comunicação e o entendimento mais intenso, possibilitando interação, comunicação e atribuição de sentido ao mundo. Portanto, reconhecer a possibilidade de desenvolver o multilinguismo e o interculturalismo, independentemente da nomenclatura dada às instituições, pode propiciar a justiça social, pois acolhe diferenças culturais, linguísticas e sociais.

García (2009) destaca que o *translanguaging* parte de um propósito, e não necessariamente por falta de vocabulário que os indivíduos necessitam para expressar-se em um cenário monolíngue. O excerto acima dá indícios de que os alunos não interagem – dado que responde à questão 1 da investigação.

Esse recorte, possivelmente, deve-se, entre outros aspectos, ao fato dessas crianças não conseguirem se comunicar, por não entenderem e não se sentirem compreendidos, apesar do esforço dos professores para estabelecer o diálogo.

6.1.6 Em síntese: Quais as barreiras entre educandos migrantes e suas famílias e a comunidade escolar?

Retomando as discussões até agora apresentadas, que buscaram resposta para a primeira pergunta de pesquisa – **Quais as barreiras entre educandos migrantes e suas famílias e a comunidade escolar?** –, é possível sintetizar e concluir, a partir dos excertos analisados, que a língua adicional e o contexto desfavorável pandêmico não colaboraram para integração dos alunos, dificultando ainda mais a comunicação de educadores com os alunos e suas famílias.

Assim, foi possível observar que esse movimento de migrantes reflete e descortina problemas de políticas públicas quanto ao acolhimento no mundo e, como consequência, nas

instituições escolares. Ao mesmo tempo que o movimento de migrantes torna os contextos ricamente diversos, também gera um cenário de desconforto e preocupação.

Nos excertos selecionados da reunião de apresentação da professora-pesquisadora à equipe, o grande desafio apresentado foi a língua, pois muitos se queixaram de não conseguir entender e/ou ser compreendido pelos alunos. Da mesma forma, a equipe gestora expôs a dificuldade de poder instruir e orientar quanto às questões burocráticas e logísticas da escola – transporte, uniformes, material escolar e protocolos sanitários.

Pontos semelhantes foram expostos pelas mães que participaram da reunião *online*, somado à falta de tecnologia em algumas residências e ao desentendimento quanto às tarefas de alunos que participavam de aulas *online*.

Nessa direção, concordo com Vertovec (2007): é uma realidade que as escolas públicas têm quantidade significativa de alunos migrantes e, dessa forma, o contato com o diverso, como o autor propõe, é um fato. Segundo os teóricos Vertovec, (2007); Blommaert, (2010); Blommaert e Backus (2011); Blommaert e Rampton (2011), a superdiversidade está presente nos âmbitos social, cultural e linguístico.

Nesse contexto, visualiza-se também a falta de repertório para lidar com as demandas da comunidade migrante (Busch, 2012), um cenário recente, imposto pelas condições atuais da vida, indicando, assim, a necessidade de se repensar as práticas educacionais já existentes, de modo a ampliar o repertório dos educandos. Os saberes e práticas pedagógicas emergentes e atuais exigem outras perspectivas e ações no âmbito pedagógico, como promover espaços para que os alunos desenvolvam repertórios linguísticos e experiências de aprendizagens por meio das quais possam desenvolver agência e mobilidade e, assim, congregar à globalização mais humana, que descortine possibilidades. Para tanto, é necessário impulsionar aprendizagens que vão para além dos conteúdos, que visem desenvolver a decolonialidade, a interculturalidade crítica e a justiça social, como preconiza Megale (2019) quando defende que todas essas escolas (bi/multilíngues) precisam ir muito além do idioma: este deve ser colocado a serviço da ampliação do repertório cultural.

Nessa perspectiva, desenvolver a mobilidade (Blommaert, 2010, 2015) significa considerar a história dos educandos e educadores, a bagagem de vida, a visão de mundo, é partir da sua leitura de mundo e proporcionar experiências e vivências que possibilitem ampliar e expandir o repertório (Busch, 2015).

Uma vez respondida a primeira pergunta de pesquisa, passo às discussões que me permitirão responder à segunda pergunta.

6.2 Como um projeto com educadores e equipe escolar pode abrir gretas/minimizar barreiras e desenvolver mobilidade? Como se organiza o projeto?

Para responder a essa pergunta de pesquisa selecionei discutir o curso de Espanhol para os educadores e, também, um encontro bilíngue com os alunos, cujo foco foi a contação de história junto às professoras da sala de aula. Optei por discutir, inicialmente, a apresentação do curso e, em seguida, a contação de história. O quadro 18 destaca as escolhas referentes ao curso de Espanhol.

Quadro 18: Encontros selecionados para responder à 2ª pergunta de pesquisa – Curso de Espanhol

Data	Encontro	Sujeitos	Temática	Registro
15/06/2021 <i>Google Meet</i>	Aula de Espanhol	• Professores • Equipe Gestora • Secretária • Segurança • Colaboradores • Professora-pesquisadora • Professora de Espanhol – Penélope	• Ensino de Espanhol por meio da Atividade Social – Apresentação da escola; vocabulário.	Relato escrito
22/06/2021 <i>Google Meet</i>	Aula de Espanhol	• Professores • Equipe Gestora • Equipe de apoio • Professora-pesquisadora • Professora de Espanhol – Penélope	• Ensino de Espanhol por meio da Atividade Social – Apresentação da escola • ¿Cómo es la escuela? e ¿Qué hay en la escuela?	Registro escrito
29/06/2021 <i>Google Meet</i>	Aula de Espanhol	• Professores • Equipe gestora • Equipe de apoio • Professora-pesquisadora • Professora de Espanhol – Penélope	• Ensino de Espanhol por meio da Atividade Social • <i>Performance</i> apresentação dos espaços da escola, da rotina dos alunos e orientação sobre o processo de matrícula.	Registro escrito
10/08/2021	Aula de Espanhol	• Professores • Equipe Gestora • Equipe de apoio • Professora-pesquisadora • Professora de Espanhol – Penélope	• Ensino de Espanhol por meio da Atividade Social • <i>Performances</i>, retomada, pelos participantes, das estruturas gramaticais da língua espanhola,	Registro escrito

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 18

Data	Encontro	Sujeitos	Temática	Registro
17/08/2021 <i>Google Meet</i>	Aula de Espanhol	• Professores • Equipe Gestora • Equipe de apoio • Professora-pesquisadora • Professora de Espanhol – Penélope	• Ensino de Espanhol por meio da Atividade Social • Atividade no Jamboard (uma ferramenta disponível no Google) que foi compartilhado em um link enviado pelo chat do <i>Google Meet</i>.	Registro escrito
24/08/2021 <i>Google Meet</i>	Aula de Espanhol	• Professores • Equipe Gestora • Equipe de apoio • Professora-pesquisadora • Professora de Espanhol – Penélope	• Ensino de Espanhol por meio da Atividade Social • Elaboração do roteiro para a gravação	Registro escrito
31/08/2021 <i>Google Meet</i>	Aula de Espanhol	• Professores • Equipe Gestora • Equipe de apoio • Professora-pesquisadora • Professora de Espanhol – Penélope	• Elaboração o roteiro para a gravação • Atividade Social – Apresentar a escola	Registro escrito
14/09/2021	Aula de Espanhol	• Professores • Equipe Gestora • Equipe de apoio • Professora-pesquisadora • Professora de Espanhol	• Ensaio para gravação do vídeo institucional	Presencial
14/09/2021	Aula de Espanhol	• Professores • Equipe Gestora • Equipe de apoio • Professora-pesquisadora • Professora de Espanhol	• Filmagem do vídeo institucional	Vídeo Fotos
21/09/2021	Aula de Espanhol	• Professores • Equipe Gestora • Equipe de apoio • Professora-pesquisadora • Professora de Espanhol	• Filmagem do vídeo institucional	Vídeo Fotos

Fonte: elaborado pela pesquisadora

6.2.1 O curso de Espanhol para educadores

O curso foi solicitado pelos educadores na primeira reunião via *Google Meet* (excerto 1). A professora-pesquisadora, junto à sua orientadora Fernanda Coelho Liberali e à colega do doutorado Penélope Rodrigues, organizaram as aulas de/em Espanhol pautando-se na Atividade Social sustentada pelo Multiletramento Engajado e *performance*. As aulas ocorreram às terças-feiras, tendo uma hora de duração, totalizando, ao final do curso, 15 horas.

Como já foi abordado na seção teórica, o ensino da língua adicional por meio da Atividade Social visa atender às demandas reais e necessárias para possibilitar a participação social dos envolvidos. Com esse norte, foram trabalhadas ao longo do curso algumas Atividades Sociais, tais como: ir ao médico, participar de uma aula de música, organizar a sala de aula, dentre outras.

Dentre todas as Atividades Sociais desenvolvidas, escolhi descrever e analisar a Atividade Social *Apresentar a escola*, pois, além de ter sido mais uma demanda real e necessária solicitada pelos educadores da instituição, estes haviam recebido migrantes no início da pandemia que não haviam tido tempo para conhecer a escola. Assim, o planejamento das aulas foi elaborado e a atividade social proposta promoveu a ressignificação das práticas pedagógicas e didáticas.

Ressalto que o curso em questão, segundo análise, parece ter sido um elemento importante e propulsor de outras ações e de desdobramentos pedagógicos e administrativos ocorridos na instituição. Portanto, acredito que uma descrição minuciosa do curso seja importante, de modo a mostrar todas as etapas do trabalho desenvolvido, assim como a análise.

Contexto

Todos os participantes foram convidados a se conectar pela plataforma *Google Meet*, para aula de Espanhol.

Abertura

O curso começou em 25 de maio de 2021, com a participação de oito professoras, uma coordenadora, um diretor, uma assistente de direção, um porteiro e um ajudante geral, mas, devido ao aumento da demanda escolar, causado pela volta das aulas presenciais na escola, nem todos os participantes conseguiram estar presentes em todas as aulas.

Desenvolvimento

Os participantes encontravam-se, via *Google Meet*, todas as terças-feiras às 19h. A “sala virtual” era aberta pela assistente de direção e os participantes entravam pontualmente, na grande maioria das vezes.

Para planejar e apresentar a proposta do curso, foi feito um levantamento dos saberes que os participantes ansiavam aprender, tais como: apresentar-se, apresentar o ambiente escolar, identificar sintomas de doenças, reconhecer vocabulário relacionado à alimentação, higiene e materiais escolares, de modo que, a partir desses dados, pudéssemos definir a Atividade Social.

Fechamento

Dentre as várias Atividades Sociais vivenciadas no curso, uma das propostas foi “Apresentar a Escola”. O objetivo das professoras, dos gestores e dos educadores centrava-se, a princípio, no vocabulário, na necessidade de orientar os alunos nos espaços da instituição e nas regras e combinados. No entanto, após a *performance* e os processos vivenciados por meio do Multiletramento Engajado, o grupo idealizou um vídeo institucional com o propósito de mostrar a escola para as pessoas/famílias que não tinham tido a chance de conhecê-la devido ao cenário pandêmico vivido, além de acolher a comunidade de pais. Tal fato propiciou a criação, como produto final dessa Atividade Social, de um vídeo institucional bilíngue apresentando a escola, a proposta pedagógica e os profissionais.

Aula de Espanhol por meio da Atividade Social – Análise e Discussão

A essência da Atividade Social, no enfoque da Teoria da Atividade, permite desenvolver o planejamento coletivamente, pois, conforme a Atividade Social escolhida, os participantes dividem as tarefas, determinam a comunidade, constroem as regras e decidem os instrumentos. Organizar um trabalho a partir do enfoque sócio-histórico-cultural significa focalizar a participação nas Atividades Sociais como um motivo que move a atividade de ensino-aprendizagem (Liberali, 2009).

Portanto, vislumbrar o ensino da língua adicional tomando por base a Atividade Social significa levar para a aula as reais situações que se enfrentam no dia a dia. Para Liberali (2009, p.12), como já abordado, “no contexto da vida atual, a asserção que se coloca é partir do princípio ‘a vida que se vive’ (Marx e Engels, 2006, p.26), pensamento que faz muito sentido, pois pauta-se na necessidade real, imediata e, conseqüentemente, significativa dos sujeitos.

Dessa forma, a seguir, apresento o planejamento da Atividade Social elaborado a partir do escopo “Apresentar a Escola”. Para tanto, organizei um quadro com o objetivo de expor os elementos que compõem a Atividade Social com os respectivos elementos que a constituem: os sujeitos que detectam as necessidades e são movidos por um propósito (objeto) que é mediado por artefatos (instrumentos) perante a relação entre os envolvidos (comunidade), que se organizam por regras e divisão de trabalho, como exibe o quadro 19.

Quadro 19: Componentes da Atividade Social

Componentes da Atividade Social – Apresentar a Escola	
Sujeitos	Professores, gestores, educadores, funcionários, educandos e familiares
Objeto	Apresentar a escola aos educandos, pais, mães e responsáveis, de forma presencial e virtual.
Instrumentos	Gêneros orais focais: Recepção de educandos e responsáveis; Apresentação pessoal; Conversa para apresentar a escola (espaços e funcionários); Conversa de despedida. Gênero escrito focal: Plano arquitetônico da escola Gêneros escritos e orais orbitais: Vídeos institucionais de escolas; Formulários de inscrição e de matrícula; Ficha médica; Folder com protocolos de segurança contra a Covid-19; Projeto Político Pedagógico.
Regras	Seguir normas, regras e protocolos; Estabelecer vínculos; Ser cordial, respeitoso/a, paciente; Prestar atenção no que o outro diz; Buscar compreender o outro; Pedir licença ao entrar nos ambientes escolares; Entrar somente nos espaços permitidos; Não tocar nos alimentos e utensílios no refeitório; Não interromper as aulas (falar baixo, não fazer ruídos...); Usar máscara e álcool em gel; Manter distanciamento social.
Comunidade	Comunidade escolar (funcionários, familiares e vizinhos da escola) Comunidade Universitária com alunos e professora da PUC-SP
Divisão de Trabalho	Professores se apresentam aos estudantes e apresentam os espaços e as atividades realizadas (organização da sala de aula e da rotina escolar). Gestores se apresentam aos responsáveis e aos educandos, e apresentam o projeto político pedagógico, os espaços, a rotina escolar; explicam os protocolos de segurança, as regras, as normas. Profissionais da educação (bedéis, auxiliares, seguranças, secretários, RH, administração) se apresentam e explicam/informam suas funções, orientam educandos e funcionários durante a visita na escola. Familiares e responsáveis perguntam sobre a rotina e o projeto pedagógico; discutem sobre materiais escolares, protocolos de segurança, ficha médica, formulários de inscrição e matrícula; seguem as orientações dos funcionários. Educandos perguntam, esclarecem dúvidas sobre os espaços e materiais escolares, brincam nos brinquedos do parque, seguem as orientações dos funcionários.

Fonte: elaborado por Marisol Lage, Penélope Rodrigues e Fernanda Coelho Liberali

A seguir, descrevo como foi o processo vivenciado por professores e participantes no ensino-aprendizagem da língua adicional, a partir da proposta já apresentada. O objetivo da aula, que aconteceu do dia 22 de junho de 2021, foi apresentar a escola a pais, mães,

responsáveis e educandos. Para isso, as professoras-pesquisadoras⁸ optaram por iniciar o encontro compartilhando o vídeo “Ayampe, un ejemplo en innovación educativa”⁹, com dois questionamentos: *¿Cómo es la escuela?* e *¿Qué hay en la escuela?* A professora-pesquisadora orientou os participantes do curso para que fizessem anotações e, assim, pudessem responder às questões depois que terminassem de assistir ao vídeo.

Com base na imersão na realidade, a intenção era de que os participantes conhecessem, de forma virtual, uma escola rural que apresenta uma proposta inovadora de um país hispânico, neste caso, situada no Equador. Por meio do site da escola¹⁰ também foi possível conhecer um pouco mais sobre essa instituição. Após as respostas, a professora-pesquisadora lançou mais questionamentos: *¿Por qué es considerada una escuela innovadora?* e *¿Estás de acuerdo?* *¿Por qué?* Em seguida, pediu para que comparassem a escola equatoriana com a escola onde trabalham.

Ao longo da atividade, as professoras-pesquisadoras registraram respostas e, concomitantemente, foi construída uma lista com o vocabulário e a estrutura gramatical necessários para a descrição de uma escola. Essa atividade promoveu a reflexão sobre a própria escola, sobre os espaços e a proposta pedagógica, como é concebido na Construção Crítica de Generalizações, como proposto no Multiletramento Engajado.

O encontro seguinte, que ocorreu no dia 29 de junho de 2021, foi iniciado com uma *performance*, da seguinte forma: quatro participantes foram escolhidos aleatoriamente, um performou como se fosse o coordenador; outro como secretária; outro como professor; e outro como responsável pelo aluno. Ao longo da proposta, foram trocados os papéis e todos atuaram de acordo com o seu personagem. O objetivo da *performance* consistia em apresentar os espaços da escola, a rotina dos alunos e orientar sobre o processo de matrícula. Para tanto, foram usadas fotografias dos espaços e para cada encenação, um espaço da própria escola era projetado. Após a *performance*, foi feita uma reflexão sobre essa experiência. Os participantes trouxeram sentimentos de angústia por não saberem explicar, por não entenderem os migrantes. Também trouxeram à tona a dificuldade de entender uma criança em sua necessidade mais básica, como ir ao banheiro, e avaliaram que, para os alunos migrantes, estarem em um lugar no qual não os entendem, torna-se ameaçador.

Outro ponto importante refletido durante a *performance* foi especificamente quando a professora-pesquisadora performou uma mãe que solicitava informações sobre a rotina

⁸ Participaram desse momento as pesquisadoras Marisol Lage, Penélope Rodrigues e Fernanda Coelho Liberali.

⁹ Site da escola Ayampe. Disponível em: <https://www.escueladeayampe.com/nosotros>. Acesso em: 20 jun. 2021.

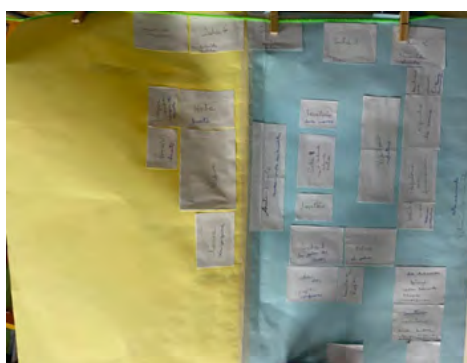
¹⁰ Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pP0h3RL5tfA>. Acesso em: 2 jun. 2021,

escolar. Uma das participantes conseguiu compartilhar um pouco da rotina, lançando mão de muitos recursos: pegou objetos na mão, gesticulou, fez mímica, mostrou fotos. Enfim, fez uso dos recursos que foram muito valorizados pelas professoras-pesquisadoras que ministraram o curso com o intuito de enfatizar a perspectiva da translanguagem nos contextos multilíngues, que possibilita a comunicação para significar.

Como tarefa de férias, as professoras-pesquisadoras orientaram os participantes para que desenhasssem o plano da escola onde trabalham, nomeando os espaços. Com a base na translanguagem, uma das professoras-pesquisadoras sugeriu que identificassem os espaços da escola nas duas línguas: Português e Espanhol, para a confecção das placas bilíngues de identificação desses espaços.

Na continuação, apresento a figura correspondente a um esboço bilíngue do plano da escola, confeccionado por uma das participantes do curso.

Figura 5: Esboço bilíngue do plano da escola



Fonte: acervo particular da pesquisadora

No dia 10 de agosto de 2021, por meio de *performances*, os participantes retomaram as estruturas gramaticais da língua espanhola, mostrando os lugares da escola e, mais uma vez, puderam experienciar situações que fazem parte da rotina escolar, porém nem sempre refletidas e discutidas. Na continuidade, foram projetados vídeos institucionais de diferentes escolas. Os participantes tinham como tarefa elencar os aspectos comuns entre eles: alunos em sala de aula, depoimentos de funcionários, pais e alunos em línguas diferentes no mesmo vídeo, música, além de mostrar os espaços da escola. Após a dinâmica, a diretora externalizou a preocupação de que algumas crianças devidamente matriculadas e suas famílias não haviam tido, ainda, a oportunidade de conhecer a escola, devido à pandemia. Assim, a ideia de produzir um vídeo institucional ganhou força. Para isso, decidimos elaborar um roteiro para a produção do vídeo.

No dia 17 de agosto de 2021, os participantes trabalharam em um material elaborado no *Jamboard* (uma ferramenta disponível no *Google*) que foi compartilhado em um link enviado pelo chat do *Google Meet*. O objetivo dessa aula era que os participantes relacionassem as ações que usualmente são realizadas em cada um dos espaços aos objetos presentes nesses ambientes. Nessa aula, os partícipes relataram que já conseguiam comunicar-se com os alunos em língua espanhola, atendendo necessidades básicas relacionadas à rotina escolar, como: pedido para ir ao banheiro, comandos de tarefas (pintar, desenhar, colar) entre outros.

O objetivo das aulas dos dias 24 e 31 de agosto de 2021 era que os participantes elaborassem um roteiro em Espanhol para o vídeo institucional da apresentação da escola. Para isso, eles trabalharam com o *Google Docs* compartilhado. As professoras-pesquisadoras os orientaram para que descrevessem e localizassem os ambientes escolares como se estivessem caminhando pela escola. Alguns participantes descreveram de forma oral e outros de forma escrita.

Nesses momentos, foi possível perceber a Construção Crítica de Generalizações, que pressupõe a sistematização dos saberes vividos de forma generalizada, considerando questões como: *o quê, como, onde, quando, quem, por que e para que* das situações vividas, que ocorrem de diversas formas, diferentes fontes e modos de organizar e compreender determinado momento.

As aulas de 14 de setembro e de 21 de setembro de 2021 foram dedicadas à *performance* e a ampliação do repertório para a produção do vídeo institucional. De acordo com o roteiro elaborado de forma colaborativa, que incluiu a descrição dos espaços escolares e outros recursos como vídeos com depoimentos de pais e educadores, o grupo refletiu sobre os objetivos da Educação Infantil e trouxe à tona para discussão as atividades relevantes que esse espaço deve propiciar, como, por exemplo, a importância do brincar, assim como a presença de migrantes na comunidade e a multiculturalidade como propulsora de enriquecimento pessoal. Tais aspectos foram observados em algumas falas presentes no vídeo institucional bilíngue, como mostra o excerto 12, a seguir.

Excerto 12: Falas surgidas ao longo do Curso de Espanhol

- 1- *Todos los niños tienen el derecho a jugar y en nuestra escuela nosotros hacemos con que se consolide este derecho, valorando el acto de jugar posibilitando el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento.*
- 2- *Tenemos una riqueza cultural muy grande, tenemos alumnos migrantes y así, es valorada la interculturalidade, ampliando la visión del mundo de los chicos y sus familias”* (Professora Maria)

- 3- As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar, ser produtor de história e cultura.
- 4- Quando nos remetemos à Educação Infantil, tudo é mais delicado, encantado, fascinante e interessante. Tudo rimando e contrastando com perspectivas, objetivos, desafios, propostas e possibilidades. E na escola, tudo pensado "para" e "com" as crianças, aproveitando cada detalhe para se transformar em aprendizagem; lugar cotidiano que se modifica em espaço social, de relações dialógicas, de criações e recriações, de socialização e de desenvolvimento infantil onde se mobiliza os saberes das crianças, a autonomia, a confiança, a autoria, a comunicação, expressão, interação, empatia, respeito..., através de momentos de brincadeiras, músicas, cultura diversificada possibilitando abertura à experiências, vivências e singularidades que pulsam o tempo todo nesse convívio entre as crianças.

A seguir, apresento algumas cenas do vídeo institucional.

Figura 6: Cenas do vídeo institucional elaborado pelos participantes do curso



Fonte: acervo particular da pesquisadora

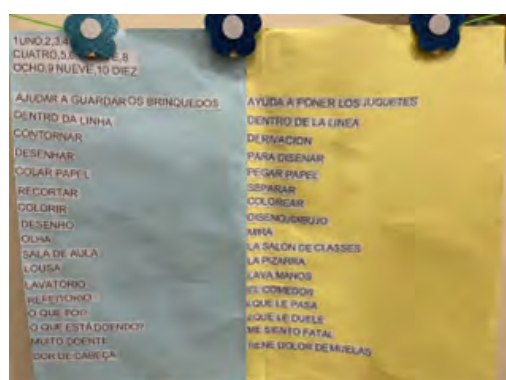
Como já mencionado, o produto final do curso foi a produção de um vídeo institucional bilíngue destinado a toda a comunidade. Para esse material, os participantes utilizaram recursos da translanguagem: palavras e expressões em Português e em Espanhol, gestos, desenhos de alunos, aulas gravadas, depoimentos de pais e profissionais da educação. Foi possível observar nas falas 1, 2, 3, e 4 (excerto 12), elaboradas para o vídeo institucional, a expansão da aprendizagem, pois as concepções sobre multiculturalidade e infância são

expostas. Assim como postula Liberali (2009), intervenções com as Atividades Sociais determinadas pelo grupo criam um contexto no qual os conceitos científicos são construídos a partir das compreensões cotidianas e sustentados pela linguagem, que está organizada na práxis e resulta em uma organização colaborativo-crítica de todos os integrantes do curso.

Essas ações fazem parte da Produção de Mudança Social, pois foi possível constatar que os participantes vivenciaram momentos de reflexão, construíram possibilidades, elaboraram proposições e implementaram procedimentos concretos na busca de uma transformação social que possibilitasse o acolhimento dos migrantes de crise participantes da rotina escolar.

Revisitando minha atuação como professora-pesquisadora junto aos professores e gestores, colaborei para: (i) tradução para o Espanhol do Regimento Escolar e orientações para aquisição de materiais e uniforme; (ii) promoção de reuniões e encontros bilíngues de pais; (iv) criação de um grupo de WhatsApp "*Ven con Nosotros*" (apêndice 7) para esclarecimentos e avisos importantes em Espanhol e orientações das tarefas bilíngues enviadas aos alunos; (v) contações de histórias em Espanhol e Português para fortalecer a importância da multiculturalidade em contextos multilíngues; (vi) realização do evento Dia da Família, no qual o coordenador cantou uma canção em língua espanhola como forma de acolhimento; (vii) produções de orientações bilíngues para alunos e professores, expostas nas salas de aula, como mostra a figura 7, a seguir:

Figura 7: Orientações bilíngues



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Ao legitimar essa perspectiva no contexto escolar, muda-se o paradigma quanto à hierarquização das línguas e, conseqüentemente, a mobilidade de todos os envolvidos. No caso da EMEI Kantuta, a relação entre os funcionários da escola e as famílias migrantes de crise.

Nessa vertente, o projeto aqui apresentado traz reflexões sobre a importância do performar (Holzman, 2009) como elemento fundamental para a construção de repertório e o ensino da língua espanhola. Os momentos de *performance* com base no Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) possibilitaram discussões e compartilhamento de percepções e emoções significativas.

Ressalto, ainda, a atividade de levantamento do patrimônio vivencial, como por exemplo, pedir e fornecer informações sobre a escola sem ter proficiência na língua. Foi por meio do brincar performático que os participantes tiveram a possibilidade de compreender a situação, ampliá-la, externar receios e, principalmente, usar esses saberes para acolher educandos migrantes de crise que frequentam a escola.

Ao longo das aulas de Espanhol, concomitantemente aos acompanhamentos dos alunos em sala de aula, pude observar, como professora-pesquisadora, as mediações quanto à linguagem na sala de aula e o uso da translinguagem, por exemplo. A atividade programada semanalmente – Contação de história – pode ser um exemplo, como será exposto a seguir. Com efeito, durante a contação de história, as educadoras/professoras participavam junto à professora-pesquisadora durante todo o processo, trabalhando com as duas línguas – Português e Espanhol. Tal evento será relatado a seguir.

6.2.2 Contação de história – educandos e professores

Início esta subseção apresentando o quadro 20, que destaca os momentos de contação de história selecionados para discussão, nesta tese, visando responder à 2ª pergunta de pesquisa.

Quadro 20: Encontros selecionados para responder à 2ª pergunta de pesquisa – Contação de história

Data	Encontro	Sujeitos	Temática	Registro
02/07/2021 Presencial	Contação de história	• Alunos • Professora-pesquisadora • Professoras	Contação de história – De quem pode ser o chapéu? <i>¿De quién puede ser el sombrero?</i>	Vídeo Fotos

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 20

Data	Encontro	Sujeitos	Temática	Registro
02/10/2021 Presencial	Contação de história	• Alunos • Professora-pesquisadora • Professoras	Contar história – <i>Agarradito con su cría</i> Agarradinho com sua cria	Vídeo Fotos
11/10/2022 Presencial	Contação de história	• Alunos • Professora-pesquisadora • Professoras	Contar história – <i>Agarradito con su cría</i> Agarradinho com sua cria	Vídeo Fotos Gravação áudio

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A solicitação desses encontros para a contação de histórias, como já foi abordado em seção anterior, nesta tese, foi feita pelos gestores da escola. Tanto estes como os professores externaram a preocupação de que os educandos, migrantes de crise, não falavam, não se comunicavam, não interagiam com os professores e, tampouco, com seus pares educativos. Somado a isso, todos os educadores consideravam relevante a ampliação cultural e linguística da comunidade.

Apesar do nome dado a este evento semanal, esses encontros não se restringiram à contação de histórias especificamente. O objetivo era propiciar momentos bilíngues, no quais estariam presentes as línguas espanhola e portuguesa por meio de músicas, brincadeiras de roda, trabalhos artísticos e exploração de textos literários e não literários, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os objetivos de desenvolvimento sustentáveis (ODS). Sob tal perspectiva, os encontros foram cuidadosamente planejados e com o objetivo de trazer à baila temas interculturais que versassem sobre uma pedagogia decolonial, como será apresentado a seguir.

A primeira história contada foi a biografia para crianças, de Juana Azurduy de Padilla. O objetivo da escolha literária era trazer a história de uma heroína boliviana, propiciando dessa forma, o contato com a bandeira boliviana e o local – um mapa.

6.2.2.1 História bilíngue: Qual pode ser o meu chapéu? // ¿Cuál puede ser mi sombrero?

A segunda história escolhida para o momento da Contação de história foi criada pela professora-pesquisadora, pois era necessário um material que pudesse explorar as duas línguas. Dessa forma, foi construída uma narrativa simples, mas que pudesse contar com a

participação de todos os educandos e que os engajassem ao longo da atividade. Assim, elaborei o livro cuja capa é apresentada na Figura 8, intitulado Qual pode ser o meu chapéu? // ¿Cuál puede ser mi sombrero? (apêndice 9)

Figura 8: Capa do livro Qual pode ser o meu chapéu? // ¿Cuál puede ser mi sombrero?



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Contexto

A história trata de dois robózinhas; um só fala Português e o outro, só Espanhol. Os personagens saem em busca de um chapéu, no entanto, todos os que encontram já tem donos. Assim que encontram um chapéu, cada um sinaliza em sua língua e são notificados que esse chapéu já tem dono – também em ambas as línguas apresentadas em cores diferenciadas: Espanhol na cor vermelha, e Português na cor verde. Os robózinhas não têm sucesso na busca de um chapéu, então cabe aos educandos participantes desenharem/criarem um chapéu para os robózinhas.

A seguir, apresento o encontro selecionado para análise e discussão. Nele, é possível observar a participação dos alunos – migrantes e não migrantes – na contação bilíngue da história “Qual pode ser meu chapéu? ¿Cuál puede ser mi sombrero?”

Acolhida

Professora e professora-pesquisadora aguardam os alunos na porta da sala de aula.

Todos os alunos são aguardados em uma sala de aula escolhida para a contação de história. A escolha foi feita de acordo com os protocolos sanitários. Por esse motivo, foi necessário considerar o tamanho da sala, de modo que pudesse comportar um número maior

de alunos. Por essa razão, também, foram feitas 5 sessões de contação da história, para que todos os alunos fossem contemplados.

No momento da contação da história, os alunos foram recebidos pela professora-pesquisadora. A educadora recebia os alunos dando as boas-vindas nas duas línguas: Espanhol e Português. Assim que foi anunciado que seria contada uma história, alguns alunos balançaram as mãos, mostrando-se animados com a proposta.

Desenvolvimento

A professora-pesquisadora acomodou-se centralizada na sala, de forma que fosse vista por todos os educandos, assim como o livro – tamanho grande e colorido – pudesse ser visualizado com facilidade. A cada movimento das páginas, a professora levantava o livro e o movimentava para a direita e para a esquerda. O livro apresenta a narrativa nas duas línguas. A professora-pesquisadora lia em Espanhol e a professora da sala de aula, em Português. Em várias ocasiões, as professoras alternavam as línguas e, assim, ambas utilizavam as duas línguas.

Encerramento

Após a contação da história, os alunos finalizaram o encontro com a proposta do livro: criar um chapéu para os robôs, personagens da história. Por esse motivo, foram disponibilizados diversos materiais: massa de modelar, lápis de cor, canetinha, giz de cera e folhas brancas.

Excerto 13: Exploração das figuras – chapéus



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Descrição

A foto mostra a professora-pesquisadora centralizada e apoiada em uma mesa. Em suas mãos há um livro grande. Em uma das páginas do livro aparecem dois robôs, um azul e

outro vermelho; já na página do lado há um chapéu e a foto de uma boneca vestida de *chola*¹¹. À frente, aparecem duas crianças, cada uma em uma mesa, e parte de uma terceira criança. No canto direito há uma criança com a mão direita levantada. A criança da esquerda parece observar.

Análise (na perspectiva da Gramática Visual)

Com base na gramática visual (Kress e Van Leeuwen, 2006), a imagem apresentada no excerto 13 representa uma narrativa, pois constrói experiência como um evento em determinado tempo e espaço. Há presença de três participantes: duas educandas e uma professora; há também vetores que indicam ação. É possível identificar o braço da professora e ambas as mãos segurando o livro – insinuando movimento. O processo de ação é transacional, pois há mais de um participante. A criança que está sentada à direita tem a mão levantada – trata-se de uma estudante migrante – e observa a página do livro na qual há uma cholita com o chapéu.

Excerto 14: Transcrição da contação da história Qual pode ser meu chapéu? // *¿Cuál puede ser mi sombrero?* – Fragmento 1

Professora-pesquisadora: Javier e Juana são dois robozinhos. Javier foi fabricado em Portugal e Juana na Espanha. Eles se encontraram em um transatlântico rumo ao Brasil. O dia estava tão quente, mas tão quente que eles queriam algo para cobrir a cabeça... Algo como um chapéu e começaram a perguntar:

- Qual pode ser o meu chapéu? e saíram perguntando...

Javier y Juana son dos pequeños robots.

Javier ha sido fabricado en Portugal y Juana en España. Se conocieron en un transatlántico con destino a Brasil. El día era tan caluroso, pero tan caluroso que querían algo para cubrirse la cabeza ... algo como un sombrero y empezaron a preguntar: ¿cuál puede ser mi sombrero? y salieron preguntando a todos...

De repente encontraram um chapéu lindo! E disseram esse!

¡De repente encontraron un lindo sombrero! ¡Y dijeron ese!

Aluno1: (sem pedir o turno diz): já é do cozinheiro!

Professora da sala de aula: Isso. Já é do cozinheiro!

Professora-pesquisadora: ¡Ya es del cocinero!

Professora da sala de aula: Bem, os robozinhos não desistiam e continuavam procurando um chapéu!

Professora-pesquisadora: ¡Bueno, los pequeños robots no se daban por vencidos y siguieron buscando un sombrero!

¹¹ A palavra “chola” deriva do quechua e aymara, idiomas dos povos originários andinos, e significa “mestiço/filho de pais de diferentes etnias”. Durante muitos anos, as cholas bolivianas foram alvo de discriminação por parte da sociedade, por suas origens e ascendências, já que acreditava-se que essas mulheres representavam algo negativo. Devido à interferência da Espanha na época da colonização, as cholas passaram a se vestir com as roupas que conhecemos hoje, sendo proibidas de usarem as vestimentas que remetesse à cultura dos Andes.. Disponível em: <https://exclamacion.com.br/2020/12/05/cholas-bolivianas-quem-sao-essas-mulheres/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

De repente encontraram um chapéu lindo! E disseram esse! *¡De repente encontraron un lindo sombrero! ¡Y dijeron ese!*
Mas.. Pero...

Aluno 2 - migrante: *¡Es de la cholita! ¡Es de la cholita!*

Professora-pesquisadora: *¡Eso ya es de la cholita!*

Análise e Discussão

O trecho acima transcrito traz a participação do aluno 1, interagindo no momento da contação da história, quando fala em voz alta e sem pedir o turno “*já é do cozinheiro!*”. O aluno reconhece como um elemento do profissional e expõe, dá ênfase e utiliza o mecanismo de proferição com voz alta e firme.

Quando a professora-pesquisadora mostrou um chapéu utilizado na Bolívia como parte da vestimenta das cholas, a educanda migrante, sem pedir turno, disse com os dois braços levantados: *¡Es de la cholita! ¡Es de la cholita!*

A luz da teoria, é possível analisar que o fato de a professora-pesquisadora contar a história em Português e Espanhol, ao mesmo tempo, sem hierarquizar as línguas, pode ter facilitado a participação dos alunos de modo geral, tanto dos que não falam Espanhol quanto e dos que não falam Português. Nesse aspecto, García e Wei (2014) visualizam tratar-se da translanguagem como as múltiplas práticas discursivas vivenciadas pelos participantes, com o objetivo de construir sentidos, compreender e manifestar suas visões multilíngues. Nesse excerto, também é possível aventar, na ótica de Megale e Liberali (2020), que o patrimônio vivencial é acionado nos modos de expressão, em toda sua complexidade linguística, semiótica, sociocultural e afetiva. Para os educandos, terem ouvido a história nas duas línguas e terem um elemento que remete ao seu repertório pode ser considerado um evento dramático que se materializou no jeito de falar (Blommaert e Backus, 2012, p.3).

6.2.2.2 Uma conversa de crianças sobre Qual pode ser o meu chapéu? // *¿Cuál puede ser mi sombrero?*

Os próximos excertos selecionados trazem imagens (fotos), seguidas da transcrição da conversa entre as crianças, explorando o livro – vendo ilustrações e lendo palavras em ambas as línguas.

Contexto

Sala de aula com todos os alunos e professoras; alunos sentados e o livro sobre uma mesa, ao centro da sala de aula.

Acolhida

Após a leitura feita pela professora-pesquisadora, o livro foi deixado em cima da mesa para que os educandos pudessem manipulá-lo. O objetivo era observar o interesse dos alunos.

Desenvolvimento

Assim que a professora disse que o livro estaria em cima da mesa e quem quisesse poderia olhá-lo e manipulá-lo, muitas crianças se levantaram, dirigindo-se à mesa. A professora teve de organizar o grupo, para que todos pudessem participar.

Fechamento

Após a atividade de “examinar” e brincar com as adivinhas do livro, os alunos foram chamados pela professora da sala para ir ao parque, no entanto, duas meninas ficaram debruçadas no livro, interagindo. Assim que finalizaram, também saíram ao recreio.

Excerto 15: Educandos explorando o livro *Qual pode ser meu chapéu? // ¿Cuál puede ser mi sombrero?*



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Descrição

A foto acima mostra duas crianças folheando o livro que está em primeiro plano e é possível visualizar a foto de um cozinheiro e parte do seu chapéu. Em segundo plano está uma criança provavelmente sentada; logo atrás, a colega que está com a mão esquerda na página do livro.

Análise (na perspectiva da Gramática Visual)

A imagem acima representa uma narrativa, pois apresenta dois participantes que são captados durante uma ação. Há a presença de vetores – as mãos estão sobrepostas e sugerem a ação transacional, com um instrumento. A função de interação estabelecida com o leitor é

impessoal, no entanto a distância apresentada sugere um close-up – plano fechado na intenção de expor, dar ênfase à interação entre os participantes da imagem. A relação entre o participante e o leitor mostra atitude de frente, com o olhar em ângulo baixo.

Excerto 16: Transcrição da contação da história Qual pode ser meu chapéu? // ¿*Cuál puede ser mi sombrero?* – Fragmento 2

Aluna 1 - migrante: Los robots quieren un chapéu

Aluna 2: Esse, esse

Aluna 2: já tem dono: é do cozinheiro! cocinero

Aluno 1 migrante : agora es mi vez

Na conversa entre as duas crianças que permaneceram na sala, é possível observar os recursos linguísticos utilizados na interação e reconto. A aluna 1, migrante, prontifica-se a “ler” em sua língua – no caso – o Espanhol: *Los robots quieren un chapéu*. Nota-se que finaliza a frase utilizando o Português. Já a aluna 2, não migrante, continua a história dando sequência ao enunciado da aluna 1 e utiliza as palavras em língua portuguesa e espanhola: *Esse, esse! já tem dono: é do cozinheiro! Cocinero*.

Análise e Discussão

Analiso a interação das educandas a partir do interesse pela narrativa. De acordo com a concepção de translinguagem, esta se relaciona às múltiplas práticas discursivas que os indivíduos fazem uso (García, 2009). O conceito não se restringe à alternância de código ou ao uso híbrido das línguas. Para a autora, a translinguagem favorece a comunicação e o entendimento mais intenso, possibilitando interação, comunicação e atribuição de sentido ao mundo. Afere-se também que propiciar os vários modos de se comunicar, as várias línguas, pode romper com o paradigma quanto à hierarquização das línguas e, consequentemente, motivar a exposição de todos os participantes.

A seguir, exponho os últimos excertos selecionados para analisar e discutir sobre a temática de outro livro apresentado aos aprendizes, e que pode ter sido gerador de interações e ampliação de pontos de vista. O material foi elaborado pela professora-pesquisadora. O projeto literário Agarradinho com seu filhote. “*Agarradito con su cría*” foi apresentado como um livro grande e trata-se de um texto não literário. O escopo é explorar as maneiras usadas por mães/pais para carregarem os seus bebês. Nessa direção, o livro explora o mundo animal e o mundo dos seres humanos. Os objetivos considerados foram (i) o de apresentar aos educandos o modo como algumas mães/*cholas*, na Bolívia, carregam seus filhos dentro do

*aguay*¹², amarrado às costas; (ii) e também o de ampliar o significado, mostrando mulheres de outros países, assim como homens. Os textos escritos apresentados no livro aparecem sempre da seguinte maneira: na cor verde, em Português, e na cor vermelha, em Espanhol; há, também, fotografias relacionadas ao que é apresentado no livro.

Esta atividade foi feita em duas ocasiões, uma durante a pandemia e outra, por solicitação das educadoras, realizada em outubro de 2022 – sem protocolos sanitários.

6.2.2.3 *História bilíngue: Agarradinho com seu filhote // Agarradito con su cria*

Uma outra história contada e selecionada para discussão foi agarradinho com seu filhote // *Agarradito con su cría*, que passado a apresentar, a seguir.

Contexto

Professoras e pesquisadoras organizam a sala, com as cadeiras separadas em círculo, e esperam os alunos na porta.

Acolhida

É escolhida a maior sala de aula da escola para receber os alunos; eles devem sentar-se afastados uns dos outros, devido aos protocolos da pandemia. A professora-pesquisadora aguarda os alunos com vários elementos – bonecas representando as cholas com seus bebês nas costas, animais de pelúcia: gato, cachorro e galinha com seus filhotes, um *aguay* e uma boneca/urso (apêndice 10).

Desenvolvimento

A professora-pesquisadora inicia com a pergunta *como nascem os bebês, as crias?*, sempre nas duas línguas, pois o texto está escrito em ambos os idiomas e cada um sempre com uma cor definida – vermelho para Espanhol e verde para o Português. As situações apresentadas no livro são também demonstradas com os materiais concretos trazidos. Assim,

¹² O aguayo ou manta andina tem sido usado para diversos fins, como por exemplo, para carregar o neném nas costas, servir alimentos, expor mercadorias, etc. São utilizados pelos povos pré-colombianos e comunidades Aymaras e Quéchuas. O aguayo resgata uma antiga tradição, pois é uma peça única 100% artesanal, desde o corte e fiação da lã, passando pelo trabalho exclusivo das mulheres no tear manual. Peça muito bela, pode ser utilizada para decoração de interiores, pano de mesa ou escrivaninha, tapete e para mesas cerimoniais. Disponível em: <https://mukanishop.com.br/aguay-boliviano.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

da gata, sai o seu filhote do ventre; da mesma forma, a cadela; a galinha aparece com seus ovos e logo os pintinhos.

A narrativa permite perguntas e problematização, por exemplo, quando a professora-pesquisadora questiona como as mães carregam os bebês depois que nascem. Nesse momento, são apresentadas as várias formas de carregar as crias – alguns animais carregam nas costas, outros dentro de bolsas, como no caso do canguru, e na boca. Quanto aos seres humanos, nos braços e de outras maneiras. Dessa forma, são mostradas fotos e figuras de diversas pessoas e os modos usados por homens, mulheres e cholas, com seus *aguayos*, para carregar os bebês. Com o *aguayo* em mãos, as professoras e a professora-pesquisadora convidam os alunos a carregarem, também, o *aguayo*.

Fechamento

Após os alunos vivenciarem e experimentarem um modo diferente de levar os bebês, uma criança levantou-se para recontar a atividade, após o convite feito pela professora, se algum aluno gostaria de contar como foi a experiência (excerto 13). Ao final, todas as crianças saíram para o recreio. Uma delas quis levar o *aguayo* para carregar a boneca (apêndice 10).

Excerto 17: Educandos explorando o livro Agarradinho com seu filhote. // “*Agarradito con su cría*”



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Descrição

Uma criança está em pé, na posição lateral. A educanda observa um livro grande, no formato paisagem, no qual aparecem fotos de um homem e três mulheres carregando seus bebês. O livro está em cima de uma mesa.

Análise (na perspectiva da Gramática Visual)

A foto mostra uma estrutura narrativa que retrata uma menina realizando uma ação – ela sinaliza uma figura do livro. A criança migrante, está posicionada de lado em relação ao leitor. O plano apresentado está no nível do olhar do leitor. Os principais elementos da foto, menina, mesa e livro, aparecem em primeiro plano.

Excerto 18: Transcrição – Fragmento da exploração do livro *Agarradinho* com seu filhote. // “*Agarradito con su cría*”

Professora: *¿Alguien quiere contar como ha sido cargar al bebe en el aguayo?* Alguém gostaria de contar como foi carregar o bebê no aguayo?

A1- *yo*.

A1 – ***Olha, mi mamá carga meu hermanito assim.*** – aponta para a chola que está na página do livro – canto esquerdo).

A2 – A minha mãe não tem isso.

Professora: Isso o quê?

A2 – *O quagauyo*

Professora: E algum pai tem? *¿algún papa carga al bebe?*

A3 – As vezes meu pai carrega no ombro – assim (põe as mãozinhas em cima dos ombros perto da cabeça).

A4- Não, meu pai não carrega minha irmã.

Professora: quantos anos tem a sua irmã?

A4- É muito bebê.

Análise e Discussão

Por meio da leitura do livro, busco apresentar uma imagem que mostra a criança sinalizando, com as mãos, a foto de uma *chola* carregando o seu bebê no *aguayo*. Da transcrição, seleciono a fala da menina: *Olha, mi mamá carga meu hermanito* assim. Nessa fala há mecanismos de valoração, expressando identificação. O enunciado proferido pela criança mostra a presença das duas línguas: **Olha** e **meu** estão em Português enquanto **mi mamá** e **hermanito** em Espanhol.

Isso, vindo de uma aprendiz migrante, que não se comunicava, pode ser interpretado como uso da translanguagem; isto é, para comunicar-se, ela lança mão de todos os seus recursos, as línguas e gestos. Para García (2020), a orientação translíngue, nessa visão, mostra-se potencialmente desestabilizadora e, assim, transformativa, pois a noção de linguagem não se restringe ao linguístico, mas ao corpo (excerto 17 – foto), indicando participação ativa.

6.2.2.4 *Um momento solidário bilíngue sobre Agarradinho com seu filhote // Agarradito con su cría*

Ainda focalizando os dados coletados com os educandos, exponho um momento em que um aluno brasileiro prontifica-se para ajudar o colega, fazendo uso de todos os recursos para significar junto ao colega migrante.

Contexto

Alunos na sala de aula, com suas professoras e a professora-pesquisadora – atividade pós-contação de história.

Abertura

Após a contação de Agarradinho com seu filhote. // “*Agarradito con su cría*”, as professoras propuseram aos alunos o registro da vivência da aula, utilizando vários materiais: massinha, lápis de cor, cartolina, dobraduras, dentre outros.

Desenvolvimento

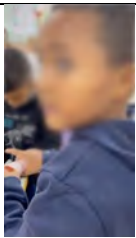
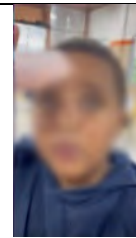
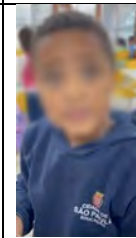
Assim que foi explicada a tarefa – em Português e Espanhol –, os alunos mobilizaram-se para executá-la. Alguns optaram por massinha; outros, com a ajuda das professoras, confeccionaram animais com dobraduras; outros, ainda, preferiram desenhar.

Fechamento

Assim que os alunos finalizaram a tarefa, organizaram uma exposição dos registros: alguns quiseram contar o que haviam feito, outros apenas mostraram para o grupo.

Segue o excerto selecionado, que mostra um aluno comunicando-se, em Espanhol, com a professora-pesquisadora e com o colega, migrante.

Excerto 19: Solicitação de ajuda – modalidade bilíngue – aluno brasileiro

	1	2	3	4	5	6
Foto do aluno						
Descrição	Aluno procura o olhar da professora.	Fixa o olhar e com a mão sinaliza o colega.	Desvia o olhar da professora e aponta para o colega.	Volta o olhar para a professora e explica/argumenta.	Com a mirada na professora, gesticula com a mão, e fala.	Pausa o olhar e fala com a professora.
Análise (na perspectiva da Gramática Visual)	Com base na gramática visual (Kress e Van Leeuwen, 2006), as imagens acima representam uma narrativa, pois constroem experiência como um evento em determinado tempo e espaço. Nessa narrativa, não aparecem outros interlocutores (está no plano anterior à imagem). O vetor, no caso, é a massinha, a qual o aluno se refere. Em primeiro plano, aparece sempre o aluno 1; em segundo plano, nos três primeiros quadros, está o aluno 2. O processo realizado é transacional, visto que há a participação dos integrantes e a presença de vetores, que sugerem ação.					
Fala do estudante	Ele tá “precisand o de ajuda” Fala pausada.	Ele não consegue fazer <i>passarito</i> .	Eu fiz para ele...	... mas ele não consegue fazer <i>carasa</i> .	<i>Burquen</i> (obrigada).	<i>Gracias</i> .
Fala da professora			Ah! El pollito!	Uau, estas hablando español muy bien!		De nada
Transcrição	Aluno: Ele está precisando de ajuda ele não consegue fazer o passarito! (fala pausada/devagar, com tentativa de acento em Espanhol) e aponta com o dedo para o colega e para o trabalho do colega, mantendo o olhar para a professora-pesquisadora. Professora-pesquisadora: Ah el pollito? Aluno: É, el pollito, eu fiz para ele, mas ele não consegue fazer “carata”. Professora-pesquisadora: ¡Entendi, estas hablando Español muy bien! Aluno: ¡Muy gren! Aluno: Gracias Professora-pesquisadora: ¡De nada!					

Fonte: acervo particular da pesquisadora

Análise e Discussão

O aluno Pedro, brasileiro, conseguiu fazer um pintinho com a massinha, mas percebeu que seu colega, migrante que só fala Espanhol, não estava conseguindo realizar a proposta a contento, com papéis – origami. Assim, chamou a professora-pesquisadora para ajudar o colega.

É plausível observar, nas imagens, os movimentos corporais que o aluno faz, articulados à sua fala. O aluno olha para a professora, sinaliza com as mãos o objeto, olha para o colega e fala, acessando seu repertório linguístico para significar.

Ressalto a coluna 2 do excerto, em que o aluno sinaliza e diz “Ele não consegue fazer *passarito*”. É notório que Pedro utiliza todos seus recursos e repertório para comunicar à professora a necessidade do colega. Conforme essa significação, tal evento está atrelado ao uso estrutural da língua; o aluno apresentou “meios de significar”, ou seja, lançou mão de todos os recursos para significar. Nesse recorte, é possível supor que se a mobilidade é construída por meio de diversos repertórios (Blommaert, 2010; Busch, 2012) e possibilita ações conscientes em diferentes contextos, Pedro está desenvolvendo mobilidade e translingando.

6.2.2.5 Vivenciando um legado ancestral

Ao longo da atividade pós-contação de história, os aprendizes quiseram manipular os bonecos e o aguayo. O excerto, a seguir, apresenta um desses momentos. Traz a foto de três alunos, sendo dois meninos e uma menina. Todos eles quiseram colocar o *aguayo* para levar o urso nas costas. Esse dado foi coletado no mesmo dia da contação da história, após seu término.

Contexto

Sala de aula, os alunos sentados separadamente em cadeiras situadas em círculo. Professoras e professora-pesquisadora no centro da sala.

Abertura

Após a contação de histórias a professora-pesquisadora dispôs os bonecos e o *aguayo* no centro, em cima de uma mesa.

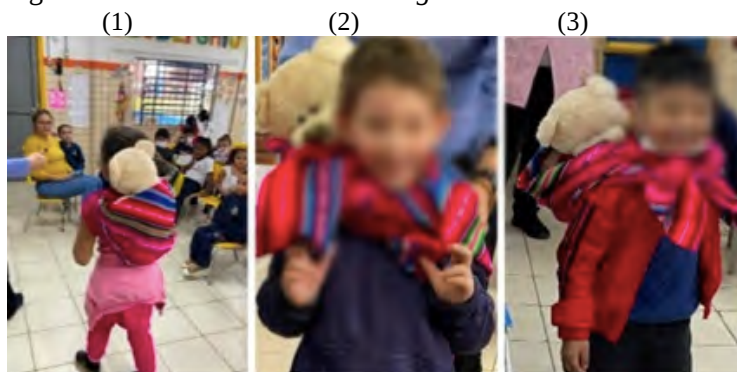
Desenvolvimento

Alguns educandos solicitaram manipular os bonecos e o *aguayo*. A professora da sala de aula organizou as crianças por turnos em fila.

Fechamento

As crianças, uma de cada vez, tiveram a oportunidade de carregar os bonecos no *aguayo*.

Excerto 20: Desdobramento – ação dos educandos após a contação da história Agarradinho com seu filhote. // “*Agarradito con su cría*”



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Descrição

A sequência de imagens mostra três crianças carregando um urso nas costas. Utilizam um pano colorido - denominado *aguayo*. A foto (1) mostra um estudante de costas. O cenário é uma sala de aula e há outros alunos sentados, além de uma adulta, a professora da sala. A foto (2) mostra um aluno sorrindo, segurando o *aguayo* e, nas costas, aparece a cara do urso de pelúcia que leva no *aguayo*. Na foto (3) também aparece um menino migrante, mostrando como seu pai carrega o bebê.

Análise (na perspectiva da Gramática Visual)

A imagem traz três crianças em uma narrativa. Todas elas trazem um urso nas costas, inserido no *aguayo*. A primeira criança (foto 1) está de costas para o leitor, mostrando o modo como carrega o boneco. Os dois meninos que estão na sequência (fotos 2 e 3), estão de frente para o leitor. O segundo está sorrindo e segura com as mãos o *aguayo* amarrado em suas costas. Trata-se de um aluno brasileiro. O terceiro é um aluno migrante que está ligeiramente à esquerda na visão do leitor. Assim como o segundo, ele sorri, mas com o olhar para baixo.

Análise e Discussão

Os quatro excertos apresentados acima, retratam uma sequência de ações de um mesmo evento. A imagem apresentada no excerto 17 retrata a criança observando o livro e sinalizando aquilo que traz seu repertório cultural e social. Os excertos analisados 17 a 20, no

viés da interculturalidade e da decolonialidade, podem ser um dado interessante quanto ao trabalho pedagógico que visa à ampliação de outros modos de ser e viver. Walsh (2016 p.72) embasa essa perspectiva quando concebe a decolonialidade como algo dinâmico, com objetivo de possibilitar um modo-outro de vida e, dessa forma, aprender a desaprender para reaprender a pensar, agir, sentir e caminhar decolonizadamente, seja de modo individual ou coletivo (Walsh, 2017, p.434).

Ainda somando as concepções e relevância de repertório (Busch, 2012) e de patrimônio vivencial (Megale e Liberali, 2021), a vivência proporcionada pode desenvolver a mobilidade (Blommaert, 2015), pois, além de experienciar outros modos de ser e agir no mundo, pode desconstruir papéis cristalizados socialmente.

A narrativa apresentada no livro *Agarradinho com seu filhote*. // “*Agarradito con su cría*” traz homens também carregando bebês. Nessa esteira, Freire (1987) apresenta o círculo de cultura, prática que dialoga e valoriza os repertórios e promotores de reflexão. Nessa visão, a pesquisadora Walsh (2016) relaciona a ação pedagógica decolonial como premissa para a decolonialidade dos seres, para uma formação crítica e cidadã.

Nessa vertente, a pedagogia é vista de forma ampla e múltipla, vai muito além da mera transmissão de conhecimento. A professora idealizada por Walsh é aquela que se esforça em construir, provocar e questionar, de forma crítica, a pensar; não está restrita ao campo formal da educação. A pedagogia decolonial ocorre em espaços diversos em que haja a possibilidade de agir, (re)agir. Para a pesquisadora, essas fissuras são os lugares de reconstrução das conjunturas coloniais. Assim como aponta Freire (2018, p.169), a pedagogia é impulsora de outras formas de pensar.

Outro ponto discutido por Walsh (2016), que alicerça a concepção defendida neste estudo, diz respeito à visão de que uma pedagogia decolonial dá importância ao acesso a conhecimentos e cosmologias nativas desde os primórdios. A autora ressalta o fato de que a linguagem representa os modos de ser, sentir e ver o mundo.

As ponderações, tecidas acima com viés analítico, esbarram no que tange à interculturalidade e estão imbricadas no fazer pedagógico. Assim, destaco o que preconiza Candau (2009, p.59): “promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais”. De acordo com a concepção aqui defendida, a autora também corrobora a importância do rompimento de uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Assim, prega a ideia de que a cultura está em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, e, ainda, ressalta que

as culturas têm raízes, mas são históricas e dinâmicas, e não fixam as pessoas em determinado padrão cultural.

Walsh (2020) corrobora essas inquietações quando aponta a necessidade de uma pedagogia com viés intercultural, e analisa, criticamente, os livros didáticos que são oferecidos para a construção de saberes e o papel do professor nesse enredo complexo. Nessa visão, propõe o contato com outras narrativas como possibilidade de promover novas percepções, outras concepções e novas leituras de mundo.

Cabe, assim, ofertar a grande diversidade presente em nossas salas de aula, de forma a não reproduzir práticas que engessam pensamentos, cristalizam saberes em verdades únicas e coloniais. É necessário agir por uma educação decolonial (Mota Neto, 2018), que vise desenvolver a interculturalidade crítica em cenários multilíngues e multiculturais, com a presença de migrantes de crise. Nesse bojo, o material pedagógico é um escopo importante.

Os dados analisados e discutidos corroboram essa ideia, uma vez que os livros usados para contação da história ocuparam o lugar de materiais didáticos. Por meio dos excertos que apontam os alunos nos momentos da contação de história, foi possível analisar, nos limiares de um contexto bi/multilíngue, que a participação daqueles educandos que, a princípio eram vistos como crianças de inclusão – os migrantes – e a falta de interação entre os alunos, em geral, foi-se modificando. Nesse aspecto, destaco a perspectiva de García (2021, p.9), quando relata que em espaços monolíngues em contextos linguísticos minorizados, os sujeitos tendem a ficar invisibilizados e silenciados.

Com essa visão, foi possível discutir que o fato de terem sido proporcionados espaços translíngues aos educandos, na EMEI Kantuta, pode ter favorecido as múltiplas formas de expressão e legitimado os saberes e as línguas, pois, a partir dos excertos, observei a interação entre os pares educativos. Ainda com os holofotes em García (2021), a translinguagem pode transformar o pensamento colonial arraigado e ainda presente nas práticas e discursos, bem como lograr alcançar um entendimento de ambos os lados da linha. Para a autora supracitada, a translinguagem não pode ser abstrata e separada da sociedade, mas precisa ser como uma teoria/prática que pode viabilizar ou dificultar o potencial de pessoas bilíngues e minorizadas.

Vale ressaltar que as aulas de Espanhol por meio da Atividade Social e Multiletramento Engajado podem ter provocado mudanças de paradigmas junto aos professores e educadores, visto que, ao longo das aulas e como apresentado nos excertos relacionados à contação de histórias, eles também participavam, em ambas as línguas, demonstrando mobilidade.

6.2.3 Em síntese: Como um projeto com educadores e equipe escolar pode abrir gretas/minimizar barreiras e desenvolver mobilidade? Como se organiza o projeto?

Após a discussão dos excertos relacionados ao curso de Espanhol e também à contação de histórias, posso agregar significados em resposta à segunda pergunta de pesquisa: **Como um projeto com educadores e equipe escolar pode abrir gretas/minimizar barreiras e desenvolver mobilidade? Como se organiza o projeto?**

Acredito que um projeto que tem como objetivo acolher pessoas em condição de minoritização, no caso, migrantes de crise, deve ter como foco a comunicação e, para isso, o ensino da língua adicional por meio da Atividade Social, pautada nos multiletramentos e *performances* favoreceu, de forma eficaz, o desenvolvimento de espaços translíngues, não só com os educandos, mas com as famílias e os educadores. Nesse sentido, pude observar a mobilidade a partir dos repertórios ampliados, na visão de Blommaert, (2010). As histórias vividas pelos participantes, individualmente e no coletivo, imbricaram-se ao fluxo de experiências em espaços nos quais diferentes vivências também já se realizaram e construíram perspectivas, possibilidades e restrições. Esse movimento é sempre marcado pela articulação e mobilização de recursos linguísticos e semióticos.

6.3 Há desdobramentos do trabalho desenvolvido com educadores e famílias?

Debruço-me, agora, sobre a terceira indagação proposta nesta tese: **Há desdobramentos do trabalho desenvolvido com educadores e famílias?** Para responder a essa pergunta, selecionei três excertos, como mostra o quadro 21, a seguir.

Quadro 21: Encontros selecionados para responder à 3ª pergunta de pesquisa

Data	Encontro	Sujeitos	Temática	Registro
05/07/2021 <i>Google Meet</i>	Reunião Dia da Família e da Escola	• Professores • Equipe Gestora • Professora-pesquisadora • Famílias	Reunião <i>online</i> bilíngue, preparada para a comunidade	Relato escrito
22/11/2021 <i>Google Meet</i>	Contação de História	• Professores • Professora-pesquisadora • Alunos	Contação de história por uma criança migrante – A Casa Sonolenta	Vídeo
05/11/2021 <i>Google Meet</i>	Vídeo Institucional	• Professores • Professora-pesquisadora • Mãe de aprendiz	Gravação do vídeo institucional: produto final das aulas de Espanhol.	Registro Escrito Vídeo

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As subseções, a seguir, apresentam descrição, análise e discussão dos 3 momentos apontados no quadro 21.

6.3.1 Reunião *online* preparada para a comunidade – Dia da Família na Escola

O acolhimento às famílias passa por diferentes momentos na EMEI Kantuta. Retrato, aqui, um deles, significativo tanto para migrantes quanto para não migrantes.

Contexto

Professores, equipe gestora, professora-pesquisadora e famílias no *Google Meet*, para encontro família e escola.

Abertura

Com o objetivo de acolher as famílias, foi planejada uma reunião com todos da comunidade. Após as boas-vindas da equipe gestora a todos os participantes, teve início o Dia da Família. Foram apresentadas atividades musicais – cantada em Espanhol, pelo coordenador pedagógico. Na sequência, foi realizada a contação de história, gravada antecipadamente.

Esse evento ocorreu simultaneamente com as aulas de Espanhol, momentos em que o projeto do vídeo institucional já havia sido aventado. Nesse contexto, ainda com os cuidados sanitários devido à Covid-19, e prevendo a participação de muitas pessoas, a opção escolhida foi a de um encontro *online*.

Desenvolvimento

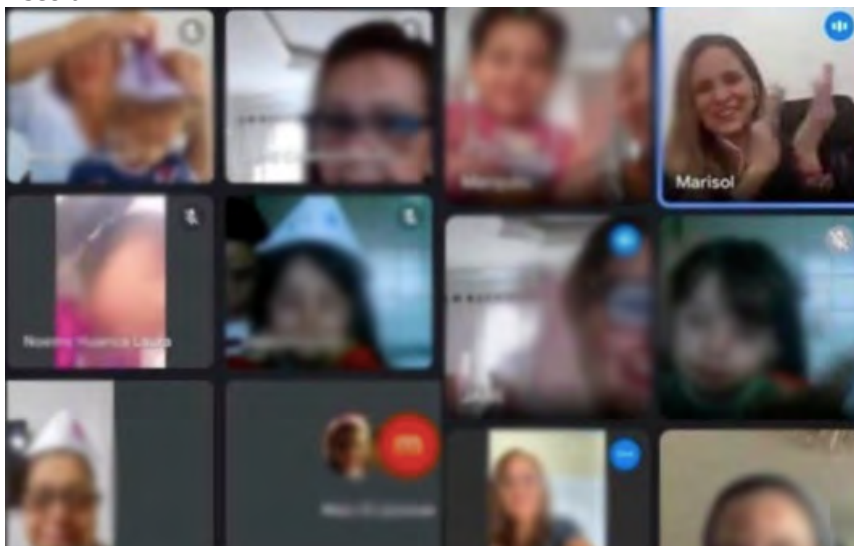
Ao longo da contação de história *Qual pode ser meu chapéu?* havia uma pausa e muitos participantes identificavam os donos dos chapéus – sem pedir turno, pois os microfones estavam abertos e não era orientação solicitar turno. A história foi contada de forma bilíngue.

Fechamento

A história foi finalizada com a construção de um chapéu feito de dobradura – pois era uma tarefa criar chapéu para os personagens. A professora, seguindo e imitando o vocabulário

utilizado pela professora-pesquisadora, ao longo da contação, também recorreu a palavras em Espanhol e Português.

Excerto 21: Comunidade constrói o chapéu com dobraduras. Reunião da Família na Escola



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Descrição

A foto mostra uma reunião *online*, realizada pela plataforma *Google*. No excerto aparecem 12 participantes. Na parte superior – 1ª linha, aparece uma mãe com sua filha portando o chapéu feito com dobradura. Na sequência, uma mãe observando. Na terceira coluna, linha superior, outra criança segurando um chapéu também feito de dobradura tendo ao seu lado, possivelmente, a mãe. Na quarta coluna, linha superior, a professora-pesquisadora aparece aplaudindo os chapéus.

Na segunda linha aparecem três meninas, duas delas com chapéu na cabeça e um observando. Na última linha aparece uma adulta com chapéu na cabeça, e, na sequência, possivelmente três adultas.

Há uma indicação de número de participantes nesse evento *online* – os que aparecem na tela e mais de 42 pessoas.

Análise (na perspectiva da Gramática Visual)

Com base na Gramática Visual (Kress e Van Leeuwen, 2006), a imagem apresentada no excerto 21 representa uma narrativa, pois retrata onze participantes que realizam uma ação (um deles tem a câmera fechada, portanto não é possível afirmar). O processo realizado é

transacional, visto que há a participação dos integrantes e a presença de vetores, que sugerem ação: mãe, por exemplo, inclina o corpo e coloca o chapéu em seu filho; em primeiro plano aparece parte do corpo da criança.

Na imagem, é possível observar o pano de fundo que anuncia o tempo e as circunstâncias da imagem. O processo de ação realizado é transacional, uma vez que a ação envolve mais de um participante. É possível afirmar, também, que a interação ocorreu *online*.

Análise e Discussão

O excerto selecionado e apresentado acima pode, por um lado, ser interpretado como uma atividade que descortinou, para os educadores, a possibilidade de trabalhar entre línguas, ou seja, de modo bilíngue. Por outro lado, a história do chapéu (bilíngue - Qual pode ser o meu chapéu? // ¿*Cuál puede ser mi sombrero?*) apresentada nos excertos 13 a 16, ganhou destaque, pois as educadoras solicitaram que fosse realizada novamente a atividade, só que, desta vez, com toda a comunidade, decisão que enfatiza a percepção de que a narrativa, quando bilíngue, pode beneficiar e propiciar a participação de mais pessoas.

É possível observar, na imagem a interação no grupo (crianças, mães, professoras) e 99% com a câmera aberta. Os rostos, olhando para a o leitor, traduzem engajamento na atividade proposta. O fato de ser um encontro *online* gerava preocupação quanto à presença e ao envolvimento das pessoas com as propostas que seriam trabalhadas. Contudo, foram usados muitos recursos: duas línguas, vídeos, papéis para dobraduras, dentre outros, para contemplar a diversidade presente quanto à língua, às faixas etárias e aos saberes.

Assim, uma vez mais recorro à translíngua, na visão de García (2009; 2021). Para a estudiosa, a translíngua assume a posição de que a linguagem é ação e prática, e não um simples sistema de estruturas e conjunto discreto de habilidades. Trata-se do uso flexível dos recursos linguísticos para dar sentido à vida e ao mundo complexo. Ainda, segundo o que preconiza a autora, a translíngua permite que os sujeitos se apropriem de todas as práticas linguísticas como suas, e rompe a hierarquia linguística.

Imbricado ao conceito acima – a translíngua –, analiso os vários recursos utilizados para a apresentação da história *Qual pode ser meu chapéu?* sob a ótica da mobilidade. Retomo a ideia de que uma visão decolonial implica compreender que a sociedade está marcada pela superdiversidade (Vertovec, 2007). Assim, é possível validar que a equipe de educadores da EMEI Kantuta planejou o encontro com ações intencionais, para envolver todos da comunidade; em outras palavras, lançaram mão de seus repertórios.

Com essa mesma visão, Candau (2018) aponta a necessidade de uma perspectiva intercultural crítica na educação, como promoção do reconhecimento do outro. Nessa questão, na esteira das discussões de Ferreira (2001, *apud* Candau, 2018), supõe-se assumir as diferenças como vantagem pedagógica, o que aponta a urgência de se valorizar as diferenças culturais dos envolvidos no processo educacional.

Assim, o excerto buscou mostrar uma reunião na qual os propositores do evento planejaram ações voltadas para a diversidade da comunidade, de modo que pudessem ser contemplados os repertórios ou a falta deles, como a língua, por exemplo. Como argumentam Blommaert, Dong e Kroon (2015), é preciso que os indivíduos aprendam a mover-se em novos e inesperados padrões de complexidade, em lugares produzidos pelos fluxos e movimentos vividos neles.

6.3.2 Uma história contada por criança migrante – A Casa Sonolenta¹³.

A discussão apresentada nesta subseção focaliza um momento em que uma criança migrante, Maria, reconta uma história apresentada aos educandos.

Contexto

Alunos encontram-se em sala de aula com as professoras.

Abertura

Hora do conto – Assim como a contação de histórias, os alunos têm horário semanal para irem à biblioteca. Algumas vezes, a professora lê um livro para todos da classe; outras vezes, cada aluno pode escolher um livro para ler individualmente ou em pequenos grupos ou duplas.

Desenvolvimento

Como parte da rotina, já estabelecida em horário semanal, os educandos vão à biblioteca ou a professora leva até a sala de aula vários livros infantis. O momento tem início quando a professora mostra os livros e os alunos escolhem um para ser lido pela própria professora polivalente. Assim que é feita a escolha, os alunos sentam-se em roda e ela inicia a leitura para todo o grupo.

¹³ WOOD, A. **A Casa Sonolenta**. Ilustr. Don Wood. São Paulo: Ática Editores, 1999. (Abracadabra)

Após a leitura compartilhada, os aprendizes comentam sobre a história e são convidados a escolher um livro para também contar história. A Maria quis contar uma história e escolheu o livro *A Casa Sonolenta*. Abriu o livro e, em voz alta e sinalizando as cenas, contou aos colegas, que permaneceram atentos.

Fechamento

Assim que Maria finalizou a história, todos os alunos foram ao parque.

Excerto 22: A Casa Sonolenta recontada por Maria

	1	2	3	4	5
Fotos da aluna Maria					
Descrição	Há um livro em primeiro plano. Há uma criança, possivelmente sentada à mesa escolar. Em segundo plano, vê-se a menina folheando o livro. Utiliza as duas mãos; a partir das imagens, é possível pressupor movimento.				
Análise (na perspectiva da Gramática Visual)	Aparece a criança, o vetor corresponde à linha do olhar da menina; transacional, sendo possível identificar o vetor, portanto é possível afirmar que a estudante está olhando para o livro. Há pano de fundo na imagem e é possível observar as circunstâncias da foto – parte de uma lousa na imagem 3 – sala de aula.				
Falas da educanda	(...) <i>¡Había una vez una casa sonolenta con una vovó durmiendo en la casa felices, todos!</i>	(...) <i>Había un niño em cima de una vovó y nadie más.</i>	<i>Habia un cachorro y un niño donde la vovó y muy cansada . Y en cima de un gato.</i>	<i>Silêncio</i>	<i>Y cuando el gato estaba ai durmiendo con el perro, se asustoooo y no ve, eles todos, todos assim. Después todos estaban acordados. Y cuando un raton vinió era feliz y saltaba y todos se despertaron de una vez Ahora fin.</i>
Transcrição	(...) <i>¡Había una vez una casa sonolenta con una vovó durmiendo en la casa felices, todos!</i> (...) <i>Había un niño em cima de una vovó y nadie más.</i> (...) <i>Había un niño em cima de una vovó y nadie más.</i> (...) <i>Silencio</i> <i>Y cuando el gato estaba ai durmiendo con el perro, se asustoooo y no ve, eles todos, todos assim.</i> <i>Después todos estaban acordados.</i> <i>Y cuando un raton vinió era feliz y saltaba y todos se despertaron de una vez</i> <i>Ahora fin.</i>				

Fonte: acervo particular da pesquisadora

Análise e Discussão

No excerto 22, também é possível observar o uso da translanguagem e de repertórios que podem ter sido construídos ao longo dos encontros pela aprendiz migrante, Maria, que não se comunicava com professoras e colegas, e preocupava a equipe.

Maria prontificou-se a contar a história para seus colegas. As imagens mostram a criança sinalizando os personagens da história, virando as páginas e solicitando silêncio quando escuta um colega falando junto com ela. Sob o escopo teórico da translanguagem, é presumível observar que Maria, assim como Pedro, em excerto anteriormente apresentado, usam recursos vários para significar.

Maria recorre ao seu repertório linguístico, utilizando o Espanhol, mas também a língua adicional, no caso Português, como na frase: “*Habia un **cachorro** y un niño donde la **vovó** y muy cansada y en cima de un gato*”. Essa tomada de decisão da aluna, segundo García e Wei (2014), indica que aprender uma nova forma de falar/língua não alude somente a aprender um outro código. Para os pesquisadores, vai muito mais além; implica envolvimento em outra história de interações, de vivências que permitem outra forma de estar no mundo (Becker, 1995, p.22 *apud* Rocha e Megale, 2021). Na perspectiva de Blommaert, essa vivência permite a ampliação do repertório.

Complementando a análise, Busch (2012) contribui para o sustento da hipótese, quando aponta a sua visão sobre repertório semiótico: este pode ser entendido como um espaço heteroglóssico de possibilidades, constituído de diferentes linguagens, modos de falar e expressar-se, que se sobressaem e, depois afastam-se, observam-se, distanciam-se, envolvem-se ou se entrelaçam em algo novo, mas, em uma ou outra forma, eles estão sempre presentes.

No episódio da aprendiz Maria, também é possível aventar a mobilidade atrelada às ordens indexicais, quando a estudante solicita **silêncio** (coluna 4, excerto 22) por meio da comunicação, conforme o pensamento de Blommaert (2014), visto que a mobilidade, para o pesquisador, está atrelada à linguagem. Logo, os recursos semióticos são essenciais para organizar a linguagem humana e a forma de agir frente aos diferentes contextos de um mundo superdiverso (Vertotec, 2007).

Ainda segundo Blommaert (2010), as ações relacionam-se às ordens sociais, aos constructos sociais. O autor nomeia como ordens de indexicalidade – para ele, seriam padrões e processos históricos por meio dos quais linguagem e percepções ideológicas, como aponta Liberali (2018), determinam os papéis sociais na vida. Nesse sentido, o desenvolvimento de mobilidade viabiliza a construção de agências e surge como possibilidade fértil de enriquecer

repertórios e propiciar o domínio de recursos linguísticos, satisfatoriamente, para se atuar em diferentes cenários (Lage, 2019).

Na sequência, apresento o terceiro excerto para responder à questão já exposta. Assim, tomo o depoimento da mãe da aprendiz para fazer parte do vídeo institucional idealizado nas aulas de Espanhol.

6.3.3 Mãe de educanda colabora no vídeo institucional

O dado a seguir é da mãe de uma educanda, que se mostrava receosa para interagir com os educadores da equipe, mas que se prontificou a participar do vídeo institucional elaborado pelos educadores como produto final da Atividade Social idealizada por eles nas aulas de Espanhol.

Contexto

Sala de reuniões; mãe acompanhada da professora-pesquisadora e da coordenadora.

Abertura

O depoimento em questão é colhido para o vídeo institucional. Como forma de concretizar a idealização do vídeo institucional, foi feito um convite às famílias de migrantes, pelo WhatsApp, para participar de uma entrevista / depoimento sobre a escola.

Desenvolvimento

Rose (mãe de uma educanda) aceitou o convite com prontidão para dar o seu depoimento para a escola. Compareceu no horário marcado com a professora-pesquisadora e a coordenadora da escola. Assim que chegou, mostrou-se tímida, no início, mas logo permitiu que fossem gravadas as suas percepções.

Fechamento

Finalizada gravação, a Senhora Rose agradeceu à equipe, pegou a filha e deixou a escola.

Excerto 23: Depoimento de mãe de uma educanda, para o vídeo institucional

	1	2	3
Foto da mãe Rose			
Descrição	A sequência de fotos mostra uma senhora sentada; atrás dela há um armário. Não aparecem as mãos; ela está de frente para o leitor. Na primeira imagem, a senhora mantém o olhar para baixo, na segunda imagem está com o olhar no ângulo mais horizontal e na terceira imagem, está olhando de frente para o leitor. Não gesticula as mãos durante sua fala.		
Análise (perspectiva da Gramática Visual)	A estrutura narrativa retrata participantes realizando ações ou envolvidos em acontecimentos. A relação que se estabelece entre o leitor e os participante representada na imagem mostra um contato de proximidade – plano aberto; não aparecem as mãos, a participante não gesticula quando fala. Quanto à distância social, está próximo ao leitor; já quanto à atitude, está de frente para o leitor, que observa a participante no nível do olhar.		
Depoimento da mãe Rose	<i>Me llamo Rose, soy la mama de María que estudia en este colegio, y yo me siento muy tranquila que venga al colegio porque pasa el tiempo tranquila, en casa y en el trabajo es muy complicado (inaudible) ella viene muy contenta.</i> <i>Hay ratos que yo me pongo a trabajar y al día siguiente no le puede mandar y ella dice quiero ir, quiero ir y llora por venir al colegio. Es muy bueno para mí también que ella aprenda cosas nuevas en aquí Brasil y que ha empezado a desenvolverse más con los niños y con la lengua, era muy traviesa en casa, pero estando con los niños y las profesoras ha empezado a cambiar. Me siento muy contenta porque mi hija está aprendiendo cosas nuevas, gracias a los profesores que intentan entenderla.</i> <i>Hay reuniones que yo me pongo un poco nerviosa porque hablaron, así, dicen como son tus hijos en la escuela. Y me dicen, tu hija es una persona que se desenvuelve bien y me quedo muy orgullosa por eso. Yo no tuve oportunidad de aprender muchas cosas. Otro día la profesora me llamó y me dijo, tu hija es muy activa y me siento muy orgullosa, gracias a las profesoras que a mi hija digamos, le dan un motivo, intentan hablar en nuestra lengua y así mi hija viene contenta a la escuela. También me he animado a venir aquí porque quiero conocer mejor a las personas y como es la escuela y quiero aprender a hablar el portugués. Hay que vencer los miedos y la timidez.</i>		
Tradução	Meu nome é Rose, sou mãe da Maria que estuda nessa escola, e me sinto muito tranquila que ela vem para a escola porque ela passa o tempo em paz, em casa e no trabalho é muito complicado (inaudível) ela vem muito feliz. Tem hora que eu vou trabalhar e no dia seguinte não consigo mandar ela e ela fala que eu quero ir, eu quero ir e chora pra vir pra escola. Também é muito bom para mim que ela aprenda coisas novas aqui no Brasil e que ela tenha começado a se dar mais com as crianças e com a língua, ela era muito travessa em casa, mas estar com as crianças e os professores começou a mudança. Estou muito feliz porque minha filha está aprendendo coisas novas, graças aos professores que tentam entendê-la. Tem reuniões que eu fico um pouco nervosa porque eles falam assim, falam como seus filhos estão na escola. E me dizem que sua filha é uma pessoa que se dá bem e tenho muito orgulho disso. Eu não tive oportunidade de aprender muitas coisas. Outro dia a professora me ligou e me disse, sua filha é muito ativa e eu me sinto muito orgulhosa, graças aos professores que dão uma razão à minha filha, eles tentam falar na nossa língua e assim minha filha vem para a escola feliz. Também fui incentivado a vir para cá porque quero conhecer melhor as pessoas e como é a escola e quero aprender a falar português. Você tem que superar medos e timidez.		

Fonte: acervo particular da pesquisadora

Análise e Discussão

A mãe Rose foi uma migrante que, na primeira reunião *online*, não abriu a câmera, mas solicitou mediação da professora-pesquisadora na secretaria para acessar aplicativos para aquisição de uniforme e material escolar.

Nos excertos selecionados (tanto este – 23 quanto o excerto 10), foi possível observar que os mecanismos não verbais usados por Rose, no início, mantêm distância do leitor; logo depois, conecta-se a ele com o olhar. Quando aos mecanismos de proferição, a entonação transmite timidez; inicia em tom baixo e, pouco a pouco, aumenta o volume da voz. Os mecanismos de valoração também estão presentes quando descreve a filha e expressa gratidão pela equipe, por tentar entender e falar a língua dela.

Na frase retirada do excerto 23 – ***“Es muy bueno para mí también que ella aprenda cosas nuevas en aquí Brasil y que ha empezado a desenvolverse más con los niños y con la lengua, era muy traviesa en casa, pero estando con los niños y las profesoras ha empezado a cambiar. Me siento muy contenta porque mi hija está aprendiendo cosas nuevas, gracias a los profesores que intentan entenderla”*** – fica subentendido que a escolaridade da filha é importante, pois ela expressa a relevância de que a filha aprenda coisas novas, além de reconhecer que ela está se desenvolvendo, e, somado a isso, reconhece o esforço da equipe de educadores da escola para entender a filha.

A segunda frase selecionada também indica satisfação e enfatiza o esforço das professoras para comunicar-se com a filha: ***“Yo no tuve la oportunidad de aprender muchas cosas. Otro día la profesora me llamó y me dijo, tu hija es muy activa y me siento muy orgullosa, gracias a las profesoras que a mi hija digamos, le dan un motivo, intentan hablar en nuestra lengua y así mi hija viene contenta a la escuela”***. Analisando sob o escopo teórico do Patrimônio Vivencial (Liberali e Megale, 2020), quando a mãe verbaliza que ela não teve oportunidades de aprender, alude a uma experiência desconfortável; no entanto, vê no Brasil oportunidades para a filha aprender. Ressalta em dois momentos que reconhece o esforço dos educadores por entender a filha e percebe mudança no comportamento desta desde que os trabalhos envolvendo as questões da língua foram iniciados na escola.

É presumível que Rose tenha vivido eventos dramáticos, isto é, *perijivânia* em contextos sociais no seu país de origem, a Bolívia, possivelmente em sua vida estudantil. Como a apreciação de *perijivánie* busca compreender a relação individual – e subjetiva –, não foi possível identificar o episódio que possa ter promovido uma *perijivánie*, no entanto, posso supor que se trata de ter sentido medo, pois diz que é necessário vencer o medo e a timidez...

Nas palavras da senhora Rose, pode-se aventar possíveis momentos dramáticos, como por exemplo: *Tambien me he animado a venir aquí porque quiero conocer mejor a las personas y como es la escuela y quiero aprender a hablar el português. Hay que vencer los miedos y la timidez.* Considerando essa fala da mãe, é possível depreender rastros de mobilidade, provocados pela busca de repertório, mas também de enfrentamento. Só o fato de ter aceito a proposta de gravar um vídeo institucional e revelado o seu desejo de aprender Português já indicam essa ânsia por mobilidade e ousadia para enfrentar os contextos diversos.

Como já citado ao longo desta investigação, desenvolver a mobilidade (Blommaert, 2010, 2015) é considerar a história dos sujeitos, a bagagem de vida, a visão do mundo; é partir da sua leitura do mundo e proporcionar experiências e vivências que possibilitem ampliar e expandir o repertório (Busch, 2015).

6.3.4 Em síntese: Há desdobramentos do trabalho desenvolvido com educadores e famílias?

Concluída a análise dos excertos selecionados para responder à pergunta: **Há desdobramentos do trabalho desenvolvido com educadores e famílias?** acredito que os dados possibilitaram considerar que as ações estabelecidas pela equipe de gestores, somada às iniciativas das professoras junto à professora-pesquisadora, propiciaram a atuação mais efetiva. Pode-se dizer que propiciaram agência e mobilidade das famílias, como mostrou a densa participação da comunidade.

Como já citado ao longo desta investigação, desenvolver a mobilidade (Blommaert, 2010, 2015) é considerar a história dos sujeitos, a bagagem de vida, a visão do mundo; é partir da sua leitura do mundo e proporcionar experiências e vivências que possibilitem ampliar e expandir o repertório (Busch, 2015).

A reunião *online* com as famílias favoreceu momentos em que o uso das 2 línguas – Espanhol e Português – contribuiu para a interação entre os participantes do grupo, provocando uma ruptura na hierarquia linguística.

Também nessa direção, a contação de uma história pela educanda migrante Maria mostra essa ruptura na hierarquia linguística: a criança, que pouco ou nada participava por não encontrar modos de se comunicar, por não reconhecer sua língua como parte do processo de comunicação em que se via inserida na escola, vê-se, agora, livre para transitar entre as duas línguas, recorrendo tanto ao seu repertório linguístico em Espanhol quanto à língua adicional – o Português – na qual se vê imersa no contexto escolar.

Quanto à participação da mãe de educanda, a Sr^a Rose, pode-se aventar que o fato de reconhecer o esforço das professoras para falarem em espanhol com a filha (excerto 23) gera sentimento de acolhimento e pertença na comunidade escolar, provável fruto das aulas de Espanhol por meio da Atividade Social realizada.

Antes de apresentar as considerações (não) finais deste trabalho, opto por uma subseção que resgata não somente os objetivos da pesquisa, mas mostra desdobramentos. Embora não esteja considerando essa subseção como Discussão dos Resultados, destaco momentos que considero relevantes e que mostram a comunidade educativa da EMEI Kantuta em um movimento outro de interação, de mobilidade, de translinguagem, de consideração por histórias e bagagens de vida distintas dos sujeitos participantes.

7 GRETAS SEMEADAS – Desdobramentos. Um Epílogo



Maria Luz Lira Girón de Revollo – acervo familiar, 1959.

Todas as discussões aqui apresentadas objetivaram responder às perguntas de pesquisa. Busco, agora, sintetizar os resultados, iniciando por resgatar os objetivos estabelecidos: o objetivo geral foi investigar o processo de desenvolvimento da mobilidade de educadores e equipe escolar nas práticas de recebimento e permanência dos educandos migrantes e suas famílias no contexto escolar, em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo. Os objetivos específicos estabelecidos foram: investigar as necessidades do contexto de uma escola que atua com famílias de migrantes na cidade de São Paulo, compreender como se realizam as formações para trabalhar com as práticas de recebimento e avaliar o resultado dessas formações quanto às práticas pedagógicas e acolhida às famílias após a formação.

Conforme as perguntas foram sendo respondidas por meio dos excertos, foi possível visualizar que a mobilidade pôde ser ampliada como consequência dos recursos translíngues desenvolvidos ao longo das aulas de Espanhol. O curso potencializou os professores para o estabelecimento de vínculo com a língua, com os alunos e com as famílias, consideradas as necessidades e as formações. Os objetivos específicos foram contemplados ao longo de toda a investigação. Todavia, é importante tomar conhecimento se, após a formação, as práticas de recebimento se mantiveram na EMEI Kantuta.

Com esse intuito, como professora-pesquisadora e como participante da pesquisa, continuo mantendo contato com o grupo de educadores e gestores, em grupos de WhatsApp criados desde o início do trabalho. Assim, após o trabalho de pesquisa realizado na escola, de forma sistemática e regular, junto a professores, alunos e suas famílias, considero interessante saber, conhecer e refletir sobre as ações que foram mantidas e/ou ampliadas com foco na atenção à diversidade multilíngue e multicultural, mesmo depois de minha saída formal do contexto. Nesse sentido, apresento a seguir, duas ações que contemplam minhas expectativas quanto ao trabalho realizado: o evento com foco nos movimentos do corpo e a paisagem linguística presente nas salas de aula.

Sou contatada pela coordenadora e por professoras, que compartilham comigo práticas com as famílias e com os alunos com vistas não só à acolhida, mas ao trabalho e à preocupação com as vivências e os saberes que permeiam as culturas e as línguas, como será ilustrado, a seguir, com o encontro que foi planejado pela escola sobre os movimentos do corpo. Para isso, convidaram profissionais que jogam capoeira e também optaram pela apresentação de uma dança folclórica boliviana, como mostra a figura abaixo.

Figura 9: Movimentando o corpo / dança como manifestação histórica



Fonte: acervo particular da pesquisadora

O objetivo do encontro foi trazer os movimentos corporais que traduzem a história. Foram apresentados um grupo de copeira¹⁴, expressão cultural afro-brasileira composta por elementos musicais e por movimentos corporais da dança e das artes marciais; e uma apresentação do grupo boliviano com os movimentos dos incas¹⁵. Antes da apresentação de capoeira, foi feita a explicação e apresentada a história dessa expressão cultural. Do mesmo modo, ocorreu com o grupo boliviano, que apresentou movimentos corporais que contavam a história de lutas. Em cada apresentação, os participantes convocaram crianças e adultos para expressar e aprender os movimentos.

O fato de terem planejado um evento com as temáticas dos dois países, teoricamente, pode ser visto como um diálogo intercultural (Walsh, 2012). Assim, é possível aludir que esse projeto intercultural planejado propicia a coexistência das culturas e possibilita presença e formação da identidade; isto é, acolher saberes portados, sejam eles linguísticos, sociais, vivências, culturais, experiências, identidade cultural, que trazem os saberes construídos, em suma, o patrimônio vivencial; e, a partir disso, trabalhar para ampliá-lo.

Para Ocaña (2018) uma educação descolonizada significa reconhecer os indígenas, afrodescendentes e surdos. O autor é veemente ao enfatizar que uma educação decolonial só é possível quando se reconhece e valoriza a importância dos "saberes outros". Em outras palavras, uma educação intercultural exige reflexões nas quais a pluralidade e a diversidade humanas sejam contempladas e valorizadas.

A partir da visão de Ocaña (2018), pode-se avaliar que esse encontro não teve a intenção de compartilhar apenas hábitos, alimentação e trajes típicos (Ansion, 2007), ou foi proposto apenas para conhecer as tradições. A tentativa do grupo foi desenvolver os movimentos corporais que existem em diferentes lugares como manifestações históricas, com possibilidades de propiciar a coexistência das culturas.

Nessa visão, recorro ao fato de que o ser se constitui como sujeito nas relações sociais, com todas as possibilidades e limites, e destaco a necessidade de se legitimar o repertório que congrega cada sujeito que, na instituição escolar, construirá novos significados e representações, possibilitando, assim, a produção de conhecimento suficiente para a compreensão e a transformação da vida social (Apple, 2000).

¹⁴ A capoeira é uma expressão cultural afro-brasileira composta por elementos musicais e por movimentos corporais da dança e das artes marciais. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao-fisica/capoeira.htm>. Acesso em: 22 abr. 2023.

¹⁵ A dança dos incas representa a antiga "wanka" (história, tragédia) em *quíchua*, e os espanhóis a executam desde 1871. No domingo de carnaval, diante do esplêndido Inti (Deus do Sol), o Filho do Sol lembra o trágico Fim de Atahualpa. Existem símbolos que representam a nobreza nas roupas. Disponível em: <https://debolivia.site/carnaval-de-oruro-danzas-e-historia/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

Ressalto: é possível aferir que os educadores da EMEI Kantuta não apresentaram, no escopo da interculturalidade, danças típicas e comidas como mera curiosidade; a tentativa foi ir além. Ênfase, também, que esse evento evitou a tecnologia do afeto e o espaço de confinamento, pois buscou potencializar todos os envolvidos.

Outra ação significativa foi quanto aos espaços da escola. Optaram por painéis translíngues com verbos, matérias escolares nomeadas nas duas línguas e com os respectivos desenhos, que ficam nas salas de aula, como mostra a figura 10.

Figura 10: Fotos – paisagem linguística.



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Esses painéis, confeccionados por uma professora, remetem às aulas de Espanhol por meio da Atividade Social, conferindo, assim, a importância desses recursos na escola, provavelmente fruto dos encontros realizados. É possível, agora, na EMEI Kantuta, visualizar painéis com os desenhos dos objetos nomeados nas duas línguas. Dessa forma, essas ações, vistas pelo viés bilíngue, indicam a coexistência das duas línguas no cenário educativo.

A partir desse enfoque e considerando a diversidade e a heterogeneidade sempre presentes, a língua adicional possibilita ampliar a visão do sujeito bilíngue, seja dos migrantes de crise como dos alunos não migrantes. Nessa visão, as línguas favorecem o acesso a narrativas diversas e perspectivas várias. Dessa forma, é possível romper com paradigmas, discursos coloniais, ressignificar concepções e, conseqüentemente, ampliar repertórios e expandir perspectivas e pontos de vistas.

Cabe, ainda, alicerçar a compreensão desses eventos às concepções de Vygotsky (1986) sobre desenvolvimento, quando exalta que o significado da palavra evolui no desenvolvimento histórico da linguagem. O teórico robustece a visão proposta aqui, na área da linguagem, quando defende que não é o conteúdo da palavra que se altera, mas o modo a partir do qual a realidade é generalizada em uma palavra. Afirma, ainda, que a relação pensamento-palavra é um processo vivo – o pensamento nasce por meio das palavras e, para o

pesquisador, essa relação não é algo estabelecido e regular, mas se constitui ao longo do desenvolvimento e se transforma.

Pautado nessa perspectiva, este estudo, em particular, concebe o ensino bi/multilíngue, (Megale, 2021) como uma possibilidade para o desenvolvimento multidimensional de duas ou mais línguas para a construção dos saberes e a promoção / ampliação da mobilidade no tempo e no espaço. Com isso, enfatiza a possibilidade de vivenciar contextos múltiplos dentro e fora da escola. Isso poderá, por sua vez, gerar desenvolvimento e aprendizagem e democratizar a linguagem.

8 MUROS-FISSURAS-GRETAS-FLORES – Considerações (Não) Finais



Maria Luz Lira Girón de Revollo – acervo familiar, 1959

“Deste hoje faz parte a maior ou menor intensidade com que os avanços tecnológicos e o desvelamento científico do mundo vêm se dando. Faz parte também de um tal pensamento a compreensão da natureza humana que tenha o sujeito que profetiza. Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. E neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está lendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor” (Freire, 1997, p.672).

Finalizo minha pesquisa, com muitos questionamentos, mas com muita esperança – no esperar freireano, aquele esperar que prima o pensar como base da pedagogia crítico-humanizadora, o que significa denunciar a desumanidade, as injustiças, mas, para além da denúncia, acentuar que pensar certo é acreditar na humanidade e educar para a esperança e a luta. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 1987, p.47).

Foram educadores humanizadores que me possibilitaram realizar esta pesquisa. Uma escola que abriu as portas para (re)construir práticas que pudessem atender à diversidade de seus educandos – dentre eles, os migrantes que, silenciados pela barreira do idioma, pós-pandemia, estavam sendo vistos como autistas, alunos de inclusão.

A partir da necessidade tão urgente de acolhê-los e entendê-los, professores e equipe de apoio solicitaram aulas de Espanhol. Acredito que a crise provocada pela demanda da escola provocou a busca de novas possibilidades, o que Freire denomina “situações limites”, e são essas as situações que podem provocar novas experiências, novas formas de viver, a criação do novo: o “inédito viável” (Freire, 1996).

Para Freire (1970), a transformação da realidade pode ocorrer quando o sujeito está imerso nela, e, nessa imersão, é possível a emergência da consciência da realidade; em outras palavras, dar-se conta da situação. É, nesse processo, segundo a interpretação de Liberali (2021), que ocorre o processo dialógico, criativo e revelador das agências dos sujeitos. A pesquisadora enfatiza que a criticidade sucede de uma realidade espessa, dos sujeitos que se engajam e não estão aprisionados.

Com o propósito do ensino da língua adicional, escolhi trabalhar por meio da Atividade Social e do Multiletramento Engajado. Em tal proposta, foi possível contemplar a translanguagem, a *performance*. Segundo Liberali (2022), essa concepção de multiletramento propõe um engajamento profundo com a realidade vivida, a percepção incontestada da necessidade de sua transformação por todos e a importância da educação nesse processo, como disorro, a seguir.

Para trabalhar com esse enfoque no ensino da língua espanhola por meio da Atividade Social, promovi as três ações postuladas por Liberali: a imersão na realidade, a construção crítica de generalizações e a produção de mudança social. A Atividade Social condutora da proposição foi *Apresentar a Escola*. Tal necessidade estava latente, visto que algumas famílias, devido à pandemia, não haviam tido a oportunidade de conhecer as dependências da escola, tampouco entender as propostas pedagógicas.

Acredito que uma das ações do Multiletramento Engajado, a imersão na realidade, ocasião em que os sujeitos puderam experienciar as situações reais sobre as quais deveriam refletir, foi promovida a partir da *performance*, permitindo aos integrantes do curso a possibilidade de vivenciar determinadas situações de outra maneira. Assim, os momentos performáticos foram planejados de acordo com a demanda do grupo e da Atividade Social (Liberali, 2009), uma asserção que parte da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), iniciada por Vygotsky, ancorada no materialismo histórico-dialético (Marx e Engels, [1945-1946] 2006), pois busca embasamento em atividade prática como possibilidade do desenvolvimento nos aspectos históricos e sociais do ser humano.

Por meio dessa proposição performática, os participantes tiveram a oportunidade de viver uma *perijivânie* (Vygotsky, [1934] 2003), um evento dramático sob a perspectiva do brincar/performar vygotskiano. Megale e Liberali (2020, p.63) também concebem a noção de que “*perejivânie* dialoga com o evento dramático”, visto que se trata de uma experiência, de uma vivência que pode constituir o patrimônio vivencial do sujeito.

A *performance* (Holzman e Newman, 2011), como conceito, é desenvolvida como possibilidade de construção de repertório social, linguístico e intervenção social, vistos, neste estudo, como conceitos metodológicos para a construção de repertório (Busch, 2015) e de mobilidade (Blommaert, 2010).

Observei, também, que os eventos vivenciados ao longo da pesquisa podem ter sido promotores de mudanças na prática pedagógica, no atendimento às famílias e nas reuniões com migrantes, ou seja, pode ter ampliado o repertório e promovido a mobilidade.

Já a construção crítica de generalizações foi trabalhada com o intuito de repertoriar, entrar em contato com outras realidades, outras visões; foi o momento em que os educandos afastaram-se da realidade e a analisaram criticamente, tendo a possibilidade de construir conceitos. Nessa etapa, foi possível construir conceitos a partir da oferta de vídeos, depoimentos de realidades escolares em vários idiomas e lugares diversos. Pude aferir, então, que essa realização ampliou os saberes, pois, a cada vídeo ou depoimento de outras instituições, as professoras refletiram sobre a própria realidade de forma crítica. Tal episódio aprimorou a ideia da produção de mudança social: vídeo institucional bilíngue.

As ações e as intervenções com as Atividades Sociais acuradas pelo grupo criaram um contexto no qual os conceitos científicos foram construídos a partir das compreensões cotidianas, escorados pela linguagem, que está organizada na práxis, resultando em uma organização colaborativo-crítica de todos os integrantes do curso.

Concomitantemente às aulas de Espanhol semanais com os professores, equipe gestora e equipe de apoio, algumas ações e atitudes pedagógicas foram sendo tomadas em prol da atenção à diversidade, especificamente com os migrantes de crise presentes no cotidiano escolar.

Há indícios de que as aulas de Espanhol, momentos em os participantes também tiveram a oportunidade de vivenciar a translanguagem, podem ter sido uma premissa para a transformação na comunicação com os educandos e com as famílias. Outros elementos permitiram-me aventar essa hipótese: o vídeo bilíngue elaborado para reunião da família e escola, e o grupo criado no WhatsApp. Ambos são bons exemplos em que a comunicação por parte da orientação passa a ser em Espanhol.

Essa conclusão foi possível a partir da análise de dados sobre as aulas de Espanhol que, além de propiciar movimentos importantes em vários âmbitos, proporcionou práticas culturais em situações de sala de aula: local e ponto de partida para a expansão da aprendizagem, conforme postula Liberali (2009).

Os dados que permitem validar essa possibilidade descortinada estão na avaliação dos professores, enunciada de forma anônima no quadro 22, apresentado a seguir: uma revisita à pesquisa.

Quadro 22: Revisitando a pesquisa – Atravessando Muros – Fissurando Gretas

Objetivo Geral	Investigar o processo de desenvolvimento da mobilidade de educadores e equipe escolar quanto às práticas de recebimento e permanência dos estudantes migrantes e suas famílias no contexto escolar, em uma escola pública da rede municipal da cidade de São Paulo.			
Objetivos Específicos	(i) investigar as necessidades do contexto de uma escola que atua com as famílias de migrantes na cidade de São Paulo; (ii) compreender como se realizam as formações com os educadores para trabalhar com as práticas de recebimento às famílias e aos alunos; (iii) avaliar o resultado dessas formações quanto às práticas pedagógicas e à acolhida às famílias após a formação.			
PERGUNTA DE PESQUISA	EXCERTOS	RESPOSTA	AÇÕES	DEPOIMENTOS
1. Quais as barreiras entre educandos migrantes e suas famílias e a comunidade escolar?	a) Reunião <i>online</i> com a equipe gestora e pedagógica da escola b) Reunião presencial – professora-pesquisadora e equipe gestora c) Reunião <i>online</i> com famílias migrantes d) Atendimento a uma mãe, na secretaria da escola e) Observação de alunos em sala de aula e parque.	Os excertos selecionados e analisados revelam a língua como barreira para o acolhimento dos alunos e das famílias por parte da instituição e de todos os educadores da EMEI Kantuta.	- Aula de Espanhol por meio da Atividade Social para os educadores. - Criação de um grupo de WhatsApp <i>Ven con nosotros!</i> - Tradução do regimento escolar. -Tarefas e orientações bilíngues traduzidas. - Reuniões bilíngues com a comunidade.	“Foi uma experiência muito significativa. Eu, como Coordenador Pedagógico, tive a oportunidade de ver e participar do trabalho de tradução das atividades para o Google Sala de Aula, tradução de comunicados e bilhetes para a comunidade, o que ajudou muito na comunicação e na aproximação entre escola e comunidade.” “A equipe se envolveu no processo e os conhecimentos passados ajudaram no cotidiano escolar com as aulas e as vivências.”

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 22

PERGUNTA DE PESQUISA	EXCERTOS	RESPOSTA	AÇÕES	DEPOIMENTOS
2. Como um projeto com educadores e equipe escolar pode abrir gretas/minimizar barreiras e desenvolver mobilidade? Como se organiza o projeto?	10 encontros dedicados à Aula de Espanhol por meio da Atividade Social <i>Apresentar a escola</i> Contação de história – De quem pode ser o chapéu? // <i>¿De quién puede ser el sombrero?</i> Contação de história – Agarradinho com sua cria // <i>Agarradito con su cría</i>	O curso potencializou os professores para o estabelecimento de vínculo com a língua, com as crianças e com as famílias, consideradas as necessidades e as formações. Os objetivos específicos foram contemplados ao longo de toda a investigação. Todavia, é importante tomar conhecimento se, após a formação, as práticas de recebimento se mantiveram na EMEI Kantuta. Atividades Sociais determinadas pelo grupo criam um contexto no qual os conceitos científicos são construídos a partir das compreensões cotidianas e sustentados pela linguagem, que está organizada na práxis e resulta em uma organização colaborativo-crítica de todos os integrantes do curso. Essas ações fazem parte da Produção de Mudança Social, pois foi possível constatar que os participantes vivenciaram momentos de reflexão, construíram possibilidades, elaboraram proposições e implementaram procedimentos concretos na busca de uma transformação social que possibilitasse o acolhimento dos migrantes de crise participantes da rotina escolar.	Educadores criam cartazes – paisagens linguísticas – vocabulário referente ao material escolar. Educadores produzem vídeo bilíngue. Professores e professora-pesquisadora contam histórias em Espanhol e Português para fortalecer a importância da multiculturalidade em contextos multilíngues.	“As aulas de Espanhol foram ministradas atendendo às necessidades da equipe com atividades práticas e significativas. Atendendo às reais necessidades.” “Os professores começaram a se sentir mais confiantes para se arriscar no espanhol e isso foi fundamental na sala de aula.” “Também participei das aulas de Espanhol, que me possibilitaram fazer alguns atendimentos às famílias que não falavam Português.” “Ressalto, que aprender Espanhol, por meio da Atividade Social, remete a uma iniciativa impulsionadora de possibilidades de inclusão, aprendizagem e sucesso escolar; apropriação dos conhecimentos adquiridos facilitando o proveito de desenvolvimento pessoal, cultural, social, cognitivo; de novas oportunidades e percepções; de conhecimento de novos lugares, culturas locais e pessoas; incentivo à autonomia; ainda a importância do letramento digital alinhado às habilidades e saberes, envolvendo a compreensão de textos, análise e interpretação de informações recebidas; a possibilidade da interação social e o estímulo ao movimento da diversidade e à representatividade.”

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 22

PERGUNTA DE PESQUISA	EXCERTOS	RESPOSTA	AÇÕES	DEPOIMENTOS
3. Há desdobramentos do trabalho desenvolvido com educadores e famílias? Ações	Reunião Dia da Família e Escola - Reunião <i>online</i> bilíngue preparada para a comunidade Contação de História Apresentação de uma história contada por uma criança migrante – A Casa Sonolenta. Aula de Espanhol por meio da Atividade Social. Gravação do vídeo institucional: produto final das aulas de Espanhol.	Foi possível visualizar que a mobilidade pôde ser ampliada como consequência dos recursos translíngues desenvolvidos ao longo das aulas de Espanhol. O curso potencializou os professores para o estabelecimento de vínculo com a língua, com as crianças e com as famílias, consideradas as necessidades e as formações.	Educadores ampliam suas ações com foco na língua Espanhol; criam cartazes – paisagens linguísticas – vocabulário referente ao material escolar. Preparação e realização do evento dedicado aos movimentos do corpo. O objetivo do encontro foi trazer os movimentos corporais que traduzem a história. Foram apresentados um grupo de copeira, expressão cultural afro-brasileira composta por elementos musicais e por movimentos corporais da dança e das artes marciais; e uma apresentação do grupo boliviano com os movimentos dos incas.	“A melhor experiência, para mim, foi cantar algumas músicas em Espanhol, tocando violão, no dia da família na escola. Tanto os familiares quanto as crianças ficaram muito alegres e participaram cantando da atividade. Estavam ansiosos, mas quando a atividade começou, percebi que se sentiram valorizados e acolhidos pelo fato de ouvirem sua língua e aspectos de sua cultura e memórias.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Assim, foi possível observar, nas crianças, a tentativa bem-sucedida de comunicar-se entre os pares educativos e com professores e colaboradores, mostrando reciprocidade na tentativa de comunicação, lançando mão de todos os recursos. Acredito que não hierarquizar as línguas no ambiente escolar por meio das histórias bilíngues favoreceu a participação das crianças migrantes e não migrantes.

Essa situação pode prevenir o espaço de confinamento, o risco de colocar o outro apartado de forma que não consiga sair dessa condição subalternizada. Para este, os discursos trazem a preocupação com o outro; no contexto do pesquisador, esse “outro” está contemplado, na maioria das vezes, no grupo minoritizado. Em outras palavras, a condição da criança implicaria um olhar diferenciado para as realidades diversas, ou ainda a presença da tecnologia do afeto, que supõe “compensar” e, mesmo sem “apagar as diferenças”, impedir a presença dos mecanismos que fomentam a discriminação e submetem os sujeitos aos padrões dominantes.

Com esse olhar, é viável considerar que as práticas que se sucederam após ter-me ausentado da instituição, como professora-pesquisadora, de alguma forma representam o olhar para toda a comunidade, evidenciando as línguas por meio de painéis bilíngues e eventos, garantindo a coexistência e o diálogo entre as culturas.

Encerro, revisitando as respostas às perguntas elaboradas para esta investigação, assim como os objetivos alcançados: geral – investigar o processo de desenvolvimento da mobilidade de educadores e equipe escolar nas práticas de recebimento e permanência dos educandos migrantes e suas famílias no contexto escolar, em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, e específicos – investigar as necessidades do contexto de uma escola que atua com famílias de migrantes na cidade de São Paulo, compreender como se realizam as formações para trabalhar com as práticas de recebimento, avaliar o resultado dessas formações quanto às práticas pedagógicas e acolhida às famílias após a formação. Proponho, nessa direção, a Pedagogia da Mobilidade.

A Pedagogia da Mobilidade idealiza-se a partir do cenário globalizado e competitivo no qual à metade da população é vedada a participação plena na sociedade e o direito de escolhas é completamente tolhido por falta de repertórios. Por conseguinte, há uma ausência de mobilidade na vida e déficit na formação de agentes que possam ter a iniciativa de romper com o *status quo* para transformar e transformar-se. Reflito a esse respeito, destacando que, apesar de tantas mudanças nos princípios educacionais e esforços de muitos educadores e professores em propagar que a educação é um direito de todos e fomentar a atenção à diversidade presente nas salas de aula, desafios vários ainda precisam ser enfrentados.

Questionamentos sobre a função da escola, do professor, quanto à pedagogia em um mundo globalizado, cujos valores se perdem em detrimento de interesses pessoais, ainda estão presentes. Além disso, busca-se entender como se concebe o processo ensino-aprendizagem e metodologias que visem ao desenvolvimento de agentes e não protagonistas.

Essas reflexões não são recentes. Paulo Freire ([1967] 2019), absorto de questionamentos educacionais, apresentou, ao longo de toda sua vida, a educação, a pedagogia como potenciais de transformação social, política e econômica. Imbuída, portanto, das ideias de Freire, considero que as pessoas não têm seu modo de viver definido ao nascer; que os seres humanos são seres históricos, estão inseridos no tempo e não imersos nele, portanto é necessário “entender que as pessoas se movem no mundo e são capazes de optar, decidir e interferir sobre ele” (Freire, 1981, p.52-53).

Esta pesquisa focalizou os migrantes de crise, que, cada vez mais, devido a catástrofes, guerras e perseguições, o deslocar-se acaba sendo sua única opção, ação que tende, muitas vezes, a imobilizar e silenciar os sujeitos. Assim, essa ideia de investigar migrantes de crise chegou trajada de possibilidades e tomou força após a varredura da pedagogia ao longo dos tempos, revelando que a instituição escolar sempre sofreu intervenções de interesses políticos na intenção de formar cidadãos de acordo com a expectativa de realidades vigentes. Nessa lógica, Freire ([1967] 2019) corrobora essa percepção quando afirma que existem várias pedagogias que se constituem de acordo com a intencionalidade formativa e configuram-se a partir de diversos instrumentos metodológicos.

hooks (2017) também sustenta a necessidade de uma outra pedagogia. Em sua visão inspirada em Freire, afirma que a educação concebida como prática da liberdade é uma forma de ensinar onde todos podem aprender. Para ela, esse entendimento possibilitaria uma saída para a crise que enxerga na educação, referindo-se ao desinteresse por parte de educadores e educandos. Para tanto, a autora cria estratégias tendo como referência a “conscientização”, à luz de Freire, no sentido de instigar os seus alunos a participarem ativamente, ou seja, não como consumistas de informações – referindo-se à educação bancária criticada por Freire. Nessa esteira e, de forma semelhante, hooks (2017) defende e situa uma educação libertadora que visa à tomada de posse do conhecimento de todos os envolvidos de maneira coletiva.

Diante disso, faz-se necessário pensar em novas formas de viver, de reinventar, de buscar gretas, fissuras para, assim: ser, estar e agir no mundo. Dessa forma, é relevante potencializar vivências e momentos de ensino-aprendizagem com finalidade social e política, para que o conhecimento internalizado sirva como repertório para ser e agir na busca por uma sociedade cada vez mais justa.

Desde essa visão, a pedagogia engajada, preconizada por hooks (2017), dialoga com a concepção de uma pedagogia da mobilidade, pois parte do princípio de que o professor deve investigar os saberes dos alunos e as expectativas, porém isso só ocorrerá se estiverem dispostos a engajar os alunos de forma mais profunda, para além da superficialidade, ou seja, considerar o patrimônio vivencial e o repertório.

Como isso poderia ser traduzido para a prática pedagógica? Considerando as visões apontadas, entrelaço-as à perspectiva de hooks (2017) quando propõe que os professores levem narrativas das suas vivências e experiências para serem discutidas no espaço no qual os educandos também possam compartilhar suas histórias e saberes, de tal modo que se sintam seguros para expor seus medos e narrativas ligados a temas acadêmicos. Essa ideia alinha-se ao Patrimônio Vivencial, concebido por Megale e Liberali (2020) como conjunto de recursos acumulados a partir de eventos dramáticos vividos com o outro, que se materializam (ou não) nos “meios de falar” (Blommaert e Backus, 2012, p.3, *apud* Megale e Liberali, 2020).

O conceito Patrimônio Vivencial considera os saberes e congrega *perijvânie*, repertório e translinguagem – elementos que propiciam a mobilidade dos sujeitos e potencializam o desenvolvimento de agência. hooks (2017) pensa algo parecido quando clama por uma pedagogia denominada engajada e ressalta o pensamento independente, que facilita a expressão. Os educandos aprendem o valor da fala e do dialogar; nesse aspecto, todas as contribuições são valorizadas, validando uma comunidade de aprendizagem significativa na qual se legitima todos os saberes e não somente a fala.

Nessa tessitura, os educandos estão engajados, os educadores e professores deixam o lugar de liderança, passam à colaboração, atitude que condiz com o Multiletramento Engajado postulado por Liberali (2021). Visto a partir desse horizonte, os saberes acadêmicos poderiam ser geridos desde essa perspectiva, na escuta, no espaço de diálogo e reflexão, permitindo imersão, emersão e transformação (Freire, 1979; Liberali, 2022).

O fato de o repertório ser visto como um todo, que inclui os meios comunicativos disponíveis, permite também que se deixe de perceber as línguas como independentes, distintas umas das outras. O conceito de repertório, nessa direção, está sendo cada vez mais retomado atualmente, sobretudo quando se trata da análise de práticas linguísticas como o cruzamento de línguas ou translinguagem, em que os falantes usam recursos heteroglóssicos (Busch, 2012; 2015). Nesse contexto, a translinguagem pode constituir o repertório no âmbito bi/multilíngue; em outras palavras, oferecer múltiplas formas de expressão.

A mobilidade cinge o uso das experiências de um contexto espaço-temporal para a construção de novas formas de atuar em diversos contextos socioculturais, nos quais o

discurso permeia e potencializa a voz de todos os envolvidos. Para Blommaert (2010), a linguagem pode ser concebida no âmbito da mobilidade, pois possibilita ao indivíduo criar significados e relações propiciadas por recursos multimodais e, dessa forma, promover a agência dos sujeitos da comunidade investigada.

As ações relacionam-se às ordens sociais, aos constructos sociais, aos quais Blommaert (2010) nomeia como ordens de indexicalidade – para ele, seriam padrões e processos históricos a partir dos quais linguagem e percepções ideológicas, como aponta Liberali (2018), determinam os papéis sociais na vida. Nesse sentido, o desenvolvimento de mobilidade viabiliza a construção de agências e surge como possibilidade fértil de enriquecer repertórios e propiciar o domínio de recursos linguísticos, satisfatoriamente, para se atuar em diferentes cenários (Lage, 2019).

Ressalto, a partir de todas as discussões aqui desenvolvidas, que o ensino da língua espanhola por meio da Atividade Social foi o fator e propulsor determinante para promover a mobilidade de professores e crianças na EMEI Kantuta. Essa perspectiva, portanto, deveria ser considerada seriamente como política pública, com o objetivo de minimizar a barreira da língua, seja o Espanhol, o Francês, o Árabe ou qualquer outra língua, para propiciar acesso e participação plena de educandos migrantes a uma educação de qualidade, um dos objetivos de desenvolvimento (ODS-4) da agenda 2030: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” alinhado com o ideal de uma sociedades mais justa.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/>. Acesso 31. ago. 2021.
- ADAM, J.-M.; BONHOMME, M. **L'Argumentation publicitaire**. rhétorique de l'éloge et de la persuasion. Paris: Nathan, 1997.
- AGHA, A. *Language and Social Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- AMORIM, A. G. do P. **Aparato**: categorias da argumentação. São Paulo, 2016. (mimeo)
- ANÇÃ, M. H. (Coord.) **Educação em Português e Migrações**. Lisboa, Pt: LIDEL, 2010. (Ensino e aprendizagem do Português para falantes de outras línguas)
- ANIJOVICH, R. **Gestionar una escuela con aulas heterogéneas**: enseñar y aprender en la diversidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2014.
- ANSION, J. La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. In: ANSION, J.; TUBINO, F. (Orgs.). **Educación en Ciudadanía Intercultural**. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007. p. 37-63.
- ANUNCIAÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de 'português como língua de acolhimento'. **Revista X**. Curitiba, v.13, n.1, p.35-56, 2018.
- ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso**: Práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- APPADURAI, A. **Modernity at large**: Cultural dimensions of globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- APPLE, M. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARISTÓTELES (c. 350 a.C.). Analíticos Posteriores. In: **Órganon**. Trad. E. Bini. São Paulo: Eipro, 2005. p.251-345.
- ASSIS, M. S. de. **A poesia das ruas, nas ruas e estantes**: eventos de letramentos e multiletramentos nos saraus literários da periferia de São Paulo. 2014, 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/941324>. Acesso em: 19 mar. 2023.
- ASSUMPÇÃO, A. M.; AGUIAR, G. de A. "Você precisa falar português com seu filho". Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes nas escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educação**, v.81, n.1, p.167-88, 2019. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3541>. Acesso em: 25 maio 2023.

AZURMENDI, M. La invención del multiculturalismo. **Diario ABC**, España, 2002. Disponível em: <https://www.abc.es/archivo/periodicos/abc-madrid-20020223-35.html>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BACKUS, A. Turkish as an immigrant language in Europe. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism and Multilingualism**. 2nd ed. 770–790. Oxford: Blackwell, 2013. p.770-90. (Handbooks in Linguistics)

BACKUS, A. Turkish as an immigrant language in Europe. **The handbook of bilingualism and multilingualism**. Hoboken, NJ: Wiley, 2012. p.770-90.

BAENINGER, R. Governança das migrações: migrações dirigidas de venezuelanos e venezuelanas no Brasil. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (Coords.). Von ZUBEN, C.; PARISE, P.; PEREIRA, J. C.; MAX, F.; MAGALHÃES, L. F. A.; MENEZES, D.; FERNANDES, D.; JAKOB, A.; VEDOVATO, L. R.; SILVA, C. R. da; DEMÉTRIO, N.; DOMENICONI, J.; Del VECCHIO, V. (Orgs.). **Migrações Venezuelanas**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - NEPOO/UNICAMP, 2018.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de Crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S. l.], v.34, n.1, p.119-43, 2017. Disponível em: <https://rebep.emnuvens.com.br/revista/article/view/887>. Acesso em: 3 set. 2021.

BAKHTIN, M. **The Dialogic Imagination**. Austin: Texas University Press, 1981.

BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. A. F. Bernardini *et al.* São Paulo: Martins Fontes, [1937-38] 2008.

BAKHTIN, M. O romance de educação e sua importância na história do realismo. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4^a ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1936-38] 2003. p.205-58.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003. p.393-410.

BALL, S. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1997.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras, 1999.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. **Annual Review of Anthropology**, v.19, p.59-88, 1990.

BEHR, N. M. C. **Deslocamento criativo: representações sobre migrantes de crise e seus agenciamentos em tempos de pandemia de Covid-19**. 2020, 43f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso – Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1164521>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BERNARDO, G. **Educação pelo argumento**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G. WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. A. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. 2ª ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" - Nepo/Unicamp, 2018. p.712-26.

BLOMMAERT, J. O discurso político em sociedades pós-digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.59, n.1, p.390-403, abr. 2020.

BLOMMAERT, J. Chronotopes, scales and complexity in the study of language in society. **Annual Review of Anthropology**, v.44, p.105-16, 2015.

BLOMMAERT, J. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. **Tilburg papers in Culture Studies**, Paper 103, p.1-24, ago. 2014.

BLOMMAERT, J. Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: **Chronicles of complexity**. Multilingual Matters, 2013.

BLOMMAERT, J. Chronicles of complexity. **Tilburg papers in culture studies**, v.29, 2012.

BLOMMAERT, J. **A sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. eBook (Kindle edition).

BLOMMAERT, J. **Globalization and language vitality: Perspectives from Africa**. A&C Black, 2008.

BLOMMAERT, J. **Key topics in sociolinguistics**. Reino Unido: Cambridge, 2005.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. Current challenges for educational studies. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (Eds.). **Multilingualism and multimodality**. Sense, 2013. p.11-32.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertoires revisited: 'knowing language' in superdiversity. Working Papers in **Urban Language and Literacies**. Paper 67. London: Tilburg University and King's College, 2011. Disponível em: www.kcl.ac.uk/ldc. Acesso em: 26 jun. 2018.

BLOMMAERT, J.; DONG, J.; KROON, S. Truly moving texts. In: STROUD, C.; PRINSLOO, M. (Eds.). **Language, literacy, diversity: moving words**. London: Routledge, 2015. p.1-15.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**, v.13, n.2, p.1-21, 2011. Disponível em: https://newdiversities.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/2011_13-02_art1.pdf. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, n.20, p.47-62, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRONCKART, J-P. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Tead. Ana Rachel Machado. Lausanne: Delachaux et Niestlé; São Paulo, EDU: [1997] 1999.

BROOKER, L. *Starting School: Young Children Learning Cultures*. Buckingham, UK: Open University Press, 2002.

BROOKFIELD, S. D. **Developing critical thinkers**: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. San Francisco, CA: Jossey-Bass, [1987] 1995.

BUENOS AIRES. **Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras**. Niveles 1, 2, 3 y 4. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección de Curricula, 2001. Disponível em: https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dle_web.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BUSCH, B. The body image: Taking an evaluative stance towards semiotic resources. **International Journal of Multilingualism**, v.18, n.2, p.190-205, 2021.

BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherlebe*. The lived experience of language. **Applied Linguistics**, v.38, n.3, p.340-58, 2017.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. **Urban Language & Literacies**. Working Paper 148. Viena: University of Vienna, 2015.

BUSCH, B. **The Linguistic Repertoire Revisited**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

BUSCH, B. Polyunsaturated fatty acid supplementation for ADHD? Fishy, fascinating, and far from clear. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v.28, n.2, p.139-44, 2007.

CALDERÓN, A. C. B. S.; TAGATA, W. M. Letramento crítico e português como língua adicional. Uma análise de material didático. **Entrelinhas**, v.13, n.1, jan./jun/ 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/17715/60748549>. Acesso em: 17 mar. 2023.

CAMARGO, H. R. E. de. **Diálogos transversais**: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. 2019, 272f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CAMPOS, M. B. de. Migração e mobilidade espacial em uma rede multilocal: o caso dos Pataxó na RMBH. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v.27, n.1, p.1-20, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/17376>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CAMPOS, M. B. de. Migração. In: CAVALCANTI, L.; BOTEGA, T.; TONHATI, T.; ARAUJO, D. (Orgs.). **Dicionário Crítico der Migrações Internacionais**. Brasília, DF: UnB, 2017. p.453-5.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, v.39, n.1, p.31-54, 2018.

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

CANAGARAJAH, A. S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, v.2, p.1-28, 2011.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: Tecendo/Reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

CANDAU, V. M. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009. p.47-62.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e projeto pedagógico**. São Paulo: Vozes, 2016.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. 1ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

CARNEIRO, A. S. R. "A dificuldade não é falar, mas ler Freud em português": Um olhar para as práticas de Letramento na Educação Superior de estudantes haitianos no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.58, n.1, p.33-61, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/J7FF398Zx55897PfcYdRXFN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.

CASALI, A. Para um currículo ético-crítico: referências a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. **e-Curriculum**, v.14, n.4, p.1527-55, 2016.

CASALI, A.; PEREIRA, S. B. O reconhecimento mútuo como conceito e como política curricular. In: CASALI, A.; CASTILHO, S. D. de (Orgs.). **Diversidade na Educação: implicações curriculares**. São Paulo: EDUC, 2016. p.19-39.

CENOZ, J.; GORTER, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v.46, p.267-87, Oct. 2008. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/IRAL.2008.012/html>. Acesso em: 18 jan. 2023.

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, SP: Mercado de Letras, 2007. p.45-66.

CHARAUDEAU, P. Pathos et discours politique. In: RINN, M. (Ed.). **Émotions et discours.** L'usage des passions dans la langue, 2008. p.49-58.

CLEMENTE, M.; ANDRADE, A. I.; MARTINS, F. Learning to read the world, learning to look at the linguistic landscape: A primary school study. In: HÉLOT, C.; BARNI, M.; JANSSENS, R.; BAGNA, C. (Eds.). **Linguistic landscapes, multilingualism, and social change.** Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften, v.16, p.267-85, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/260763239>. Acesso em: 14 mar. 2023.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** London: Routledge, 2000.

CREESE, A.; BACKLEDGE, A. Translanguaging and Identity in Educational Settings. **Annual Review of Applied Linguistics**, v.35, p.20-35, March 2015. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/translanguaging-and-identity-in-educational-settings/E52D4C1844328A0E1534B16145B5EF4D>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CRESPO, C.; jefferson de oliveira, b. . Sumak kawsay / suma qamaña: horizontes alternativos de sociedad y cultura desde los imaginarios de los pueblos indígenas andinos. **Revista Temas em Educação**, [s. L.], v. 29, n.1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/50868>. Acesso em: 20 maio 2023.

CUMMINS, J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. **Review of Educational Research**, v.49, p.222-51, 1979.

CUNHA JÚNIOR, E. P. da. **Surdos professores: a constituição de identidades por meio de novas categorias pelo trabalho em territórios educativos.** 2022, 518f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/26486>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CURRÍCULO da Cidade. SECRETARIA Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade. Povos Migrantes: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2021.

DAGENAIS, D.; MOORE, D.; SABATIER, C.; LAMARRE, P.; ARMAND, F. Linguistic landscape and language awareness. In: SHOHAMY, E.; GORTER, D. (Eds.). **Linguistic landscape: Expanding the scenery.** New York, NY: Routledge, 2009. p.253-70.

DELARI Jr, A.; PASSOS, I. V. B. **Alguns sentidos da palavra “perejivânie” em L. S. Vigótski:** notas para estudo futuro junto à psicologia russa. Umuarama/Ivanovo: Mimeo, 2009.

DERRIDA, J. **O monolinguismo do outro ou a prótese da origem.** Porto: Campo das Letras, 2001. (Campo da Filosofia; 8)

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p.164-73, 2005.

DIEGUES, U.; SARRA, L.; TISO, M. Hora da Brincada (live): dialogando sobre experiências e criando o inédito viável. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v.3, n.1, p.1-17, 2021. Disponível em: <https://revistashc.org/index.php/shc/article/view/97/40>. Acesso em: 24 abr. 2022.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions a propos d'une expérience romande**. Université de Genève (mimeo), 1996.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, v.19, p.85-106, 1998.

EDWARDS, A. Relational agency in professional practice: A CHAT analysis. **Actio: International Journal of Human Activity Theory**, v.1, n.3, p.1-17, 2007.

EDWARDS, A. Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. **The Curriculum Journal**, v.16, n.1, p.53-69, 2005.

ENGESTRÖM, Y. **Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities**. Building activity theory in practice: Toward the next generation, v.1, p.1-43, 2006.

ENGESTRÖM, Y. **Developmental work research: Expanding activity theory in practice**. Lehmanns Media, 2005.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In ENGESTROM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L (Eds.). **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.19-38.

ENGESTRÖM, Y. Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. **Learning and instruction**, v.1, n.3, p.243-59, 1991.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**. An activity theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, [1987] 1999.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. The future of Activity Theory: a rough draft. In: DANIELS, H.; SANNINO, A.; GUTIÉRREZ, K. D. (Eds.). **Learning and expanding with activity theory**. Nova York: Cambridge University Press, 2009. p.303-28.

ESTEBAN-GUITART, M. Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. **Mind, Culture, and Activity**, v.28, n.2, p.169-79, 2021.

ESTEBAN-GUITART, M. El diseño para el aprendizaje profundo en los medios de comunicación sociales y digitales. **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación**, v.27, n.58, p.9-18, 2019. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=58&articulo=58-2019-01>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ESTEBAN-GUITART, M. **Funds of identity**: Connecting meaningful learning experiences in and out of school. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

ESTEBAN-GUITART, M. La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. **Revista de Ciencias Sociales**, v.18, n.4, p.587-600, 2012.

ESTEBAN-GUITART, M.; MOLL, L. Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. **Culture & Psychology**, v.20, n.1, p.31-48, 2014.

ESTEBAN-GUITART, M.; MOLL, L. Lived experience, funds of identity and education. **Culture & Psychology**, v.20, n.1, p.70-81, 2014.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, A. A. M. de. Interdiscurso e intradiscurso: da teoria à metodologia. In: MENDES, E. A.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER, V. (Orgs.). **O novo milênio**: interfaces linguísticas e literárias. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2001.

FAUSTINO, D. M.; OLIVEIRA, L. M. de. Xeno-racismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v.29, n.63, p.193-210, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/WhQNMSS8L6RsKwVWkfR68tg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 jun. 2023.

FEITOZA, I. S. A.; SILVA, N. de L. Imigrantes e refugiados: a vivência de uma experiência formativa multiletrada com professores e formadores. **Ponto-e-Vírgula**, [S. l.], n.28, p.83-96, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/50619>. Acesso em: 19 mar. 2023.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **A Importância de o Ato de Ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: Moderna, 2008.

FREIRE, P. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL; SENADO FEDERAL. **O livro da profecia**: o Brasil no terceiro milênio. Brasília, DF: Coleção Senado, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **O compromisso do profissional com a sociedade**. Educação e Mudança. 9^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p.15-25.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREITAS, M. T. A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João del Rei, MG, v.1, n.2.9, p.28-37, jun. 2007.
- FU, D. **An island of English: Teaching ESL in Chinatown**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.
- GARCÍA, O. Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students. **Lessons from the CUNY-NYSIEB Project**. London and New York: Routledge, 2021.
- GARCÍA, O. Translanguaging and Latin x bilingual readers. **The Reading Teacher**, v.73, n.5, p.557-62, 2020.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- GEE, J. P. First language acquisition as a guide for theories of learning and pedagogy. **Linguistics and Education**, v.6, n.4, p.331-54, 1994. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0898589894900027>. Acesso em: 04 mar. 2022.
- GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOLDMANN, L. Dialectical materialism and literary history. **New Left Review**, v.92, p.39-51, 1975.

GOMES, M. E. da S. **Ensino de Espanhol no curso de Eventos: uma proposta de Atividade Social**. 2020, 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23639/2/Maria%20Edna%20da%20Silva%20Gomes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GOMES, M. E. da S.; SANTOS, L. G. dos. A elaboração de tarefas para o ensino de língua portuguesa a partir da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.58, n.3, p.1197-220, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/sGdVd6xVFdsVkjY7trc7XZz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2022.

GONZÁLES, N. The hybridity of funds of knowledge. In: GONZALEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. (Eds.). **Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005. p.29-46.

GREENBERG, J.; MOLL, L. C. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In: MOLL, L. C. (Ed.). **Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p.319-48.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v.9, n.2, p.61-77, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acesso em: 18 out. 2022.

GUARESCHI, P. The context and character of Paulo Freire's theory of social change. Dissertação (Mestrado em Artes). 1973. 103f. Marquette University, Milwaukee, Wisconsin, 1973. Disponível em: https://www.marquette.edu/library/theses/already_uploaded_to_IR/guare_p_1973.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

GUIDI, F. C. **Concepções de educação bilíngue de elite em três escolas privadas do Estado de São Paulo**. 2017. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GUIMARÃES, C. G. S. **Multiletramentos na formação continuada de professores: agência e a perspectiva da aprendizagem pelo design**. 2020, 183f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1168852>. Acesso em: 19 mar. 2023.

GUMPERZ, J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GUMPERZ, J. Linguistic and Social Interaction in Two Communities. **American Anthropologist**, v.66, n.6, p.137-53, 1964. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/668168>. Acesso em: 17 set. 2023.

HALL, S. **Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar; Instituto de Estudios Peruanos; Universidad Andina Simón Bolívar,

2013. Disponível em: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7187/1/Hall%20S-Sin%20garantias.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

HANKS, W. Language form and communicative practices. In GUMPERTZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Eds.). **Rethinking Linguistic Relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.232-70.

HAWKINS, M. R.; MORI, J. Considering ‘trans-’perspectives in language theories and practices. **Applied Linguistics**, v.39, n.1, p.1-8, 2018.

HEATH, S. B. **Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, [1983] 2009.

HEDGES, H. Whose play, goals and interests? The interface of children’s play and teachers’ pedagogical practices. In: BROOKER L.; EDWARDS, S. (Eds.). **Engaging Play**. Maidenhead, Berks: Open University Press, 2010. p.25-38.

HEDGES, H.; CULLEN, J.; JORDAN, B. Currículo dos anos iniciais: fundos de conhecimento como marco conceitual para os interesses das crianças. **Journal of Curriculum Studies**, v.43, n.2, p.185-205, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2010.511275>. Acesso em: 12 nov. 2022.

HELLER, M. Globalization, the New Economy, and the Commodification of Language and Identity. **Journal of Sociolinguistics**, v.7, n.4, p.473-492, 2003. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>. Acesso em: 10 fev. 2023.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

HOGG, L. Funds of knowledge: an investigation of coherence within the literature. **Teaching and Teacher Education**, v.27, p.666-77, 2011.

HOGG, L.; VOLMAN, M. A synthesis of funds of Identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. **Review of Educational Research**, v.90, n.6, p.862-95, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654320964205>. Acesso em: 18 mar. 2023.

HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.

HOLZMAN, L. **Schools for growth: Radical alternatives to current educational models**. Mahwah NJ: Erlbaum, 1997.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2017.

HYDÉN, L. C. **Entangled Narratives**: collaborative storytelling and the re-imagining of dementia. New York: Oxford University Press, 2018.

HYMES, D. **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality**: Toward an Understanding of Voice. London: Taylor and Francis, 1996.

HYMES, D. Ways of speaking. In: BAUMAN, R.; SHERZER, J. (Eds.). *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 1974. p.433-51.

JAKONEN, T. The environment of a bilingual classroom as an interactional resource. **Linguistics and Education**, v.44, p.20-30, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589817300955>. Acesso em: 14 abr. 2023.

JASPERS, K. **Philosophy**. Trans. E. B. Ashton. Chicago: University of Chicago Press; Berlin: Springer, 1932.

JAWORSKI, A.; THURLOW, C. (Eds.). **Semiotic landscapes**: Language, image, space. London, UK: Bloomsbury, 2010.

JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009.

KEATING, M. C.; CARNEIRO, A. S. R.; DINIZ, L. R. A. Os emaranhados do português como língua adicional: cenários multilíngues de (i)mobilidade e agenciamento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.61, n.3, p.609-22, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/mwZYvpL8WvnRycgM7GsXgHC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.

KEMMER, L. G. S. **O ensino-aprendizagem afeto-cognitivo de sujeitos bilíngues em uma atividade de circle time**. 2018. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação**. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KHUBCHANDANI, L. **Revisualizing Boundaries**: A Plurilingual Ethos. Nova Delhi, Índia: Sage Publications, 1997.

KOHATSU, L. N.; BRAGA, A. de C. A.; FELIPPE, I. M. Estudantes secundaristas de origem boliviana: relatos de experiências sobre línguas, culturas e identidades. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v.30, n.65, p.185-202, ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/b5CPYy7j9wfmQWRv9kPZYkj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRENACK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Palestra proferida no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, em ciclo de seminários coordenado por Susana

de Matos Viegas, no dia 12 de março de 2019, como atividade preparatória à “Mostra ameríndia: Percursos do cinema indígena no Brasil”. São Paulo Schwarcz S.A, 2019.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996] 2006.

LAGE, M. P. S. R. **Do assistencialismo à intervenção social: o voluntariado na construção de agências**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2019, 249f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

LAGE, M; KOCINAS, S. Investigación: atención a la diversidad en contextos bi/multilingües. **The 7th Annual CAST UDL Symposium The Future Designed**, julho 2021.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.13-46.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). **The Problem of Activity in Soviet Psychology**. New York, Armonk: M.E.Sharpe, 1981.

LEONTIEV, A. N. **Activity and Consciousness**. 1977. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 03 jul. 2022.

LESSA, A. B. C. T; LIBERALI, F. C. Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity. **D.E.L.T.A.**, v.28, n.2, p.331-52, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/RmsK4jjQjh6nRqhL3gwjGtM/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 12 out. 2023.

LEWIS, O. The culture of poverty. **Scientific American**, v.215, n.4, p.19-25, 1966.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **LemD - Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v.22, n.1, p.125-45, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMbTKgh4MLvKvqMBMCQRk/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LIBERALI, F. C. Construir o Inédito Viável em meio à crise do coronavírus. Lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. de. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p.13-21.

LIBERALI, F. C. Transforming urban education in São Paulo: insights into a critical-collaborative school project. **D.E.L.T.A.**, v.35, n.3, 2019a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/42341>. Acesso e: 14 out. 2022.

LIBERALI, F. C. **Práticas discursivas na construção de patrimônios vivenciais**. Departamento de Inglês, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019b.

LIBERALI, F. C. A argumentação multimodal na compreensão e na transformação de contextos escolares. In: AZEVEDO, I. C. M. de; PIRIS, E. L. (Orgs.). **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares**. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

LIBERALI, F. C. Globalization, Superdiversity, Language Learning and Teacher Education in Brazil. In: BANEGAS, D. L. (Ed.). **Initial English Language Teacher Education: international perspectives on research, curriculum and practice**. New York: Bloomsbury, 2017. v.1, p.177-91.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C. (Org.). **A reflexão e a prática no ensino**. v.2. Coord. Márcio Rogério de Oliveira Cano. São Paulo: Blucher, 2012. Disponível em: https://issuu.com/editorablucher/docs/issu_reflexao_e_pratica_2. Acesso em: 12 jan. 2023.

LIBERALI, F. C. Cadeia criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias**. Niteroi: EdUFF, 2010. v.1, p.41-60.

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo. SP: Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 179f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. A importância do conceito de perezhivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v.35, n.4, p.363-73, 2018.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, C. C.; PADRE, B. T.; SANTOS, J. A. A. Mobilidade e práticas translíngues na construção de um mundo com justiça social: um estudo no projeto Digit-M-ed. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p.237-67.

LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LIBERALI, F. C.; MAZUCHELLI, L. P.; MODESTO-SARRA, L. K. O brincar no multiletramento engajado para a construção de práticas insurgentes. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v.2, n.6, p.1-26, 2021.

LIBERALI, F. C.; SANTIAGO, C. Atividade social e multiletramentos. In: LIBERALI, F. C. (Org.). **Inglês: linguagem em atividades sociais**. São Paulo: Brucher, 2016. p.19-35.

LIBERALI, F. C.; SANTIAGO, C. **Atividade Social nas aulas de língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C.; SWANWICK, R. Translanguaging as a Tool for Decolonizing Interactions in a Space for Confronting Inequalities. **D.E.L.T.A.**, v.36, n.3, p.1-26, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/PcBmYWhDDNdS6MQfyqmqgkH/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 18 jun. 2022.

LLOPART, M.; ESTEBAN-GUITART, M. Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review, **Journal of Curriculum Studies**, v.50, n.2, p.145-61, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2016.1247913>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MAGALHÃES, L. F. A.; BÓGUS, L. M. M.; BAENINGER, R. Migrantes haitianos e bolivianos na cidade de São Paulo: transformações econômicas e territorialidades migrantes. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v.26, n.52, p.75-94, 2018. Disponível em: . Acesso em: 09 jun. 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v.22, n.2. p.17-35, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/38532968/Forma%C3%A7%C3%A3o_cont%C3%ADnua_de_professores_a_organiza%C3%A7%C3%A3o_cr%C3%ADtico_colaborativa_para_transforma%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 14 jul. 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: A pesquisa crítica de colaboração (PCCol). In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p.13-26.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.). **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v.19, n.2, p.169-84, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. In: ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. (Eds.). **Education as social construction**. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1994.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? *Bakhtiniana*, São

Paulo, v.9, n.1, p.129-47, jan./jul. 2014. Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/17329>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.67-94.

MAHN, H. Periods in child development: Vygotsky's perspective. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.; MILLER, S. (Eds.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2003. p.119-37.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p.127-67. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_latinos_EU/1P.Filosofos_latinos_EU.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020

MALINOWSKI, D. Opening spaces of learning in the linguistic landscape. **Linguistic Landscape**, v.1, n.1/ 2, p.95-113, 2015.

MARCEL, G. **Man against main society**. New York: Regenery Gate, 1962.

MARQUES, L. O. C. Ensino de Língua Estrangeira, Educação de Campo e Letramentos Críticos: tecendo diálogos. 2019, 335f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-27022020-143234/publico/2019_LuizOtavioCostaMarques_VCorr.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

MARX, K. **A ideologia alemã**. Teses sobre Feuerbach. 9ª ed. Trad. Silvio Chagas. São Paulo: Centauro, [1845] 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, [1945-1946] 2006.

MEANEY, M. C. **Argumentação na formação do professor na escola bilíngue**. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEGALE, A. H. (Org.). **Educação bilíngue: como fazer?** São Paulo: Fundação Santillana, 2021.

MEGALE, A. H. **Bilinguismo e educação bilíngue**. Educação biíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santilana, 2019. p.13-28.

MEGALE, A. H. Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. **Intercâmbio**, v.35, p.1-17, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/35645>. Acesso em: 05 mar. 2023.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. Como implementar a multiculturalidade. In: MEGALE, A. H. (Org.). **Educação Bilíngue: como fazer?** São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p.15-27.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, [S.l.], v.15, n.1, p.55-74, maio 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979/40692>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MENKEN, K.; PÉREZ ROSARIO, V.; VALERIO, L. A. G. Increasing multilingualism in schools: New scenery and language education policies. **Linguistic Landscape**, v.4, n.2, p.101-27, 2018.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIYAHIRA, E. **Relação entre professor e família: um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública**. 2015, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). PObtíficia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10506/1/Elbio%20Miyahira.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MODOOD, T. **Multiculturalism: a civic idea**. Cambridge, UK: Polity, 2007.

MOJE, E. B. Powerful Spaces: Tracing the Out-of-School Literacy Spaces of Latino/a Youth. In: LEANDER, K.; SHEEHY, M. (Eds.). **Spatializing literacy research and practice**. New York: Peter Lang, 2004. p.15-38.

MOLL, L. C.; AMANTI, C.; NEFF, D.; GONZALEZ, N. Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory into Practice**, v.31, n.2, p.132-41, 1992.

MOLL, L. C.; ARNOT-HOPFFER, E. Sociocultural Competence in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v.56, n.3, p.242-7, 2005.

MOREIRA, A. F. B. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. *Imagens Palavras. Educação e Sociedade*, v.26, n.90, p.309-13, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DcFFzfF7bFJB65K6y5rnMWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MOREIRA, A. F. B. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, M. Z. C.; MOURA, A. P. (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Ideia, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Multiculturalismo, Diferenças Culturais, Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CARVALHO, M. Construção de identidades no currículo de uma escola de ensino fundamental. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.42-76.

MOREIRA, F.; CARVALHO, M. Construção de identidade no currículo de uma escola do Ensino Fundamental. In: MOREIRA, F.; CANDAU, V. **Multiculturalismo, Diferenças Culturais, Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CARVALHO, M. S.; CÂMARA, M. J. A diversidade cultural nas propostas Multieducação e Escola Plural. **II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**. Anais. Florianópolis: UFSC, 2003.

MOTA NETO, J. C. da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Education Policy Analysis Archives**, v.26, n.84, p.1-21, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326558991_Por_uma_pedagogia_decolonial_na_America_Latina_Convergencias_entre_a_educacao_popular_e_a_investigacao-acao_participativa. Acesso em: 03 fev. 2022.

MOTA NETO, J. C. da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**. Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem e Ensino**, v.14, n.2, p.529-52, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15403>. Acesso em: 03 fev. 2022.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v.66, n.1, p.60-92. New York: Cambridge, [1996] 2000. p.9-37.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

NICOLAÏ, A. **Comportement économique et structures sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **ALFA - Revista de Linguística**, São Paulo, v.61, n.3, p.625-52, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8548/6983>. Acesso em: 08 mar. 2023.

OCAÑA, A. L. O.; LOPEZ, M. I. A. Artículo Pedagogía decolonial. **Revista Ensayos Pedagógicos**, v.XIII, n.2, p.201-33, jul./dez. 2018.

ORSOLINI, M. A construção do discurso em sala de aula. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2005. p.123-44.

ORTIZ, A. **Epistemología de la modernidad**. Cambio de paradigma en el siglo XXI. Klasse: Bogotá, 2016a.

ORTIZ, A. Humberto Maturana. Nuevos paradigmas en el siglo XXI. Psicología, Educación y Ciencia. Klasse: Bogotá, 2016b

ORTIZ, A. Epistemología y metodología de la investigación configuracional. Ediciones de la U. Bogotá: Bogotá, 2015.

ORTIZ, A. Configuralogía. Paradigma epistemológico y metodológico en las Ciencias Humanas y Sociales. Antillas: Barranquilla, 2013.

OTSUJI, E.; PENNYCOOK, A. Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. **International journal of Multilingualism**, v.7, n.3, p.240-54, 2010.

OUGHTON, H. Funds of knowledge - a conceptual critique. **Studies in the Education of Adults**, v.42, n.1, p.63-78, 2010.

PALERMO, Z. (Ed). **Des/decolonizar la universidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2015.

PANCHINIAK, L. V. M. **Análise do material didático, Português como primeira Língua Estrangeira, do Programa Escuelas de Modalidad Plurilingue, Reflexões para o Ensino de Português como Língua de Acolhimento para Crianças**, 2022 55f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso: Letras Espanhol e Português como línguas estrangeiras). Latino-americana. Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7090>~ acesso maio 2023. Acesso em: 20 jun. 2023.

PARAÍSO, M. **O currículo e as políticas educacionais contemporâneas** [palestra proferida no Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. São Luis, 2007] [mimeo].

PEDRO, S. A. **Sequências didáticas para o ensino de português como língua de acolhimento para crianças**. 2022, 67f. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras: Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

PENNYCOOK, A. **Language and Mobility**. Unexpected Places. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.23-49.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 2005.

PERRENOUD, P. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1990.

PINTO, A. V. **La Demografía como Ciencia**. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE), 1975. (Série Textos de Divulgación, 1)

PINTO, A. V. **Consciência e Realidade Nacional**: a consciência crítica. Rio de Janeiro, ISEB, 1960.

PINTO, J. Língua-em-Movimento, Mobilidade e Globalização. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **Linguagens e decolonialidades** – arena de embates de sentidos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola – o adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Orgs.). **Discutindo se aprende** - interação social, conhecimento e escola. Trad. C. Bressan. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.65-88.

POOLE, A.; HUANG, J. Resituating funds of identity within contemporary interpretations of perezhivanie. **Mind, Culture, and Activity**, v.25, n.2, p.125-37, 2018.

POPKEWITZ, T. Reconstituting an ethnography: social exclusion, post-modern social theory and the study of teacher education. In: GRANT, C. A. (Ed.). **Multicultural research**: a reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation. Londres: Falmer Press, 1999.

POPKEWITZ, T. **Struggling for the soul**: the politics of schooling and the construction of the teacher. Nova York: Teachers College Press: Falmer Press, 1998.

PROTOCOLO de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino. Foz do Iguaçu (PR). Prefeitura de Foz do Iguaçu, PR. Secretaria Municipal de Educação. Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). Foz do Iguaçu, PR: Secretaria Municipal de Educação, SEED, 2020. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5879/DOCUMENTO%20ORIENTADOR%20E%20PROTOCOLO%20DE%20ACOLHIMENTO.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 03 fev. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.107-30. (Colección Sur Sur)

RAMIREZ, A.; MORAES, T. G. A. de. Refúgio/Refugiado. In: CAVALCANTI, L.; BOTEAGA, T.; ARAÚJO, D.; TONHATI, T. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Migrações Internacionais**. Brasília, DF: UnB, 2017. p.617-8.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RICHENS, R. H.; HALLIDAY, M. A. K. Word decomposition for machine translation. **Eighth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies**, Georgetown University, 1957.

ROCHA, C. H.; LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. For a Politically Engaged and Socioculturally Just Language Education through Critical Multimodal Literacy in Brazilian Contexts. In: ROCHA, C. H.; LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. (Eds.). **Multimodal Literacies in Young Emergent Bilinguals**: Beyond Print-Centric Practices, v.105, 2022.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v.31, p.411-45, 2015.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translanguaging and boundary crossings: about conceptual understandings and possibilities towards decolonizing contemporary language education. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2733>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ROCHA, S. R. P. da; LOUREIRO, C. R. de O. M. S.; MENDES, G. M. L. Intersecção entre o Direito Humano de Migrar e o Direito Humano à Educação: O Caso das Crianças Bolivianas com Suspeita de Diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista em São Paulo. **Direito Público**, v.20, n.105, p.294-318, 2023. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/6941>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ROCHA, S. S. **Investigando uma alternativa ao ensino de língua inglesa em um contexto local de escola pública paulista de Educação Básica**. 2018, 142f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-27022019-131953/>. Acesso em: 06 mar. 2023.

RODRIGUES-GARCIA, D. Multicultural / Multiculturalismo. In: CAVALCANTI, L. *et al.* (Orgs.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília, DF: Observatório de Migrações Internacionais (OBMigra), Universidade de Brasília, 2017. P.502-508.

RODRÍGUEZ-GARCÍA, D. Beyond Assimilation and Multiculturalism: A Critical Review of the Debate on Managing Diversity. **Journal of International Migration and Integration / Revue De l'Integration Et De La Migration Internationale**, v.11, n.3, p.251-71, 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12134-010-0140-x>. Acesso em: 11 mar. 2023.

ROSSI, C.L. **Nas costuras do trabalho escravo: Um olhar sobre os imigrantes bolivianos ilegais que trabalham nas confecções de São Paulo – Trabalho de Conclusão de Curso**, 2005. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/documentos/nas_costuras_do_trabalho_escravo.pdf. Acesso em: 19 maio 23.

RYAN, W. **Blaming the Victim**. Revised, Updated Edition. New York: Vintage Books, 1976.

RYAN, W. **Blaming the Victim**. New York: Pantheon Books, 1971.

RYMES, B. Communicative repertoire. In: LEUNG, C.; STREET, B. V. (Eds.). **The Routledge Companion to English Studies**. London: Routledge, 2014. Disponível em: <https://upenn.academia.edu/BRymes>. Acesso em: 01 set. 2019.

SAGLIO-YATZIMIRSKY, M.-C.; GEBRIM, A. «Nouvelles migrations» au Brésil: des représentations de l'accueil aux formes contemporaines de racisme. **Brésil(s) [Online]**, n.12, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/bresils/2313>. Acesso em: 15 maio 2023.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Contexto internacional**, v.23, n.1, p.7-34, 2001.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, R. F. O. “Escrever eu não sei, agora falar [...] quer ser meu escrivão?”: um estudo sobre multiletramentos e práticas de ensino mais inclusivas. 2021, 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=507613>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SAUBICH, X.; ESTEBAN-GUITART, M. Bringing funds of family knowledge to school. The living Morocco project. **REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v.1, n.1, p.79-103, 2011.

SAYER, P. Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. **ELT Journal**, v.64, n.2, p.143-54, 2010.

SCARVAGLIERI, C.; REDDER, A.; PAPPENHAGEN, R.; BREHMER, B. (2012). Capturing diversity: Linguistic land-and soundscaping. In: DUARTE, J.; GOGOLIN, I. (Eds.). **Linguistic Superdiversity in Urban Areas**. Research Approaches. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013. p.45-74).

SCHMID, H. K. I. **O ensino de português como língua adicional em contexto de plurilinguismo**: perspectivas de uma cooperante docente em Timor-Leste. 2016, 107f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/975473>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SHOHAMY, E. LL research as expanding language and language policy. **Linguistic Landscape**, v.1, n.1-2, p.152-71, 2015.

SHOHAMY, E.; GORTER, D.n (Eds.). **Linguistic landscape**: Expanding the scenery. Routledge, 2009.

SILVA, I. da. “Bota fogo nesses vagabundos!”: entextualizações de xenofobia na trajetória textual de uma fake news. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.59, n.3, set./dez. 2020, p.2124-61. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/kGnXrvkc4fwqQbRmg7gxBmD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & communication**, v.23, n.3-4, p.193-229, 2003.

SOARES, C. de F. e. **Imigrantes e Nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula**. 2015, 79f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10482/1/Cybele%20de%20Farias%20e%20Soares.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SOUZA, L. F. de. **Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas**. 2014, 170f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-12122014-193729/publico/2014_LorenaFranciscoDeSouza_VOrig.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

STANISLAVSKI, C. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

STETSENKO, A. **the transformative mind expanding vygotsky's approach to development and education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

STETSENKO, A. **Theory for and as Social Practice of Realizing the Future**. Implications from a Transformative Activist Stance. The Wiley handbook of Theoretical and Philosophical Psychology: Methods, Approaches, and New Directions for Social Sciences. Nova Jersey, EUA: John Wiley & Sons, Ltd. 2015.

STETSENKO, A. Darwin and Vygotsky on development: An exegesis on human nature. **Children, Development and Education**. International perspectives on early childhood education and development, v.3, Springer, p.25-40, 2011. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-0243-1_2#citeas. Acesso em: 10 fev. 2023.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SUYEYASSU, S. P. **Currículo e Interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo**. 2019, 203f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22823>. Acesso em: 06 jan. 2023.

TESSER, C. R. S. **O ensino de Libras como língua adicional: atividades sociais e os multiletramentos em propostas didáticas**. 2021, 152f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

TODOROV, T. **Mikhail Bakhtin: the dialogical principle**. Minnesota: University of Minnesota Press, 1984.

TOOHEY, K. **Learning English at school: Identity, socio-material relations and classroom practice**. 2nd ed. Multilingual Matters Limited, 2018.

- TOSSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- TOULMIN, S. E. **Os Usos do Argumento**. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 2001.
- VALENCIA, R. **The evolution of deficit thinking**. London: The Falmer Press, 1997.
- VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v.30, p.1024-54, 2007.
- VENTURIN, K. Recursos performáticos da mobilidade senegalesa: agenciamentos sonoro-musicais migrantes no Brasil. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v.30, n.66, p.23-41, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/FZm7JB6fgrHvqYHKsWW8nFN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural**. 2010, 179f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-113848/pt-br.php>. Acesso em: 2023 maio 2022.
- VIEIRA, D. A.; FIALHO, C. M. C. Migrantes de crise e Educação linguística. In: MATOS, D. C. V. S.; LANDULFO, C. M. C. L. **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p.265-72.
- VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. **Activités**, França, v.3, n.1, p.43-66, 2006.
- VOGEL, S.; GARCÍA, O. Translanguaging. **CUNY Academic Works**, Subject: Languages and Literacy, 2017. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1448&context=gc_pubs. Acesso em: 03 mar. 2022.
- VYGOYTSKY, L. S. The Way to Freedom - On the Publication of Documents from the Family Archive of Lev Vygotsky. Prepared for publication and with coments by Ekaterina Zavershneva. **Journal of Russian and East European Psychology**, v.48, n.1, p.61-90, Jan./Feb. 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **Théorie des émotions: étude historico-psychologique**. Traduit du russe par Nicolas Zavialoff et Christian Saunier. Group L'Harmattan, 1998. (Cognition et Formation)
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2003.
- VYGOTSKY, L. S. The socialist alteration of man. In: VYGOTSKY, L. S. **The Vygotsky reader**. Edited by Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge: Blackwell, [1930] 1994. p.175-84.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Trans. Kozulin, A. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

WALSH, C. Decolonial learnings, askings and musings. **Postcolonial Studies**, v.23, n.4, p.604-11, 2020.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, C. (Org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WALSH, C. Nossas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p.64-75.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Eds.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre, 2007. p.47-62.

WALSH, C. **Notas Pedagógicas desde las Grietas Decoloniales**. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, 2014a.

WALSH, C. Pedagogías Decoloniales. Caminando y Preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados-Educación y Sociedad**, v.1, n.1, p.17-31, 2014b.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v.15, n.1-2, p.61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acesso em: 21 jun. 2023.

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**, v.43, n.5, p.1222-35, 2011.

WILLIAMS, C. **Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog**. Bangor University (United Kingdom), 1994.

ZALTRON, M. A. “**Переживание**” (perejivánie) e o “**trabalho do ator sobre si mesmo**” em K. Stanislawski. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. Documento apresentado à escola EMEI Kantuta após reunião com os gestores da instituição

POR UMA PEDAGOGIA DA MOBILIDADE A PARTIR DE PRÁTICAS TRANSLÍNGUES EM UM CONTEXTO MULTICULTURAL E MULTILÍNGUE

Marisol Patricia Saucedo Revollo Lage
maio/2021

A globalização é um fenômeno importante na atualidade e determina as condições dos indivíduos. Com o mundo cada vez mais globalizado e os investimentos dos mercados em crescimento, o deslocamento das pessoas tornou-se muito comum. Nesse cenário de “ir e vir” estão os estudantes e suas famílias oriundos de lugares diferentes, como migrantes, refugiados e expatriados. Essa condição mundial tem promovido o aumento significativo de estudantes migrantes de crise nas escolas públicas. Esse cenário traz à tona a urgência de olhar para a maneira como as escolas têm acolhido essa população e de que forma tem desenvolvido a interculturalidade. Portanto, temos como objetivo geral investigar como são as práticas de recebimento dos alunos migrantes e suas famílias na comunidade escolar. Os objetivos específicos são investigar as formações realizadas para trabalhar com as práticas de recebimento e avaliar o impacto após as formações na comunidade.

Proposição de projeto na comunidade:

- I. Educadores/Professores - Formação
- II. Famílias- Acolhida
- III. Estudantes - proposta didática de acolhimento em termos linguísticos

I.Educadores/Professores - Formação

A necessidade das aulas de espanhol foi levantada pelo corpo docente que sensibilizados com a falta de comunicação com os estudantes, observando o silenciamento, timidez e falta de processos pedagógicos, solicitaram aulas da língua adicional. Somado a isso a angústia de ver alguns dos alunos serem vistos com transtorno do desenvolvimento global por técnicos que não convivem com os alunos. Os professores/direção/coordenação concebem essa perspectiva dos técnicos à comunicação, a língua como barreira e cultura dos alunos e suas famílias migrantes.

Dessa forma será desenvolvido com os educadores e professores aulas de espanhol pautadas na Atividade Social: Todas às terças -feira às 19h.

II – Famílias – Acolhida

- Participação na reunião com toda as famílias para apresentação da pesquisa.
- Reunião com famílias migrantes
- Orientação na secretaria – tradução de protocolos solicitados
- Atendimento a pais, sempre que necessário
- Tradução do acesso aos aplicativos: Uniformes e Material Escolar
- Tradução das normas da escola
- Criação de grupo no WhatsApp : “Ven con nosotros”

III- Estudantes

- Contação de Histórias
- Acompanhamento escolar
- Tarefas remotas e presenciais bilíngues.

APÊNDICE 2. Aulas de Espanhol

ATIVIDADE SOCIAL: CONHECER A ESCOLA



En la escuela

Situación: Describir /Presentar la escuela a padres, madres, responsables y estudiantes

Ve el video y responde:

¿Cómo es la escuela?

¿Qué hay en la escuela?

<https://www.youtube.com/watch?v=0DstBOimiNw>

Ayampe, un ejemplo en innovación educativa

<https://www.youtube.com/watch?v=pP0h3RL5tfA>

Después del video:

¿Por qué es considerada una escuela innovadora?
 ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?
 Compara la escuela donde trabajas a la escuela Ayampe

Proyecto para una educación innovadora

Tarea: Dibujar el plan de la escuela con sugerencias para una propuesta de escuela innovadora, que sea posible considerando la realidad que vives en la escuela donde trabajas.

Material didáctico

Formas de saludo: ¡Hola! / ¡Buenos días! / ¡Buenas tardes! / ¡Buenas noches!

Bienvenida: Bienvenidos y bienvenidas a nuestra escuela

Descripción: La escuela es ____, __ y ____. Tenemos una propuesta ____

En la escuela hay ____ (lugares de la escuela) ____

¡Buenos días!

¡Bienvenidos a nuestra escuela!

La escuela es muy grande, hermosa y tiene áreas verdes y muchos árboles . Tenemos una propuesta

con una nueva biblioteca con muchos libros y dos huertas: una para verduras y legumbres y la otra con árboles frutales.

En la escuela hay un parque, una cancha con una autopista, ?? aulas,

La escuela tiene

Vamos a dibujar, colorear, pintar, jugar, cuidar a la huerta

Vamos a ver películas y

Hay una compostera y los niños tienes que cuidar a los lombrices

Características	
grande ≠ pequeño(a)	ancho(a) ≠ estrecho(a)
bonito(a) ≠ feo(a)	amplio(a)
moderno(a) ≠ antiguo(a)	limpio(a) ≠ sucio(a)
nuevo(a) ≠ viejo(a)	ordenado(a) ≠ desordenado(a)

La secretaría	Profesionales	Muebles y Objetos	
Esta es la ____. Es ____, ____ y ____. Aquí trabajan ____, ____ y ____ Aquí hay ____, ____ y ____	secretario(a) técnico(a) de informática	mesa silla ordenadores libros	ficheros carpetas tablón de anuncios reloj

La biblioteca	Profesionales	Muebles y Objetos	
Esta es la ____. Es ____, ____ y ____. Aquí trabajan ____, ____ y ____ Aquí hay ____, ____ y ____	bibliotecario(a) profesores	mesas sillas ordenadores libros	diccionarios mapas reloj

El comedor	Profesionales	Muebles y Objetos	
Este es el ____. Es ____, ____ y ____.	monitor(a) bedel(a)	mesas sillas	cubiertos

Aquí trabajan ____, ____, y ____		platos	
Aquí hay ____, ____, y ____		vasos	

El patio	Profesionales	Muebles y Objetos	
Este es la ____.	monitor(a) bedel(a)	bancos	fuentes
Es ____, ____, y ____.		juegos	
Aquí trabajan ____, ____, y ____		juguets	
Aquí hay ____, ____, y ____		tablón de anuncios	

El aula	Profesionales	Muebles y Objetos	
Esta es el ____.	profesor(a) profesor(a) auxiliar	sillas	carteles reloj
Es ____, ____, y ____.		mesas	
Aquí trabajan ____, ____, y ____		ordenador	
Aquí hay ____, ____, y ____		pizarra	

El laboratorio	Profesionales	Muebles y Objetos	
Este es el ____.	profesor(a) profesor(a) auxiliar	estaciones de trabajo	
Es ____, ____, y ____.		instrumentos	
Aquí trabajan ____, ____, y ____		pila / fregadero	
Aquí hay ____, ____, y ____			

La huerta	Profesionales	Alimentos	
Esta es la ____.	profesor(a) profesor(a) auxiliar monitor(a) bedel(a)		
Es ____, ____, y ____.			
Aquí trabajan ____, ____, y ____			
Aquí hay ____, ____, y ____			

La cancha	Profesionales	Objetos y materiales deportivos	
Esta es la ____.	profesor(a) de educación física profesor(a) auxiliar monitor(a) bedel(a)		
Es ____, ____, y ____.			
Aquí trabajan ____, ____, y ____			
Aquí hay ____, ____, y ____			

Videos:

Voy al instituto. Nivel A1

<https://www.youtube.com/watch?v=zr8MFR50Kvg&t=9s>

Aprender español: En el colegio (nivel intermedio)

<https://www.youtube.com/watch?v=2aT2llaKiCE>

Aprender español: Objetos de clase (nivel básico)

https://www.youtube.com/watch?v=A_nC_qwvnPc&t=52s

Actividades Interactivas:

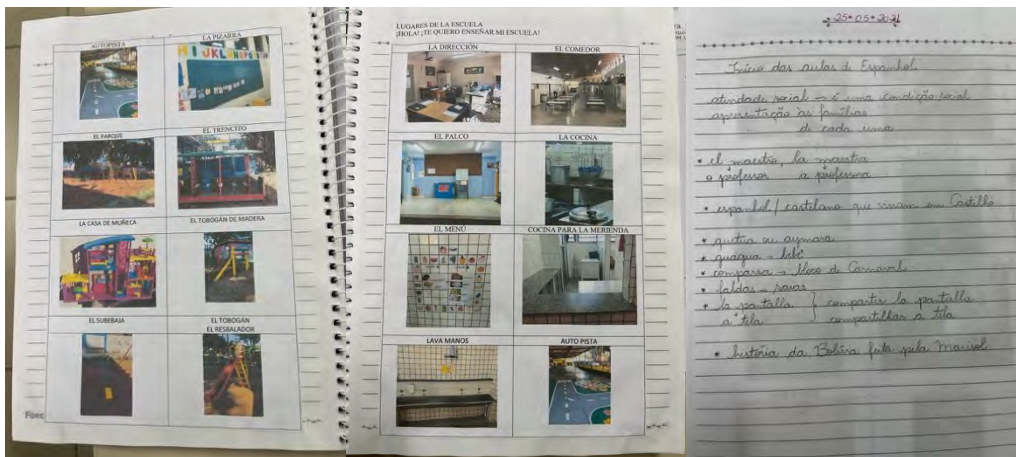
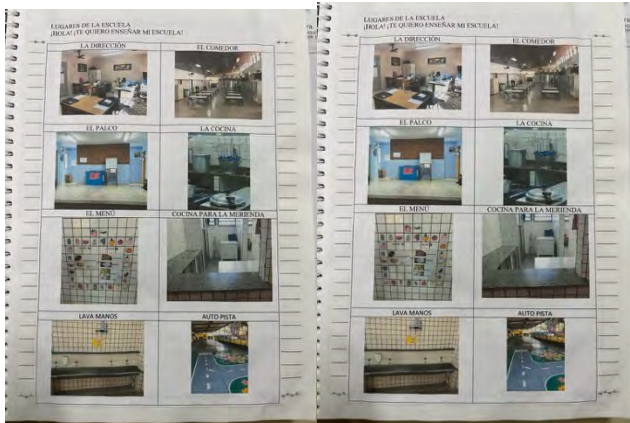
Vocabulario de las Verduras

<https://www.profedelee.es/actividad/vocabulario/verduras/>

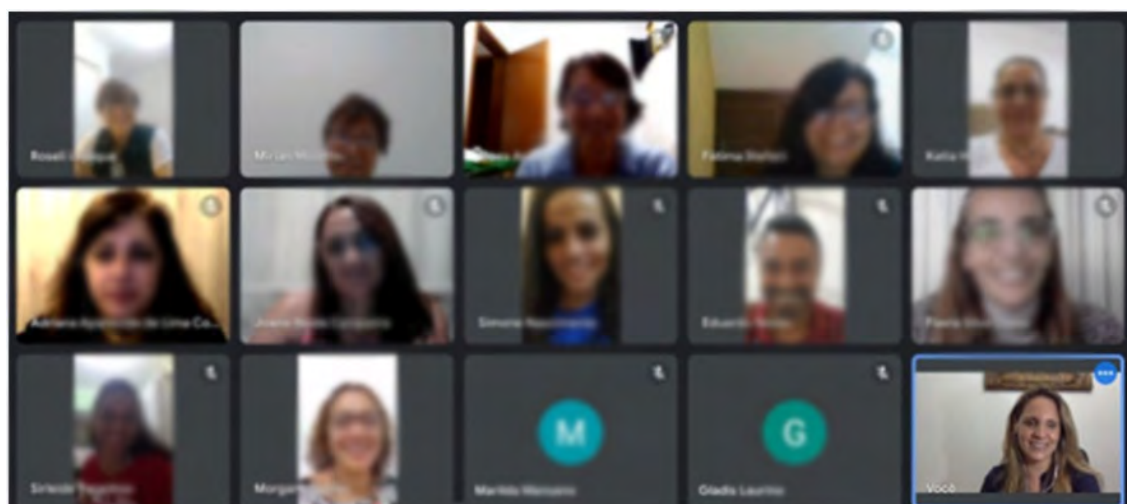
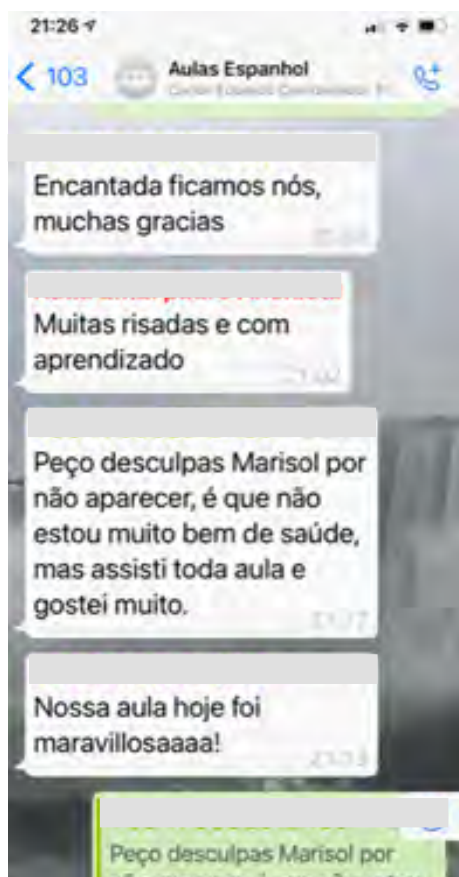
Vocabulario de las Frutas

<https://www.profedelee.es/actividad/vocabulario/la-fruta/>

Caderno de uma professora



APÊNDICE 3. Aulas de Espanhol



Actividad Social: **Interactuar en la escuela en distintas situaciones / distintos lugares**

Planificación

1a clase - Dar la bienvenida a los estudiantes a la puerta de entrada de la escuela y otros espacios de la escuela.

Recursos:

- Vídeos

<https://www.youtube.com/watch?v=m6MqMC7HSII>

<https://www.youtube.com/watch?v=6andNXyxssM&t=59s>



<https://www.youtube.com/watch?v=LK60fDopDBU>

- Imágenes de lugares de la escuela y juguetes
- Actividades interactivas:

<https://www.profedelee.es/actividad/funciones/dar-pedir-informacion-personal/>

Performance: Presentación entre profesores y alumnos en diferentes espacios de la escuela

Contenidos:

- Expresiones de cortesía: saludos, agradecimientos y despedidas
- Presentación personal

<https://vhblog.vistahigherlearning.com/conoce-los-saludos-y-las-expresiones-de-cortesia-en-espanol.html>

- Lugares de la escuela

<https://thumbs.dreamstime.com/z/interio-isom%C3%A9trico-liso-da-faculdade-escola-educa%C3%A7%C3%A3o-d-107735828.jpg>



Download from: www.dreamstime.com

LUGARES DE LA ESCUELA

¡HOLA! ¡TE QUIERO ENSEÑAR MI ESCUELA!

LUGARES DE LA ESCUELA
¡HOLA! ¡TE QUIERO ENSEÑAR MI ESCUELA!

LA DIRECCIÓN 	EL COMEDOR 
EL PALCO 	LA COCINA 
EL MENÚ 	COCINA PARA LA MERIENDA 
LAVA MANOS 	<u>AUTO PISTA</u> 

AUTOPISTA 	LA PIZARRA 
EL PARQUE 	EL TRENCITO 
LA CASA DE MUÑECA 	EL TOBOGÁN DE MADERA 
EL SUBEBAJA 	EL TOBOGÁN EL RESBALADOR 

LA ESCALERA CHINA	LA ESCALERA
	
EL COLUMPIO	LA PATINETA
	
EL AULA	LA HUERTA
	

APÊNDICE 4. Aulas de Espanhol

2ª Clase: 01/06/2021

Actividad Social: Participar de una clase de Música

Invitada Roseli Lepique - Profesora de Música bilingue

Objetivos:

- Vocabulário - cubiertos
- Músicas Infantiles en español

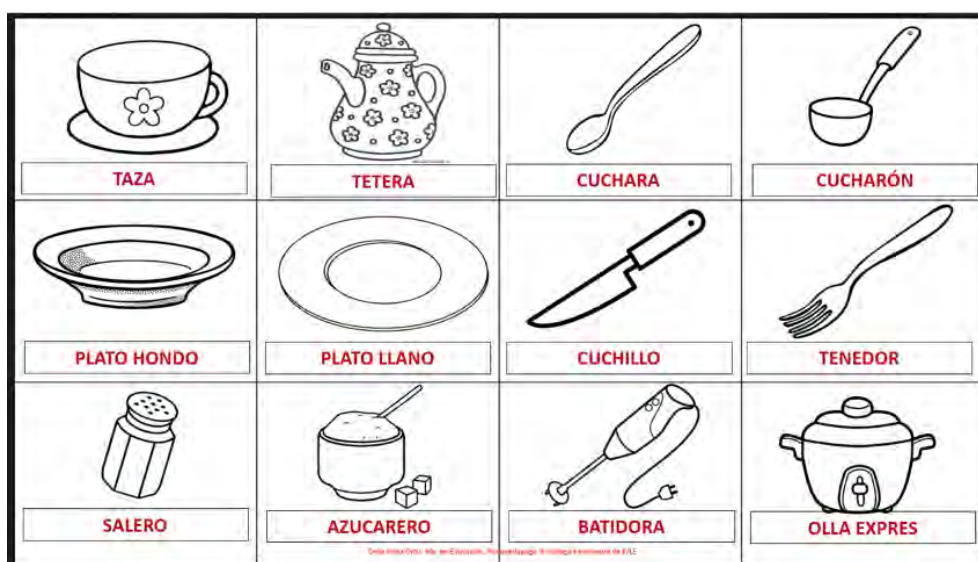
1º Momento

Adivinanzas con los lugares de la escuela.

Recordar la primera clase - saludos

2º Momento - Presentación de la profesora Rose

Nombrar los cubiertos y accesorios de la cocina



3º Momento - corren a traer los objetos presentes en la canción.



4º Momento - gestos/ movimientos corporales que representen los objetos



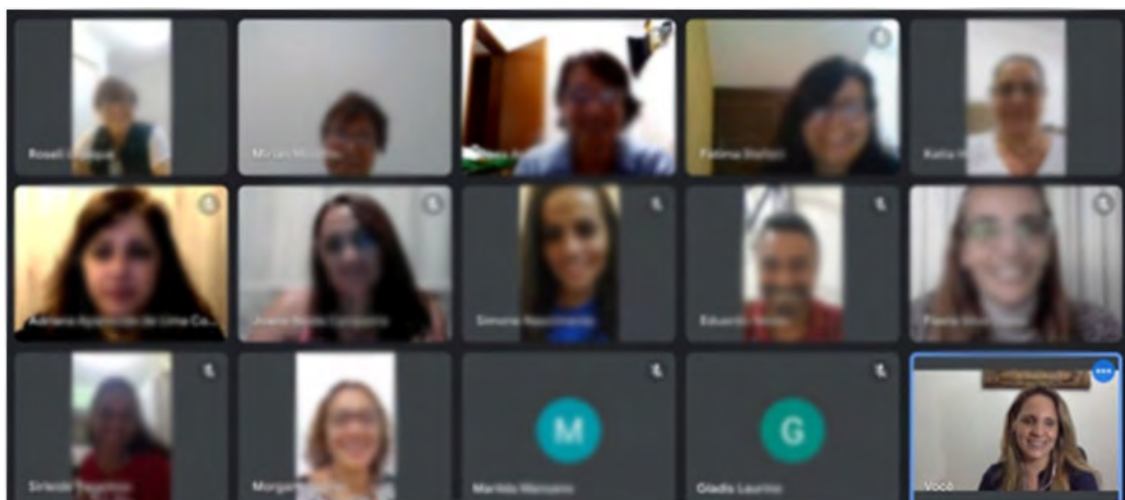
Performar - gestos com a música



<https://www.youtube.com/watch?v=cgEnBkmcpuQ>

5º Momento - Cierre de la clase.

La profesora Rose charla sobre la importancia de la música en el desarrollo de los alumnos.



3ª Clase

Actividad Social - Ir al médico

Partes del cuerpo:

<https://www.youtube.com/watch?v=ppUnmAvLhwE>



LA CABEZA



Enfermero/a

¿Cómo estás? / ¿Qué te duele? / ¿Qué te pasa? / ¿Qué pasó?

Alumno/a:

¡Estoy fatal! / enferma / enfermo

Tengo tos / fiebre

Me duele la panza / la cabeza / la garganta / el codo

Me dueleN los brazoS / laS piernaS / loS oídoS / laS rodillaS / laS muelaS

Performar:

2. RESFRIARSE / CONSTIPARSE/ ACATARARRARSE



Buenos Días doctor.

Me siento fatal

No ando bien

Hace un par de días tengo

Ejemplo de ficha del alumno:

https://www.google.com/search?q=ficha+de+datos+la+escuela&rlz=1C1JZAP_pt-brBR894BR894&sxsrf=ALeKk01xRAsOke7aPwNiwk2UWsxDZ9EItA:1621430640391&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjHleTq69XwAhVtIrkGHTIdCOYQ_AUoAXoECAEQAw&biw=901&bih=584#imgsrc=t4sK0uEQSz4WdM

2ª Clase:

Performance: Presentación entre funcionarios y alumnos

Recurso: Fichas con datos personales y lugares de la escuela:

En la secretaría	En la secretaría
Secretario/a	Alumno/a
Nombre:	Nombre:
Edad:	Edad:
Nacionalidad:	Nacionalidad:
Profesión:	Profesión:

En la biblioteca	En la biblioteca
Bibliotecario/a	Alumno/a

Nombre:	Nombre:
Edad:	Edad:
Nacionalidad:	Nacionalidad:
Profesión:	Profesión:

En la cancha	En la cancha
Profesor/a de educación física	Alumno/a
Nombre:	Nombre:
Edad:	Edad:
Nacionalidad:	Nacionalidad:
Profesión:	Profesión:

En el comedor	En el comedor
Cocinero/a	Alumno/a
Nombre:	Nombre:
Edad:	Edad:
Nacionalidad:	Nacionalidad:
Profesión:	Profesión:

APÉNDICE 5. Planejamento do vídeo

Plan de rodaje del video

En grupos, elaboren el plan de rodaje de un video institucional para presentar la escuela. Para eso:

- Seleccionen y ordenen las imágenes de la escuela;
- Escriban el **guión narrativo** de acuerdo con las imágenes.

Para ayudarles:

Uso de ser, estar, tener y haber	Localización espacial
La escuela es ... La sala de clase tiene... En el comedor hay... El parque está detrás del ... La cocina está enfrente de la	al lado de delante de ≠ detrás de enfrente de ≠ atrás de a la derecha de ≠ a la izquierda de cerca de ≠ lejos de encima de ≠ debajo de

1- El muro dibujado

Bienvenidos a nuestra escuela EMEI Kantuta!

Esta es nuestra escuela! EMEI Kantuta! Bienvenido!

KÁTIA -

2- La secretaria

Esta es la secretaria de nuestra escuela donde hacemos los primeros contactos con las familias.

Esta es la secretaria de la escuela donde hacemos el primer contacto con las familias. En la secretaría recibimos las matrículas de los niños, sus documentos y hacemos todas las orientaciones del funcionamiento de la escuela como horarios, materiales y la atención por teléfono para aclarar las dudas.

3- La directoria

En la directoria trabajan la directora, el asistente de dirección y la coordinadora / la coordinación

4- Sala de los profesores

En esta sala las maestras hacen sus planes de clases y estudios.

4- Palco

Este es el palco para presentaciones artísticas

5- El comedor

Acá los niños se alimentan de la comida que es preparada en nuestra escuela con la orientación de nutricionistas

6- Aula

Las aulas tienen mobiliario adecuado a los niños y son equipadas con materiales diversificados, como: acuarelas, pinceles, juguetes, libros de historias infantiles, cuadernos para dibujar, plastilina, crayones y otros más.

7- Cancha

Este es un espacio muy divertido para jugar con las patinetas, motos y carros. Tiene muchos colores. Hay una **rayuela** y una **pista dibujadas en el suelo**.

8- Parque

A la izquierda de la cancha tenemos nuestro parque, que es privilegiado pues tiene muchos árboles, tierra y plantas. Hay también juegos como tobogán, subibaja, escalera, columpios, tren y está al aire libre, donde podemos apreciar la naturaleza y los pájaros.

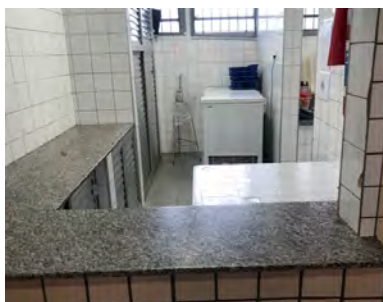
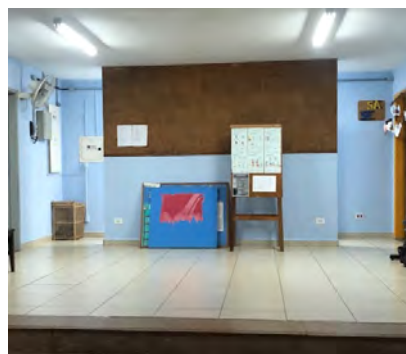
9- Huerta

Nuestra huerta es muy diversa y los niños y niñas participan de todas las **etapas** del plantío desde la siembra hasta la cosecha. Las verduras y legumbres son consumidas **en la escuela**.

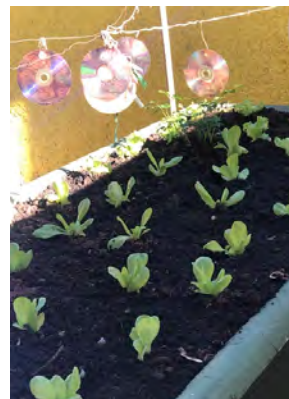
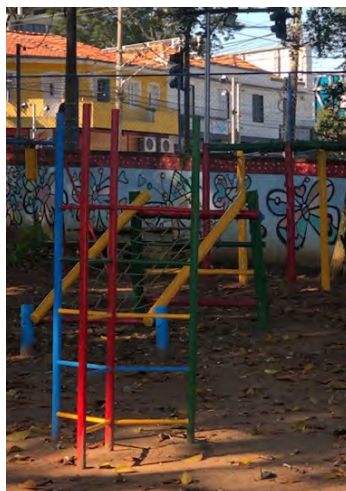
Tenemos muchos árboles de frutas como: mandarinas, naranja, mango, uva, acerola, limón, banana, **níspero y pitanga**.

11- Sala de Lectura

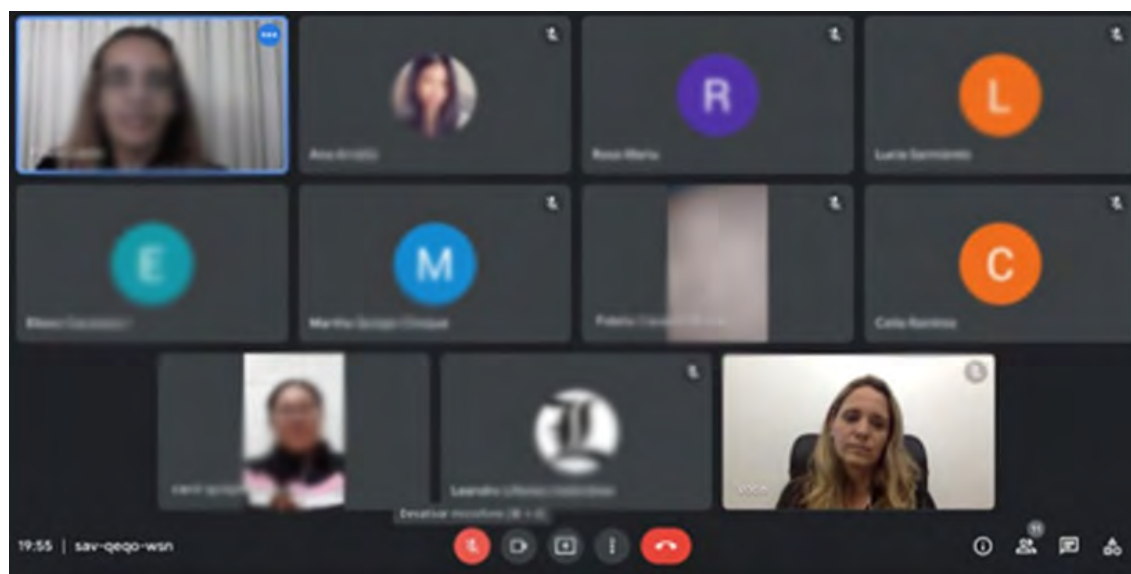
Aquí hay muchos libros de varios autores y de diversos temas, como: cuentos de hadas, fábulas



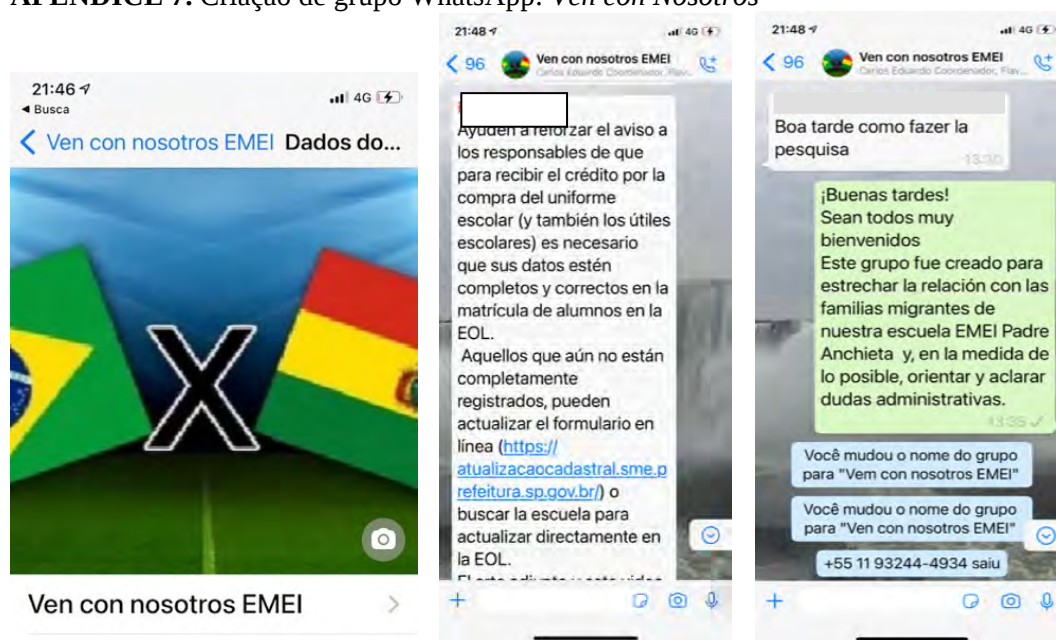




Todos los niños **tienen** el derecho a jugar y en nuestra escuela nosotros hacemos com que se consolide este derecho, valorando el acto de jugar y posibilitando el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento.

APÊNDICE 6. Reunião com Famílias Migrantes

APÊNDICE 7. Criação de grupo WhatsApp: *Ven con Nosotros*



Vídeo Institucional bilíngue

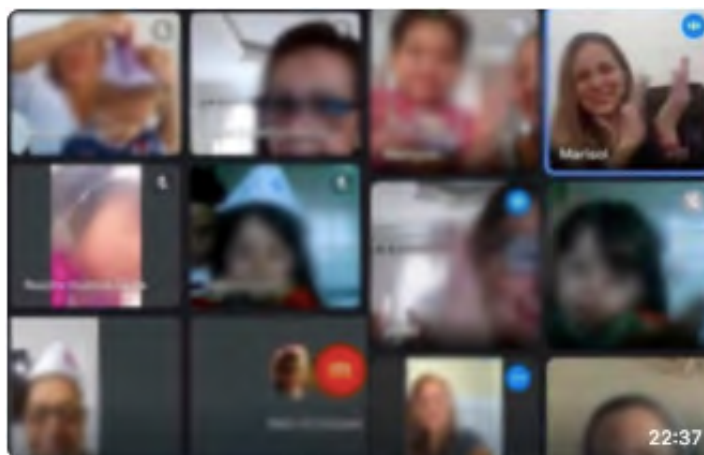


REUNIÃO DIA DA FAMÍLIA

Dia da Família –: Abertura da Reunião



Contação de História – remota



Comunidade constrói o chapéu com dobraduras

APÊNDICE 8. Contação de História

HISTÓRIA: JUANA AZURDUY DE PADILLA

Planejamentos

Livro: Juana Azurduy

Editora: CHIRIMBOTE; 1ª edição (1 janeiro 2015)

Idioma: Espanhol

Capa comum: 26 páginas

Dimensões: 21.2 x 21 x 0.6 cm



- Capa do Livro

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

ODS CONTEMPLADAS:

4. Educação de qualidade - Assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
5. Igualdade de gênero - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

ESTRATÉGIAS:

A história contada foi adaptada para papel canson40 tamanho grande.

Os educandos estavam sentados em roda com a presença de duas professoras.

Procedimentos: Após a leitura do livro os alunos registraram a história, e foram convidados a recontá-la. Foi ofertado giz de cera, massinha, lápis de cor e diferentes folhas para registro.

Ao longo da contação da história, pouco alunos participaram, no entanto, quando foi apresentada a bandeira, os alunos bolivianos reconheceram, pois levantaram a mãozinha quando perguntei se alguém já tinha visto essa bandeira e de que lugar era.



Figura 2: Localização e representatividade



: Registro do aluno

: Registro por meio de massinha



. Registro e reconto



Registro e reconto

Quadro 1: -Transcrição do reconto

Professora-Pesquisadora: *¿Quién quiere contar la historia con su dibujo?*

Quem gostaria de contar a história com o seu desenho?

Aluno 1: Eu quero. Tinha uma mulher que lutou muito e falava de outro jeito. (FIGURA

Aluno 2: (Mostra a massinha, assinalando para a espada confeccionada) Ela lutava com faca.(FIGURA 3)

Aluno 3: Tiene bandera.

Professora-Pesquisadora: *¡Eso! Una bandera, ¿qué colores? Que cores tinha a bandeira?* (FIGURA 1)

Alunos: vermelho, amarelo e verde

Professora-Pesquisadora: Vocês sabem como falamos essas cores em espanhol?

Aluna 4: (bem baixinho) *amarillo, rojo y verde.*

APÊNDICE 9. História: Qual Pode Ser Meu Chapéu? ¿Cuál Puede Ser Mi Sombrero?

Livro: Título Qual pode ser o meu chapéu? ¿Cuál puede ser mi sombrero?

Idioma: Espanhol e Português

Capa comum: 40 páginas



Dimensões: 50 cm X 50 cm

Capa do livro

A história trata de dois robôzinhos: um só fala português e o outro espanhol. Os personagens saem em busca de um chapéu, no entanto, todos os chapéus já têm dono.

Assim que encontram o chapéu, cada um sinaliza em sua língua e são notificados que já pertencem a alguém.

Os robôzinhos não têm sucesso na busca, então cabe às crianças desenharem/criarem um chapéu para os personagens.

As línguas são apresentadas em cores diferenciadas: espanhol na cor vermelha e português na cor verde.

O fato de o livro ser previsível e bilíngue, a participação dos alunos foi expressiva ao longo das 40 páginas e dezesseis diferentes chapéus. Os migrantes expressavam em espanhol e os não migrantes em português. O trabalho proposto no final da atividade foi acolhido prontamente, os alunos criaram chapéus diferentes.

No final da aula quiseram folhear o livro e em grupo gritavam os personagens e a fala dos robôs.



Figura 8: Contação de histórias

Figura 13: Final da História

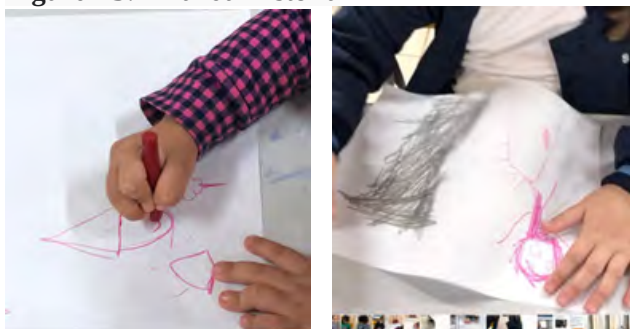


Figura 14: alunos com a criação do chapéu



Figura 15 – apresentação dos chapéus criados pelos alunos

Quadro 4: Transcrição do reconto

Aluno 1: Eu desenhei um chapéu bem colorido. (Figura 15)

Aluna2: Yo dibuje un chapéu amarillo. (Figura 15)



Figura 16: Reconto da história – alunos folheiam o livro em pequenos grupos

Quadro 5: Transcrição do reconto

Aluno 1: *Los robots quieren un chapéu*

Aluna 2: Esse, esse

Aluna 3: já tem dono: é do cozinheiro! cocinero

Aluno 4: agora es mi vez



Figura 17: Reconto da história – alunos folheiam o livro em pequenos grupos

Quadro 6: Transcrição do reconto

Aluna 1: *Y foran* procurar y este es de quien

Aluno 2: Quero esse!

Aluna 3: do cozinheiro

Aluna 1: *Del cocineero*

Aluna 3: do cozinheiro

Aluna 1: do cozinheiro

Aluna 1: Se quedarón tristes

Aluna 3: *No desistiron*

Aluna 1 *Fueron a precurar*

Este de quien es?

Est es de la cholita!

Ya tiene dueño

APÊNDICE 10. História: Agarradito Con Su Cría”/“Agarradinho Com Seu Filhote”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento:

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

ODS CONTEMPLADAS:

3. Saúde e bem-estar - Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.

4. Educação de qualidade - Assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

5. Igualdade de gênero - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

15. Vida terrestre - Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e deter a perda da biodiversidade.

16. Paz, justiça e instituições eficazes - Promover sociedades pacíficas e inclusivas par ao desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

Trabalho com o livro: “Agarradito con su cría”/“Agarradinho com seu filhote”

O material foi elaborado pela professora/pesquisadora. O projeto literário “*Agarradito con su cría*”/Agarradinho com seu filhote foi apresentado como um livro grande, trata-se de um texto não literário. O escopo é explorar as maneiras que as mães/pais carregam os seus bebês, para isso explora-se o mundo animal e dos seres humanos. O objetivo é trazer o modo como algumas mães/*cholas*⁴¹ na Bolívia carregam seus filhos dentro do *aguayo*⁴² amarrado nas costas, mas com a proposição de ampliar, mostrando mulheres de outros países, assim como homens.

As escritas no livro aparecem sempre da seguinte maneira: na cor verde, em português e, na cor vermelha, em espanhol e fotografias quanto ao que se referem.

Projeto de Livro: *Agarradito con sus crías*

Agarradinho com seus filhotes

Idioma: Espanhol e Português

Capa comum: 15 páginas

Dimensões: 40 cm x 30 cm



Figura 18: capa do livro

O tema é iniciado mostrando como nascem os animais, e conceitos de ovíparos e vivíparos vão sendo explorados ao longo das páginas. Para ilustrar mais ainda foram levados alguns bonecos de pelúcia representando uma galinha, da qual saem os ovos, uma gata e uma cadela, ambas as pelúcias permitem abrir um zíper para retirar os filhotes do ventre (figura 20).

Após as páginas que mostram seres vivos botando ovos, ou esperando bebês, surge a problemática; E depois que nascem, como carregam seus bebês? A pergunta gerou dúvidas e hipóteses.



Figura 19: Seres Vivos ovíparos



Figura 20: Seres vivos vivíparos

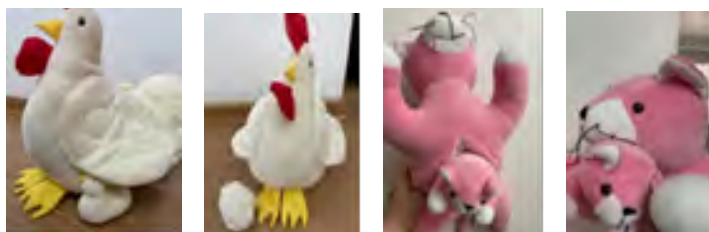


Figura 21: Pelúcias dando crias- Ovíparo e vivíparo

Aparecem, então, fotografias com as diversas maneiras que os seres vivos carregam as suas crias:



Figura 22: Como os seres vivos carregam suas crias.



Figura 23: Como os seres vivos carregam.

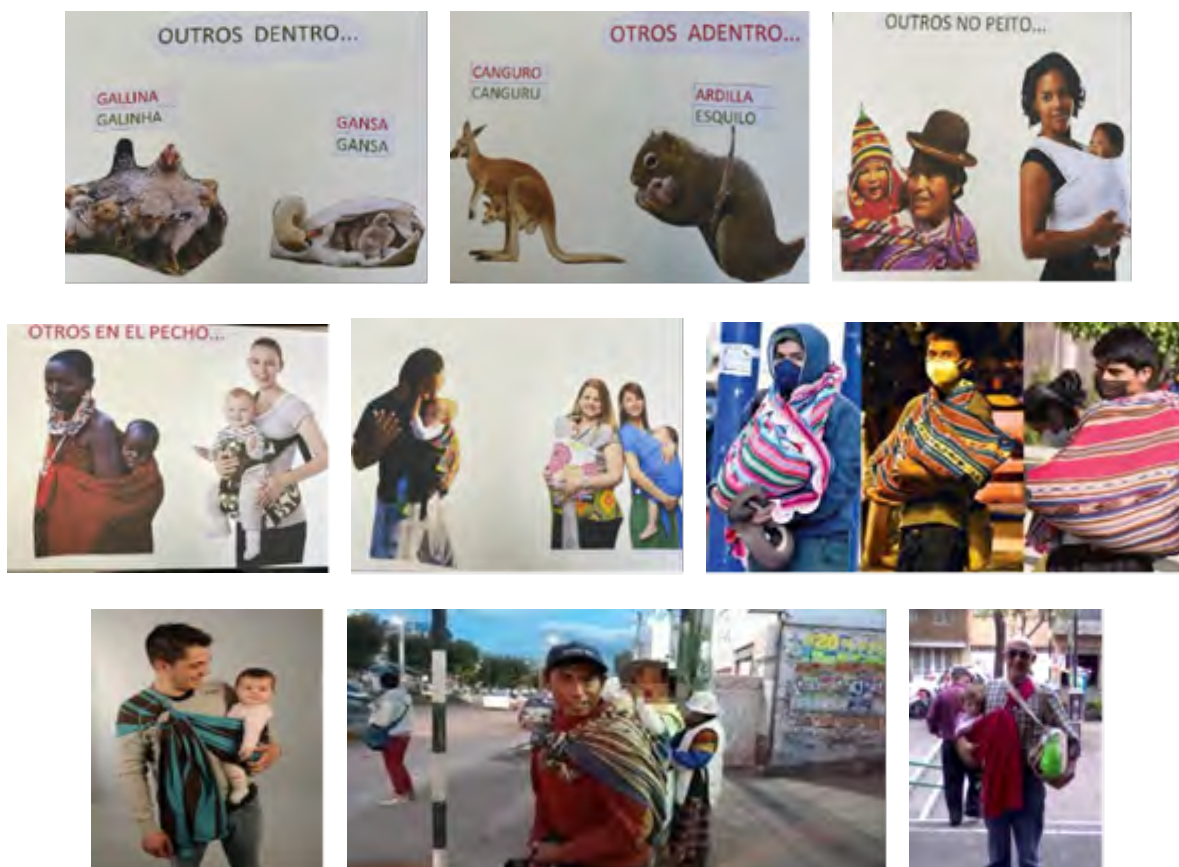


Figura 24: Como os seres vivos carregam



Figura 25: Alunos explorando e contando



Figura 26: Brincando de carregar o bebê no aguayo



APÊNDICE 11. Avaliação dos Professores e Educadores

Ações	Avaliação	Comentários/críticas
Participação no WhatsApp “ <i>Ven con nosotros</i> ” com as famílias	Participou das atividades com as famílias através do WhatsApp	Sim, orientou e esclareceu junto às famílias. Havendo uma maior participação.
Tradução de tarefas	As traduções e orientações foram realizadas	Participação ativa na correção das traduções de tarefas diárias.
Aula de espanhol/colaboradores e professores	Ministrou aulas de Espanhol para as professoras	As aulas de Espanhol, foram ministradas atendendo as necessidades da UE com atividades práticas e significativas. Atendendo às reais necessidades.
Tradução de avisos/orientações	Orientações sobre avisos e comunicados do cotidiano escolar.	Orientou e ajudou na confecção de placas facilitadores de comunicação em espanhol
Mediação com os alunos-tarefas	Sempre presente e interagindo com as crianças.	Em conjunto com as professoras e crianças realizou aulas práticas, com dinâmica que atenderam as necessidades dos grupos.
Contação de Histórias	Através das propostas de contação de histórias e dinâmica com as crianças, todas as crianças se envolveram muito	Sempre muito importante todas as dinâmicas realizadas.
Atenção ~diversidade e Inclusão - oficina	A apresentação do DUA para as professoras no horário de Reunião.	Despertou muito o interesse das professoras pelo tema.
Formação Interculturalidade	Na Jornada Pedagógica, foi de grande importância a sua participação	Com certeza trouxe muita reflexão e aprendizado.
Participação na reunião da família/ História do Chapéu (bilíngue)	No Dia da Família contamos com a sua participação com esta linda história.	As crianças, as famílias e educadores conseguiram ouvir e interagir durante a contação da história e muitos se sentiram representados.
Participação na reunião de pais.	Participou das reuniões de pais.	Trazendo esclarecimentos em Espanhol, assim as famílias conseguiram entender melhor as orientações.

Fonte: Elaborado pela autora

Ações	Avaliação	Comentários/críticas
Participação no WhatsApp “ <i>Ven con nosotros</i> ” com as famílias	Excelente	Ajudou muitas famílias e a escola, nas várias informações que foram compartilhadas e orientadas
Tradução de tarefas	Excelente	De grande ajuda para todos os estrangeiros
Aula de espanhol/colaboradores e professores	Excelente	Participou, ajudou, as crianças com carinho e atenção.
Tradução de avisos/orientações	Excelente	Ajudou muitas famílias e a escola, nas

		várias informações que foram compartilhadas e orientadas
Mediação com os alunos-tarefas	Excelente	Participou, ajudou, as crianças com carinho e atenção
Contação de Histórias	Excelente	Ótima escolha do material, muita delicadeza, dedicação na contação
Atenção diversidade e Inclusão - oficina	Excelente	Despertou muito o interesse das professoras pelo tema.
Formação Interculturalidade	Excelente	As crianças se sentiram mais seguras com a escola sendo apresentada no idioma delas
Participação na reunião da família/ História do Chapéu (bilíngue)	Excelente	Ótima escolha do material, muita delicadeza, dedicação na contação
Participação na reunião de pais.	Excelente	Ajudou muitas famílias e a escola, nas várias informações que foram compartilhadas e orientadas

Fonte: Elaborado pela autora

Ações	Avaliação	Comentários/críticas
Participação no WhatsApp “Ven con nosotros” com	ótima	ajudou muito a aproximação com as famílias
Tradução de tarefas	Ótimo	Nos fez comunicar com mais clareza
Aula de espanhol/colaboradores e professores	ótimo	ampliou nossos conhecimentos da língua
Tradução de avisos/orientações	ótimo	melhora na comunicação
Mediação com os alunos- tarefas	Ótimo	Momento muito agradável para as Crianças
Contação de Histórias	Ótimo	As crianças gostaram muito deste momento
Atenção diversidade e Inclusão - oficina	Ótimo	novos conhecimentos
Formação Interculturalidade	Ótimo	apontou novas possibilidades
Participação na reunião da família/ História do Chapéu (bilíngue)	Ótimo	linda
Participação na reunião de pais.	Ótimo	pais gostaram muito

Fonte: Elaborado pela autora

Ações	Avaliação	Comentários/críticas
Participação no WhatsApp “Ven con nosotros” com as famílias	positiva	A comunicação entre família e escola foi muito importante. Os protocolos do Covid-19 exigiam mensagens rápidas.
Tradução de tarefas	fundamental	Alguns alunos que ainda nem tinham tido a oportunidade de vir a escola e não falavam português, começaram a participar mais
Aula de espanhol/colaboradores e professores	necessário	Os professores começaram a se sentir mais confiantes para se arriscar no espanhol e isso foi

		fundamental na sala de aula
Tradução de avisos/orientações	positivo	Algumas famílias ficavam perdidas
Mediação com os alunos-tarefas	excelente	Os alunos começaram a conversar entre si e com os outros colegas, inclusive com as professoras
Contação de Histórias	excelente	O fato de ser bilíngue, garantiu a participação do grupo: brasileiros e bolivianos
Atenção diversidade e Inclusão - oficina	Olhar para a diversidade	Bastante rico. não existe sala homogênea, devemos considerar e valorizar as diferenças.
Formação Interculturalidade	essencial	Pudemos refletir sobre a maneira de valorizar o outro no grupo
Participação na reunião da família/ História do Chapéu (bilíngue)	excelente	Participação das famílias e professores com música – valorização das línguas
Participação na reunião de pais.	essencial	As famílias começaram a entender os protocolos, orientações

Fonte: Elaborado pela autora

Ações	Avaliação	Comentários/críticas
Participação no WhatsApp “Ven con nosotros” com as famílias	Fundamental e muito positiva	Sim, a comunicação escrita ou oral com as famílias no esclarecimento de dúvidas ou mesmo explicando um pouco o papel da escola, as propostas de ensino e dos colegiados envolvidos (APM e Conselho de escola) com certeza ajudou muito na compreensão da dinâmica escolar, pois muitos participavam sem saber o que era e para que serviam as reuniões e pais mais seguros;
Tradução de tarefas	Fundamental	Através das traduções das propostas de aprendizagens/aulas remotas, bilhetes, informativos pudemos aproximar e incluir as crianças que não puderam estar presencialmente na escola e também envolver as famílias no processo de aprendizagem;
Aula de espanhol/colaboradores professores	Fundamental e importante para fortalecer e incentivar a equipe	A equipe se envolveu no processo e os conhecimentos passados ajudaram no cotidiano escolar com as aulas e as atividades;
Tradução de avisos/orientações	Fundamental e muito positiva	Aproximou as famílias e passou segurança e confiança;
Mediação com os alunos- tarefas	Fundamental e muito positiva	Fortaleceu os vínculos com a escola e com os educadores, aumentou a auto estima das crianças e dos educadores;
Contação de Histórias	Fundamental e muito	Aumentou o repertório cultural e aproximou as culturas;

	positiva	
Atenção diversidade e Inclusão - oficina	Muito importante	Introduziu uma nova visão de aprendizagem e despertou o interesse da equipe e docentes em buscar novas estratégias e novos recursos;
Formação Interculturalidade	Muito importante	Fortaleceu o grupo e ampliou conhecimentos diversos;
Participação na reunião da família/ História do Chapéu (bilíngue)	Muito importante	As famílias se sentiram contempladas e pertencentes ao grupo escolar;
Participação na reunião de pais.	Fundamental	Trouxe segurança e aproximou as famílias;

Fonte: Elaborado pela autora

Ações	Avaliação	Comentários/críticas
Participação no WhatsApp “Ven con nosotros” com as famílias	Excelente	Houve impacto positivo. Aumento da participação das famílias nas atividades da escola. Melhoras nas relações das pessoas
Tradução de tarefas	Excelente	Impacto positivo. Maior entendimento da rotina escolar. Melhor fluxo de informação. Maior participação da comunidade e das crianças.
Aula de espanhol/colaboradores e professores	Excelente	Sim. Ampliação do idioma espanhol na escola. Melhor entendimento entre as professoras e as crianças. Melhor comunicação entre funcionários e comunidade.
Tradução de avisos/orientações	Excelente	Impacto positivo. Maior entendimento do funcionamento da escola. Melhor fluxo de informação. Agilidade na resolução de problemas.
Mediação com os alunos-tarefas	Excelente	Melhor comunicação entre todos. Melhor desenvolvimento das aprendizagens. Melhoras na autoestima das crianças migrantes.
Contação de Histórias	Excelente	Valorização das culturas migrantes. Identidade. Autoestima.
Atenção diversidade e Inclusão - oficina	Excelente	Maior compreensão do tema. Mudança de perspectiva dos profissionais em relação à inclusão.
Formação Interculturalidade	Excelente	Melhora nas relações.
Participação na reunião da família/ História do Chapéu (bilíngue)	Excelente	Aproximou a comunidade da escola. Maior integração entre todos.
Participação na reunião de pais.	Excelente	Maior compreensão entre todos. Melhor fluxo de comunicação.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro XXX depoimento Equipe Gestora

Depoimentos:

Me chamo XXXXX fez parte do trio gestor da EMEI Kantuta de 2019 a 2021 onde pude acompanhar e participar a proposta é de trabalho com as famílias bolivianas e no decorrer do trabalho onde a professora Marisol pôde estar conosco uma das ações que eu vejo bastante significativas foram as os encontros e as reuniões com as famílias não é é me incomodava muito vê-los presentes na escola sem entender é como é o funcionamento dos colegiados né o conselho de escola às reuniões de pais e mesmo o as reuniões da PM então toda vez que havia 11 convocação um convite para participar é essas famílias estavam em peso na escola mas é eles não sabiam o sentido de estar ali não é a importância deles ali e com a participação da professora Marisol num desses encontros que nós é propomos que foi possível esclarecer para eles a diferença foi possível ouvi-los foi possível dar voz às dúvidas que eles tinham a respeito desses encontros e mais do que isso não é ter a participação deles é consciente não é do papel da importância da voz é em todas as ações de uma gestão democrática neste sentido as reuniões é posteriores a essa específica é foi muito válida não é é foram muito proveitosas e de bastante envolvimento das famílias e acredito que a partir né desse saber socializado e ampliado a participação consciente deles é fez com que a cada 9 novo encontro as famílias pudessem estar mais com a gente foi muito foi muito importante.

Fonte – acervo da autora

Quadro XXX depoimento coordenador

RELATO SOBRE O TRABALHO DA PROFESSORA MARISOL NA EMEI Kantuta.

Foi uma experiência muito significativa. Eu, como Coordenador Pedagógico, tive a oportunidade de ver e participar do trabalho de tradução das atividades para o Google Sala de Aula, tradução de comunicados e bilhetes para a comunidade. O que ajudou muito na comunicação e na aproximação entre escola e comunidade. Também participei das aulas de espanhol, que me possibilitaram fazer alguns atendimentos à famílias que não falavam português. A melhor experiência para mim, foi cantar algumas músicas em espanhol, tocando violão, no dia da família na escola. Tanto os familiares quanto as crianças, ficaram muito alegres e participaram cantando da atividade. Estavam ansiosos, mas quando a atividade começou, percebi que se sentiram valorizados e acolhidos pelo fato de ouvirem sua língua e aspectos de suas culturas e memórias.

Infelizmente tive que deixar a escola e não pude participar até o final do processo. Mas sei que todos aproveitaram bem e os resultados foram incríveis!

Parabéns à professora Marisol!

Fonte – acervo da autora

Quadro XXX depoimento de professora

Professora Miriam

Cada época tem a sua maneira própria de considerar o que é ser criança e o ambiente escolar a qual está inserida.

A escola é um local para ser criança e viver a infância; o viver cotidiano das diversas realidades e o fluir da vida diária.

Para isso, devemos conhecemos a nós mesmos, sabermos do cotidiano, do que nos é próximo, do que nos rodeia e de quem nos rodeia.

Na escola, experiências, vivências e singularidades estão reunidas: um espaço que abriga tantas biografias e uma paisagem multicultural; ou seja, uma pluralidade de realidades.

É essencial a multiplicação de toda a riqueza trazida por meio da presença de pessoas de diferentes origens, acolhendo suas especificidades e valorizando a sua cultura de origem; o contato com a diversidade nos enriquece e que, diferentes bagagens culturais nos ensinam formas de viver, compartilhar e aprender.

Dessa forma, estruturou-se uma ação diante da necessidade de comunicação da língua entre

as crianças migrantes na EMEI Kantuta através da realização de aulas de espanhol com um grupo de professores contando com a presença e colaboração da professora Marisol Saucedo Lage, compartilhando seus conhecimentos, além da sua presença junto às crianças facilitando e promovendo a socialização, confiança e comunicação do idioma entre todos, além da ampliação de identificação de pertencimento e reconhecimento do lugar onde estão. Também propiciando práticas pedagógicas inclusivas que resultam em benefício para toda a comunidade escolar somada ao apoio e a esta formação de educadores para o trabalho no âmbito escolar.

Ressalto, que aprender espanhol, por meio da atividade social, remete a uma iniciativa impulsionadora de possibilidades de inclusão, aprendizagem e sucesso escolar; apropriação dos conhecimentos adquiridos facilitando o proveito de desenvolvimento pessoal, cultural, social, cognitivo; de novas oportunidades e percepções; de conhecimento de novos lugares, culturas locais e pessoas; incentivo à autonomia; ainda a importância do letramento digital alinhado às habilidades e saberes, envolvendo a compreensão de textos, análise e interpretação de informações recebidas; a possibilidade da interação social e o estímulo ao movimento da diversidade e à representatividade.

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar, ser produtor de história e cultura.

Poema: Pessoas são diferentes

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!

Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...

Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!

Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.

Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.

Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.

Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!

São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

Ruth Rocha

ANEXO 1. Aprovação Plataforma Brasil**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Por uma Pedagogia da Mobilidade a partir de Práticas Translíngues no Contexto Multicultural e Multilíngue

Pesquisador Responsável: Marisol Patricia Saucedo Revollo Lage

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44183320.7.0000.5482

Submetido em: 22/12/2020

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Receção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1684320