

ENTRE ENCONTROS E AFETOS: A TRANSLINGUAGEM COMO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO DE CONTEXTOS E VALORIZAÇÃO DE IDENTIDADES EM CURSOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

BETWEEN ENCOUNTERS AND AFFECTIONS: TRANSLANGUAGING AS A POSSIBILITY OF APPROACHING CONTEXTS AND VALUING IDENTITIES IN UNIVERSITY EXTENSION COURSES

Recebido: 02/03/2023

Aprovado: 06/06/2023

Publicado: 31/07/2023

DOI: 10.18817/rlj.v7i1.3164

Nayara da Silva Queiroz¹

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9356-2816>

Vivian Gomes Monteiro Souza²

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0358-510X>

RESUMO: O presente artigo traz como proposta a análise de práticas educacionais resultantes de cursos extensionistas de duas universidades públicas em nível estadual, desenvolvidas em duas regiões brasileiras distintas, Norte e Nordeste. A questão específica que pretendemos abordar é de ordem teórica-metodológica e diz respeito às atividades desenvolvidas em cada região que possuem algumas preocupações distintas em razão do público em foco. Orientam as análises a etnografia, mediante abordagem afetiva e translingue adotadas nestes cursos, a partir das lentes teóricas de Ahmed, Morgan & Maciel (2021), Deleuze (2002), Yip e Garcia (2018), Rocha (2019), Mignolo (2017), dentre outros. As análises dos dados evidenciaram os efeitos das práticas pedagógicas sobre os modos de apropriação e organização, pelos professores extensionistas, de suas práticas de linguagem diante do contexto diverso. Os resultados apontam a relevância de práticas educacionais inclusivas, sensíveis às mudanças sociais de forma a valorizar as identidades linguísticas e as relações afetivas existentes entre os sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de Português como língua de acolhimento; Translinguagem; Afeto; Migração e refúgio.

ABSTRACT: The present article proposes the analysis of educational practices which result from extension courses of two public universities at the state level, developed in two different Brazilian regions, North and Northeast. The specific issue we intend to address is mainly theoretical and methodological and pertains to the activities developed in each region, which have some distinct concerns due to the public in question. The analyses are guided by ethnography, through the affective and translingual approach applied in these courses, based on the theoretical lenses of Ahmed, Morgan & Maciel (2021), Deleuze (2002), Yip and Garcia (2018), Rocha (2019), Mignolo (2017), among others. The data analysis pointed out the effects of the pedagogical practices on the appropriation and organization modes, by the extension teachers, regarding their language practices in a heterogeneous context. The results point to the significance of inclusive educational practices, sensitive to social changes in order to value linguistic identities and the affective relationships between individuals.

Keywords: Teaching Portuguese as a host language; Translanguaging; Affection; Migration and refuge.

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem - IEL da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp/SP. Bolsista Capes, processo n.º 88887.601871/2021-00. nayaraqueiroz01@hotmail.com

² Mestranda em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem - IEL da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp/SP. Bolsista CNPQ, processo n.º 159766/2021-4. viviangomesms@gmail.com.

Introdução

“Difícil compreender a importância do desimportante, respeitar o sofrimento legítimo que pode haver nas futilidades, sobretudo quando coletivas ou compartilhadas. Difícil estimar todo o peso que adquire uma insignificância quando nela se projetam sentidos vários, quando nela se cristalizam tantos significados.”

Julián Fuks, em "A resistência"

Este artigo tem por objetivo apresentar práticas educacionais resultantes de cursos extensionistas de universidades públicas em nível estadual, desenvolvidas em duas regiões brasileiras distintas, Norte e Nordeste. Os cursos visavam o ensino de português como língua de acolhimento para migrantes e refugiados pertencentes a nacionalidades distintas. Neste estudo, orientam as análises a etnografia, mediante abordagem afetiva e translíngua adotadas nestes cursos. Entende-se que esta perspectiva teórica e prática contribui para a aproximação de contextos e valorização de identidades, sendo este um caminho possível para elaboração de ambientes e práticas educacionais inclusivas, sensíveis às mudanças sociais e às diferentes formas de comunicação (ROCHA, 2019).

A perspectiva translíngua legitima uma educação linguística a favor da justiça social, a fim de que estudantes marginalizados tenham voz por meio do acolhimento da diversidade e de ambientes multilíngues, da emergência de trajetórias e contextos individuais, do rompimento de uma orientação hegemônica e colonizante de pensamento (YIP; GARCIA, 2018; ROCHA, 2019). Assim, o ensino de línguas se compõe por um processo de mobilização de repertórios linguísticos, em oposição ao silenciamento e subalternização de aprendizes, em encontro com os pensamentos fronteiriços (MIGNOLO, 2017).

Com base na pedagogia da translinguagem, consideramos também neste artigo as questões do afeto que permeiam as relações entre professor e aluno, considerando, sobretudo os espaços que potencializam um ensino que considere uma prática de ensino que valorize as identidades e os diversos contextos em que a educação linguística seja posta como acolhimento. Como professores de línguas, uma de nossas responsabilidades é encontrar formas de promover a transformação social. E, uma alternativa, que a cada dia nos parece ser mais harmoniosa e possível, é por meio dos afetos, emoção e sentimentos que constantemente nos atravessam diante

dos desafios que enfrentamos de forma coletiva em nossas experimentações com o mundo (AHMED, MORGAN & MACIEL, 2021). O afeto coloca-se, nesse sentido, como sendo uma perspectiva interessante, por abrir horizontes de se pensar as formas de aprendizagem não apenas do ponto de vista da lógica normativa, mas expande para os entremeios, ou seja, para a integração de laços afetivos, percepções, sensações e imaginações que se encontram envolvidos nesse processo dialógico entre sujeitos (DELEUZE, 2002).

O presente artigo encontra-se estruturado em 4 (quatro) seções, além de Introdução e Considerações finais. Na primeira seção, tratamos de discutir algumas aproximações sobre o conceito da perspectiva da translinguagem; em seguida, apresentamos como a questão do afeto a partir da perspectiva da translinguagem influencia no processo de ensino e aprendizagem. Na seção seguinte, apresentamos um panorama de dois cursos de extensão, a partir do contexto das regiões norte e nordeste e os sujeitos envolvidos. Finalmente, na última seção, tendo por base o contexto dos dois cursos de extensão, buscamos fazer algumas reflexões sobre as práticas de ensino desenvolvidas em cada universidade.

Algumas notas sobre a translinguagem

A pedagogia translíngua apresenta-se como um caminho possível frente à necessidade de mobilizar transformações sociais, a fim de romper com uma perspectiva hegemônica de pensamento que desconsidera a diversidade de sujeitos e valoriza uma visão monolíngua acerca da linguagem (KEATING, 2007). Segunda a autora, a partir de uma orientação dicotômica do entendimento de línguas, linguagens e visões de mundo, a diferença é definida por oposição, o que progressivamente estabelece a distinção entre “nós”, brasileiros, e “eles”, estudantes migrantes e refugiados. Para Welp e Garcia (2022, p. 51), a separação de línguas nomeadas é uma forma de perpetuar heranças históricas e sociais para impor normas e culturas imperialistas e colonizadoras, tornando aqueles que chegam como “indivíduos governáveis”. Essa ordem de pensamento implica no silenciamento destes sujeitos, colocando-os em uma posição de inferioridade, uma vez que suas possibilidades de existência e seus valores são medidos conforme domínio de uma língua privilegiada (ROCHA, 2019).

A sala de aula, assim, distancia-se de um espaço de transformação, restringindo a colaboração entre aprendizes, o desenvolvimento de diferentes saberes, o reconhecimento de aproximações entre identidades diversas e o potencial de crescimento. Para construção do diálogo, em que as diferenças são interpretadas como *elos* e não *obstáculos* entre sujeitos, é preciso questionar padrões sociais e valores universalizantes e orientações pedagógicas que tendem a naturalizar este sistema de opressão (KEATING, 2007). Mignolo (2017) argumenta a favor da habitação das fronteiras, em condição de desobediência à episteme colonial, para buscar igualdade global, justiça social e legitimação de novos conhecimentos mediante mudanças contextuais. Isto ocorre também pelo anseio de valorizar os sujeitos, pois “(...) os corpos que as falamos habitam memórias diferentes, e, sobretudo, diferentes concepções e ‘sensibilidade’ de mundo” (MIGNOLO, 2017, p. 20).

A partir da translinguagem, entende-se que a educação linguística como instrumento para justiça social compõe-se por ações que visam reconhecimento de direitos fundamentais e de expressões linguísticas e culturais como legítimas; redistribuição igualitária de recursos linguísticos, econômicos e culturais entre grupos sociais; e representação política, com participação e empoderamento de indivíduos subalternizados (ROCHA, 2019). Nesse percurso, a translinguagem compreende a linguagem em expansão, pois a interpreta vinculada ao sujeito e às relações sociais que se estabelecem através do contato, o que permite o *linguar*, “contínuo processo simultâneo de nos tornarmos nós mesmos e de, ao mesmo tempo, desenvolvermos nossas práticas linguísticas, à medida que interagimos e fazemos sentido no mundo” (WELP; GARCIA, 2022, p. 50). Além disso, considera o *linguar* situado no espaço e tempo, mediado por recursos, condições e participantes diversos, acolhendo diversidade e imprevisibilidade, em vez de favorecer homogeneidade, normatividade e controle, como conduzido por concepções estruturalistas (CANAGARAJAH, 2017).

Nessa abordagem, o indivíduo é motivado a utilizar a integralidade de seu repertório linguístico para comunicação, considerando que questões como trajetórias pessoais, históricas e políticas; língua materna e língua alvo em desenvolvimento; elementos corporais e emocionais atuam conjuntamente para o processo de significação (WELP; GARCIA, 2022). A linguagem opera em uma assemblagem de recursos, linguísticos, semióticos e contextuais, para atribuir determinados sentidos, ao passo que expressões particulares indexam identidades, posições sociais e línguas privilegiadas (CANAGARAJAH, 2017). Conforme esta autora, quando em

salas de aula bi/multilíngues, direcionar o olhar para este constructo é uma forma de se desvencilhar de uma análise centrada unicamente em gramática formal e na alternância de línguas nomeadas.

Para além da possibilidade de intercalação de línguas nomeadas, cabe destacar que “as translanguagens referem-se às perspectivas internas do que os falantes fazem com a linguagem que é simplesmente sua” (YIP; GARCIA, 2018). A mobilização do repertório linguístico pode vir a modificar-se, conforme o evento comunicativo, tendo em vista níveis distintos de monitorização ou hierarquização da linguagem nestes contextos, familiar e universitário, por exemplo. Portanto, as salas de aula devem acolher o multilinguismo, para que os estudantes possam se sentir confortáveis e confiantes para desenvolver novas competências linguísticas, dialogar com colegas que partilham de uma língua materna comum e aprofundar o processo de aprendizagem (YIP; GARCIA, 2018).

Segundo Yip e Garcia (2018), fortalecer ambientes educacionais multilíngues sugere idealizar aulas com objetivos que atendam necessidades linguísticas, translíngues e temáticas, que se refere ao conteúdo previsto. Sugere, também, que as aulas são passíveis de mudanças para fomentar a mobilização de repertórios e para suprir possíveis questões advindas dos contextos específicos dos alunos, das translanguagens que atravessam a aprendizagem. Fortalecer práticas translíngues é uma das alternativas de consolidar e encorajar os estudantes para que desenvolvam suas vozes e preservem suas identidades e culturas originárias, em resistência ao processo de assimilação e centralização de práticas monolíngues e posicionamentos coloniais.

Direcionar a atenção para a identidade e a cultura dos estudantes colabora para a potência transformadora das translanguagens, pois condiciona que experiências pessoais, ideologias, atitudes, crenças, capacidades cognitivas e físicas atuem em conjunto para agir no mundo, considerando estas questões também em trânsito entre o percurso, por vezes conflituoso, da migração (LI WEI, 2010). Vê-se os estudantes bi/multilíngues como agentes, visto que estão construindo ativamente modos de se comunicar e de se identificar frente às mudanças sócio-históricas vigentes. Li WEI (2010) sinaliza que os estudos concernentes à linguagem em ambientes multilíngues devam ser conduzidos por uma leitura crítica e criativa do contexto individual dos estudantes, a fim de compreender como os recursos mobilizados e as línguas utilizadas simbolizam a identidade dos indivíduos e impactam suas vidas.

Por meio da translanguagem, é relevante refletir o papel que a língua em desenvolvimento, para esta pesquisa o português, ocupa na vida dos estudantes, assim como quais modalidades são utilizadas, formal ou informal, e em quais contextos, profissional, acadêmico, social, familiar, etc. Em paralelo, considerar como a língua materna dialoga com estes usos, e o que representa, a nível individual, o uso desta no país de chegada. Isto propõe o desafio de interpretar produções discursivas e textuais dos estudantes para além da identificação de níveis de letramentos e proficiência, por meio de uma prática educacional empática e solidária (ROCHA, 2019), em respeito, sobretudo, às dificuldades que a migração e o refúgio implicam e a dor do apagamento de suas línguas maternas.

Por isso, em razão da responsabilidade social de educadores, questiona-se como colaborar para que estudantes marginalizados tenham voz? Como as tensões sociais, por exemplo a xenofobia, impactam alunos e professores? É possível propor aulas multilíngues e inclusivas em regiões não habitadas, tradicionalmente, por migrantes e refugiados? Estas são algumas questões discutidas no decorrer deste estudo através da perspectiva translíngue.

A importância do afeto para o ensino e aprendizagem a partir da perspectiva translíngue

Iniciamos esta seção destacando que a questão do afeto é pouco valorizada na educação, ao mesmo tempo como afirmam Ahmed, Morgan e Maciel (2021, p. 539), é um estudo interessante e desafiador para as áreas de ensino de línguas e formação de professores de línguas. É interessante porque dá lugar de destaque a uma área historicamente negligenciada da análise linguística. É, no entanto, desafiador porque é difícil de descrever os efeitos como o afeto atravessa as relações usando a linguagem.

Partindo dessa premissa, gostaríamos de situar nossa reflexão dentro de um contexto de valorização de encontros de afetividade em que buscaremos fazer algumas aproximações entre teorias que de alguma forma dialogam com o contexto de línguas, em especial, para o ensino de línguas como forma de acolhimento que contribui para tornar mais próximo contextos diversos que valorizem as identidades linguísticas.

Diante desse contexto, considerando as diversas mudanças que o mundo vem passando com os avanços tecnológicos e sem falar nas questões alarmantes de desigualdade social em um mundo cada vez mais excludente e individualista, as salas de aula de línguas desempenham importante papel social, pois constituem-se como espaços potentes de construção afetiva que se alinham aos sentimentos e ações que podem visar a emancipação dos sujeitos.

Em outras palavras, carecemos com urgência de uma abordagem pedagógica afetiva para que nossas práticas de ensino sejam permeadas por letramentos que permitam que professores e alunos possam construir espaços significativos de transformação social. A concepção de afeto dentro do estado da arte é bastante extensa, tendo em vista que diferentes áreas de conhecimento transitam em suas perspectivas teóricas pelos entrelaçamentos dialógicos e por efeitos de sentidos que os sujeitos constroem por meio da linguagem. Assim, áreas como a filosofia e a educação contribuem para a reflexão, mas não esgotando as discussões por considerar que as relações afetivas permeiam pelo tempo e por questões culturais nos quais os sujeitos se identificam. E, é neste pensamento que este artigo se insere por considerar o quanto é importante que se fortaleçam relações afetivas nas práticas de ensino em contextos multiculturais.

Ao conceber os espaços sociais como potência afetiva que mobiliza nos sujeitos percepções do modo de como ver a vida, as dinâmicas de afetar e ser afetado, segundo Hutta (2015), são partes constitutivas de formações subjetivas, sociais e materiais. Nesse sentido, o afeto, então, não apenas aproxima as relações discursivas que permeiam nossas práticas sociais, mas também condiciona o afeto. Por outro lado, as relações afetivas que construímos fazem parte de uma assemblagem que condiciona as experiências do sujeito e limita sua potência afetiva.

Em meio a essas relações afetivas construídas em contextos multiculturais e considerando a valorização identitária dos sujeitos, importa mencionar que não é possível mensurar o quanto a afetividade atravessa os sujeitos e nem tão pouco o quanto isso ganha sentido nas interações/expressões corporais. Inicialmente, é importante evidenciar que afeto e afecção estão entrelaçados, ao passo que a afecção é vista como um estado transitório do corpo, já o afeto consiste na transição de um estado para o outro (DELEUZE, 2002). Na tentativa de compreender o afeto dentro de um contexto de ensino de línguas, intentamos abrir novas possibilidades a partir de uma perspectiva translíngua de um ensino que seja significativa dentro de um

contexto de valorização de encontros de afetividade para o ensino de línguas como forma de acolhimento.

Ao direcionarmos o olhar para um ensino de línguas que acolhe diversidades, acreditamos em afetos que transitam pelas relações professor e aluno e vice-versa, ou seja, professor e aluno dialogam em espaços iguais enquanto sujeitos produtores de sentidos mesmo que pertençam a construções culturais diferentes. Nesse sentido, em um contexto de ensino de línguas mencionamos García e Wei (2014) por conceber a translanguagem como práticas discursivas diversificadas que são vivenciadas pelos falantes, com o propósito precípua de construir e compreender sentidos para manifestar seus mundos bilíngues.

Ainda para Garcia (2020a), a pedagogia translíngua, por meio de uma abordagem afetiva não pode ser reduzida apenas a perspectiva linguística, visto a potencialidade do fator social que permite de acordo com Rocha e Megale (2021, p. 10), “o corpo agir em conjunto com a mente, articulando ações e possibilitando que nossa existência seja singular na e pela prática situada da linguagem.” Neste direcionamento, um dos modos de pensar a educação translíngua é pelos afetos que permeiam a singularidade de cada aluno que carrega consigo uma bagagem identitária.

Quanto à questão de respeitar-se o contexto multicultural dos alunos, Nélo e Sellan indicam que o ensino para falantes de outras línguas deve considerar,

(...) a cultura que é uma forma de identificação, isto é, implica uma identidade social a qual se constrói, cognitiva e socialmente, mediante as experiências dos sujeitos, ao atribuírem sentidos ao mundo social e interagirem entre si. A significação é relativa ao mundo e seus acontecimentos e é compartilhada por consenso pelos membros de uma mesma comunidade, “pode-se dizer que a identidade cultural de um país é um modo de ser nacional, ainda que haja variedades/variações culturais específicas de cada grupo”. (SELLAN e NÉLO, 2021, p. 21).

Em nosso entendimento, para todas essas questões apresentadas de valorização de contextos diversos que valorizam as identidades linguísticas e as singularidades de cada sujeito aluno, um ensino de línguas constituem-se para mais além do que ensinar saberes, mas como algo que envolve afetos, percepções, sensações e imaginações que devem estar desvinculados de modelos pedagógicas pré-concebidos, abrindo espaço para o novo, com vistas à linguagem da experiência e do indivíduo em suas potencialidades singulares e potentes de afetos. A seguir, será apresentado o panorama dos contextos em análise.

Contexto de pesquisa e participantes

Para a elaboração deste estudo, são revisitadas práticas educacionais decorrentes de dois cursos de extensão em duas regiões distintas do país, Norte e Nordeste, os quais foram desenvolvidos pelas autoras deste artigo, associadas a duas universidades públicas brasileiras. Ambas as extensões universitárias tinham como objetivo promover o uso do português como língua de acolhimento em nível básico, perpassando pelas quatro habilidades em situação interacionais do cotidiano, leitura, escrita, fala e escuta. As particularidades destes cursos e dos públicos-alvo atendidos são apresentadas nos parágrafos seguintes.

O curso de extensão universitária do norte do país foi desenvolvido a partir de uma parceria da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) com o Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados (ACNUR). O ensino de português integrou as ações de soluções duradouras para integração social de refugiados, mediante intensificação de fluxos migratórios nesta última década, tendo como população mais numerosa em situação de vulnerabilidade social a de venezuelanos. Nesse contexto, o Amazonas foi o estado que mais reconheceu refugiados no país (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021). Portanto, os estudantes eram, unicamente, refugiados venezuelanos. A faixa etária era variável, entre 18 e 60 anos, mas a concentração de estudantes estava entre 20 e 35 anos. Todos os estudantes possuíam o ensino médio completo e alguns possuíam ensino superior completo.

Em razão do contexto social dos estudantes, as aulas ocorreram em uma instituição social, Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR), no centro da cidade de Manaus, capital amazonense, onde os estudantes poderiam ter acesso a auxílios variados, além de ser uma região próxima de abrigos organizados pelo governo brasileiro. O curso foi organizado por módulos, sendo este em foco o módulo inicial, composto por atividades concernentes à língua, cultura e sociedade brasileira. Ao final do módulo, os estudantes obtinham um certificado reconhecido pela Universidade (UEA) que atestava conhecimento básico da língua portuguesa e que permitiria a participação no segundo módulo em nível intermediário.

O material didático foi produzido em colaboração por docentes e discentes universitários, sendo estes os professores do curso. O material foi organizado por diferentes gêneros textuais e em quinze unidades, com destaque para o uso do

português para realização de atividades cotidianas, por exemplo, se apresentar e cumprimentar colegas, circular pela cidade, discutir necessidades básicas e interesses individuais, solicitar ajuda, se preparar para o mercado de trabalho, etc. Os gêneros incluíam artigos de opinião, letras de músicas, *e-mails*, cartas, peças publicitárias, trechos de filmes, imagens, entre outros. As aulas ocorreram uma vez por semana, com duração de duas horas e meia.

Já o curso de extensão realizado na região Nordeste do país foi formado por estudantes que chegaram ao Brasil com objetivo de cursar pós-graduação em diferentes áreas de conhecimento, por meio de convênios entre universidades. Esse grupo bastante heterogêneo era composto por estrangeiros falantes de línguas espanhola, francesa e inglesa. O curso de extensão de português para migrantes é oferecido anualmente dependendo da demanda que a universidade tem e é oferecido pelo Núcleo de Línguas (NUCLIN) pertencente à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), *campus* São Luís. Uma das iniciativas desenvolvidas pelo Núcleo de Línguas tem por enfoque promover atividades que possam atender as demandas dos estudantes estrangeiros que a Universidade recebe em seus cursos de pós-graduação.

Tendo em vista as dificuldades que estes estudantes enfrentam em situações reais de interação no cotidiano da cidade de São Luís, o Núcleo além de ministrar aulas que atendam as demandas acadêmicas dos estudantes, oportuniza também em seu plano de ensino vivências com práticas sociais relativas a temas do cotidiano experienciado pelos alunos. O curso tem geralmente a carga horária de 45 (quarenta e cinco) horas de duração, divididos em aulas síncronas 30 (trinta) horas e assíncronas 15 (quinze) horas, que funcionou nas terças e quintas-feiras, nas dependências do prédio do curso de Letras.

O curso tem em sua proposta de projeto de criação os seguintes objetivos: adquirir e desenvolver as quatro habilidades (falar/ouvir, ler/escrever) em nível básico do português variante brasileira em situação interacionais do cotidiano universitário; utilizar o português brasileiro para interagir, com fluência mínima, mas consistente em situações comunicativas. Para tanto, busca-se que aluno seja capaz de: apresentar-se, cumprimentar, despedir-se, agradecer; pedir informações, situar-se no espaço; locomover-se pela cidade, relatar sobre as necessidades básicas diárias, poder fazer compras, falar de produtos alimentares, designar horários de refeição, horário

comercial e político; situar-se no tempo e no espaço, bem como construir textos de diferentes gêneros acadêmicos.

Diante de um contexto multicultural e considerando a necessidade de acolhimento desses alunos, as aulas foram preparadas de forma respeitosa, considerando sobretudo a necessidade desses alunos que era de se adaptar ao novo, e isso seria viável por meio do uso da língua como prática social. Os procedimentos metodológicos eram constituídos de ações teórico-aplicadas na prática da sala aula e nas interações de eventos comunicativos no ensino e aprendizagem de línguas: português (variante brasileira para migrantes), inglês e espanhol.

Como orientação teórica para a produção dos planos de ensino e dos materiais trabalhados em sala, os estudos de Nélo e Sellan (2021) contribuíram para as reflexões, por considerar em que a prática de ensino de língua e cultura implica em uma identidade social a qual se constrói, cognitiva e socialmente, mediante as experiências dos sujeitos, ao atribuírem sentidos ao mundo social e interagirem entre si. A fundamentação teórica, nesse sentido, está relacionada aos conhecimentos relativos à língua e aos valores simbólicos de saberes locais maranhenses, bem como em aspectos relativos à identidade e ao ensino. O intuito ao final do curso era de que os estudantes estrangeiros compreendessem questões como gramática e vocabulário, além de noções básicas de cultura brasileira, em especial da realidade Maranhense. Para melhor compreensão do percurso metodológico das práticas de ensino entre os cursos de extensão, será apresentado abaixo uma análise comparativa entre duas universidades públicas das regiões Norte e Nordeste.

Práticas translíngues como espaço de interação: contribuições de cursos de extensão entre duas universidades públicas das regiões Norte e Nordeste

O material de análise compreende práticas educacionais desenvolvidas em duas regiões brasileiras distintas, Norte e Nordeste, que estão relacionadas a cursos extensionistas de universidades públicas em nível estadual. Nesse sentido, o objetivo consiste na análise etnográfica com uso da abordagem afetiva de práticas translíngues realizadas nos cursos que foram voltados para o ensino de português como língua de acolhimento e de que forma contribuíram para a aproximação de contextos e valorização de identidades. Esta é uma forma de fortalecer o ensino de português como língua adicional e/ou de acolhimento no país e de promover caminhos

possíveis para este ensino de modo inclusivo frente à ausência de políticas públicas direcionadas a migrantes e refugiados, como destaca Oliveira (2020). Cabe ressaltar que a socialização das atividades não tem como finalidade definir atividades ideais sob a ótica translíngua, mas apresentar resultados positivos, possibilitados por esta perspectiva teórica, para o contexto de migração e refúgio neste período sócio-histórico.

Nessa perspectiva, o primeiro contexto que será apresentado é de uma turma formada por migrantes, que são estudantes de cursos de pós-graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e que necessitam, além de conhecimentos linguísticos da língua portuguesa para fins acadêmicos, como também para suprir suas necessidades de vivências de suas práticas sociais relativas à vida cotidiana da cidade de São Luís, cidade local em que se situa a universidade.

O curso foi dividido por módulos tematizados a partir das respostas dos cursistas, por meio de um questionário que foi aplicado antes do início das atividades extensionistas enviado aos coordenadores dos cursos de pós-graduação no qual estes cursistas estão matriculados. A partir dessas respostas, as professoras que iriam desenvolver as práticas de ensino durante o curso, fizeram o planejamento de forma que o plano de ensino atendesse a real necessidade desses estudantes, em situações comunicativas que os alunos poderiam eventualmente vivenciar. Para isso, durante as aulas foram propostos a criação de diálogos que considerasse, sobretudo, a aquisição de novo vocabulário e a ampliação de condições de uso em diferentes práticas sociais do cotidiano maranhense.

Para a primeira atividade, foram selecionados textos que trouxessem referências aos usos de expressões relacionadas a sujeito/tempo/espço. Assim, apresentamos jornais impressos locais que circulam pelo Estado do Maranhão. Durante a leitura desses jornais, foram destacadas as seções dos classificados e anúncio para que os cursistas pudessem perceber determinadas expressões pertencentes ao léxico maranhense, como também aspectos linguísticos referentes a referência e modalização da linguagem neste tipo de gênero discursivo.

Inicialmente, foi proposta uma roda de conversa em que foram lançadas perguntas aos cursistas como por exemplo: "Se eles já tinham tido contato com algum jornal impresso local? Se sim, qual foi a finalidade? E se acharam o que procuravam como informação? Quais foram as dificuldades encontradas ou se foi fácil localizar a informação que procuravam?". À medida que eles respondiam as questões

relacionadas às dificuldades de entendimento do uso formal da língua, ficavam bastante evidentes na fala de todos. Logo, aspectos linguísticos relacionados à referenciação e modalização eram algo que causava muita dificuldade de entendimento, uma vez que para o uso desses dois aspectos o sujeito mobiliza “diferentes conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, a práticas interacionais, a sua vida social em diversas vivências para concretizar seu projeto de dizer” (KOCH, 2015, p. 37).

Neste ponto, cabe evidenciar que a barreira linguística expande-se para além. O que consiste, nesse sentido, numa análise linguística que abre novos horizontes culturais para o aprendente, possibilitando conhecer uma nova cultura com menos estranhamento e desconforto. Para isso, propiciamos juntos momentos de análise linguística de termos referenciais e de uso de verbos modalizadores e seus efeitos de sentidos presentes nos textos dos jornais e também considerando que seriam questões importantes nas práticas de escrita da vida acadêmica deles.

Outra atividade desenvolvida em sala diz respeito ao conhecimento do léxico maranhense, algo que foi bastante saliente na análise de necessidade realizada antes do início das aulas. Selecionamos textos de base culinária maranhense, como músicas regionais que tivessem em suas letras nomes de comidas maranhenses, como também textos retirados de anúncios em jornais de restaurantes. Entendemos que este seria um assunto interessante de abordar-se, pois seria algo que diariamente os estudantes depararam-se com estranhamento.

Fizemos o levantamento das principais expressões linguísticas que eram muito próprias do léxico maranhense e bastante recorrentes nos textos dos anúncios quando estavam relacionados à alimentação, por exemplo, “arroz de cuxá”³ designação de um prato tipicamente maranhense, que é muito comum aparecer em todos os cardápios culinários do Estado do Maranhão. Essa parte da atividade foi bastante rica em discussões em sala, ao passo que foi necessário explicar o significado dessa designação e o que ela representa para o contexto cultural maranhense.

3 O Arroz de Cuxá é um dos pratos típicos mais conhecidos do Maranhão. Ele tem influência da culinária africana, indígena, portuguesa, árabe e um toque da cozinha francesa, já que São Luís foi fundada por franceses. A palavra “cuxá” tem origem no tupi e significa “o que conserva azedo”. Disponível em: <https://www.santolegume.com.br > arroz-de-cuxa-integral>.

Um fator interessante de se destacar, é que seria difícil num primeiro momento associar o nome do prato e de sua composição a qualquer conhecimento prévio que esta iguaria poderia se relacionar com a realidade cultural identitária do qual pertenciam.

Como já foi explicitado anteriormente, as aulas tiveram como proposição apontar um caminho reflexivo de conceber de forma mais afetiva e numa perspectiva multicultural o ensino de línguas que acolha e respeite as identidades linguísticas, pautada na troca intercultural que possa promover uma relação afetuosa entre professor e aluno, na medida que haja ganho entre as duas partes. Ademais, importa evidenciar que, em conformidade com Megale e Liberali (2020), a pedagogia translíngue desenvolve-se a partir da ideia de que os sujeitos relacionam durante a aprendizagem seu patrimônio vivencial, experienciado com o mundo que estão relacionados às práticas linguísticas, culturais, emocionais e sociais.

Na extensão universitária do Amazonas, as propostas apresentadas integraram uma unidade que tinha como propósito contribuir para reconhecimento e desenvolvimento do uso da língua em contextos formais e informais. Para tanto, todas as atividades foram permeadas por aspectos culturais do Brasil e do país de origem dos estudantes, a Venezuela, não somente para identificação de diferenças linguísticas e sociais, mas também para valorização da cultura dos estudantes e para mobilização integral de seus repertórios.

São explicitadas, portanto, como algumas destas atividades foram exploradas em sala de aula. Uma das atividades iniciais visava a interação dos estudantes por meio da leitura, e, posteriormente, simulação em duplas, de quatro breves diálogos que representavam uma apresentação pessoal, uma conversa no ambiente de trabalho, um encontro entre amigos e um bate-papo entre jovens. Tendo em vista que o público-alvo é composto por refugiados recém-chegados no país, o uso formal da língua não é presente em seus cotidianos, embora os estudantes almejassem a ocupação de novos espaços e oportunidades que demandassem este uso, como uma vaga na universidade e um emprego regulamentado pelas leis trabalhistas. Por isso, o exercício também possuía relevância social, uma vez que os estudantes poderiam se preparar para novas realidades através da linguagem. Os diálogos eram compostos por diferentes saudações, expressões idiomáticas, modalizações e flexões verbais. Para debatê-los, foi sugerido que os estudantes se mantivessem em duplas e discutissem sobre a compreensão dos textos,

identificassem sobre qual uso da linguagem corresponderia para cada contexto e refletissem se já haviam experienciado estas variações no Brasil, sendo permitido o uso do espanhol para mediação.

Nessa conversa, eles relataram diversos casos vivenciados com a linguagem informal, por exemplo, desconhecimento da sinonímia entre “tô bem” e “estou bem”, casos em que expressões idiomáticas foram compreendidas de modo literal, levando-os para uma situação cômica, experiência partilhada por maior parte da turma. Além disso, discutiam entre si possíveis traduções das expressões para o espanhol a fim de colaborar para a associação de significados e internalização da língua portuguesa. O uso do espanhol foi positivo para que os estudantes se sentissem confortáveis e confiantes para explorar novas expressões linguísticas e linguagens, tendo em consideração que já eram capazes de se expressar nos contextos propostos em sua língua materna. Uma iniciativa de distanciamento de autodepreciação e alienação em sala (YIP; GARCIA, 2018).

Outra atividade teve como temática as profissões. Foram apresentadas algumas profissões por meio do formato verbal em língua portuguesa e do formato imagético, isto é, uma breve descrição da profissão e uma representação visual. Fez-se a leitura dos textos em conjunto, seguida de uma rodada de contribuições acerca das profissões faltantes na lista, dúvidas sobre o tema no Brasil e comparações acerca da associação entre profissões e classe, no Brasil e na Venezuela.

Em seguida, houve uma rodada de apresentações sobre as profissões mediante vocabulário discutido e demais características pessoais que os estudantes gostariam de partilhar. Havia três propósitos principais nessa atividade. O primeiro, era possibilitar que todos na sala se conhecessem, ainda que brevemente, visando elucidar possíveis afinidades e encontros. Em razão da condição de refúgio, diversos estudantes estavam ainda afastados de suas famílias, tendo poucas oportunidades de contato com estes, e poucas oportunidades de estabelecimento de laços no país. O segundo propósito, era trazer à luz profissionais que estivessem relacionados aos serviços concernentes a adaptação de migrantes e refugiados, para que eles pudessem ter conhecimento sobre como buscar ajuda em eventual conflito ou dificuldade. O terceiro, mobilizar o uso das línguas.

Nesse momento, a professora, que descreve esta prática, ocupa posição de escuta, e compreende que as falas dos estudantes são marcadas por identidades móveis, um trânsito entre quem o indivíduo costumava ser e quem é no Brasil a partir

da relação com o trabalho. São descritas situações de desemprego e de emprego informal, ambas permeadas pelas tensões sociais que impedem o acesso ao mercado de trabalho regular, principalmente a xenofobia. Há relatos, também, de exploração em razão da condição de refugiado e sentimentos são trazidos para a sala, frustração, indignação e aflição mediante incertezas do futuro. Estas colaborações também permeiam atividades seguintes, com leitura e interpretação de textos, neste caso, charges produzidas por brasileiros. Uma das charges em questão propõe, por meio do humor, a discussão acerca das profissões esperadas de serem seguidas socialmente, em oposição às aspirações e planos pessoais. Foi proposta a identificação das profissões, em complemento ao exercício anterior, e a reflexão acerca da opinião dos estudantes do que seria uma profissão adequada para os contextos em voga, por exemplo. O retorno permeava questões de prevalência da dignidade humana, do exercício de direitos humanos, do respeito à diversidade, independente de cargo, este sobreposto às ambições individuais.

Compreende-se, assim, a posição de subalternidade social e profissional ocupada por estes estudantes, e a necessidade de adequação do contexto educacional para acolher as necessidades linguísticas e as fragilidades emocionais, em encontro com Canagarajah (2017), a qual sugere o ensino de línguas situado, atravessado por acontecimentos reais e práticas sociais. A adequação também concerne a construção de um ambiente educacional seguro para que situações outras de denúncia possam vir a acontecer, tendo em vista que a sala de aula pode compor uma parcela escassa de espaços para interlocução e partilha de percalços da migração, indissociáveis das aprendizagens em curso. Favorecer a imprevisibilidade, neste caso os relatos honestos dos alunos, reforça que o ensino da língua através da translinguagem não se restringe ao ensino da norma ao contemplar o potencial transformativo dos afetos e das práticas translíngues (ROCHA, 2019).

Considerações finais

É preciso aprender a resistir, mas resistir nunca será se entregar a uma sorte já lançada, nunca será se curvar a um futuro inevitável. Quanto do aprender a resistir não será aprender a perguntar-se?"
Julián Fuks, em "A resistência"

Para contribuir para a visibilidade de migrantes e refugiados no contexto educacional, este artigo buscou apresentar atividades pedagógicas realizadas em

cursos de extensão de ensino de língua portuguesa de regiões distintas do Brasil, Norte e Nordeste. Para tanto, buscou-se por meio do compartilhamento de práticas de ensino, refletir sobre possíveis mudanças no modo como organizamos nossas práticas de linguagem diante de um contexto tão diverso. A necessidade, ou importância, de uma via que permita pensar nessas mudanças, nos remete ao que Pennycook (2021) confirma, que “questões de linguagem estão no cerne de formas de desigualdade” (p. 21), e que somente com essa noção podemos pensar em romper barreiras que nos distanciam uns dos outros.

Por intermédio das translínguas, as atividades desenvolvidas em cada região possuem algumas preocupações distintas em razão do público em foco. Na região Norte, refugiados recém-chegados no país, e na região Nordeste, migrantes vinculados a cursos de pós-graduação. Por isso, há particularidades quanto ao conteúdo proposto, aos aspectos da língua discutidos e às performances dos estudantes. Entretanto, as aproximações prevalecem. Vê-se que ambos os cursos buscam privilegiar as necessidades linguísticas e sociais dos estudantes nos planos pedagógicos, considerando aplicações dos conteúdos nos cotidianos dos grupos; são conduzidos pela sensibilização do contexto sócio-histórico, em respeito às vulnerabilidades dos estudantes, desassociadas do ensino e da aprendizagem; compreendem que saberes diversos colaboram para construção de significados, conforme sugerem uso da integralidade de repertórios; valorizam o intercâmbio entre culturas, e, portanto, identidades.

Assim, entende-se que a perspectiva translíngue conjuntamente com os afetos são recursos potentes para elaboração de práticas de ensino que vão além da norma, uma vez que buscam romper uma ordem de pensamento excludente para que a diversidade integre o sistema educacional. Espera-se que ao discutir estas questões, assim como as práticas pedagógicas apresentadas, possamos colaborar para a reflexão da integração de estudantes migrantes e refugiados no ensino de português em cursos de extensão e nas políticas públicas brasileiras. Uma vez que esta relação se pauta em uma ausência, espera-se também que os diálogos propostos possam contribuir para possíveis caminhos de professores que se encontram neste desafio educacional.

Referências

Ahmed, A., Morgan, B. & Maciel, R. F. (2021). *Feeling our Way: A Trioethnography on Critical Affective Literacy for Applied Linguistics*. *Calidoscópio*, 19(4): 538-552. 10.4013/cld.2021.194.08.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations*. *Applied Linguistics*, 2017.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. Palgrave Macmillan, 2014. DOI: <http://doi.org/10.1057/9781137385765>.

GARCÍA, O. Foreword: co-labor and re-performances. In: E. Moore, J. Bradley, & J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities* (pp. xvii-xxii). Multilingual Matters, 2020.

HUTTA, J.S. The affective life of semiotics. *Geogr. Helv.*, v. 70, 295–309, 2015. Disponível em: www.geogr-helv.net/70/295/2015/doi:10.5194/gh-70-295-2015. Acesso em: 28 nov. 2022.

KOCK, I.; ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KEATING, Ana Louise. *Teaching transformation: transcultural classroom dialogues*. Palgrave Macmillan: Nova Iorque, 2007.

Megale, A.; Liberali, F. C. *As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue*, *Revista X*, 15 (1), 55-74, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979>.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, v.1, n.1, 2017.

NÉLO, M. J.; Sellan, A. R. B. Estranhamentos e surpresas: hábitos alimentares no conteúdo de ensino de português língua estrangeira. *Cadernos CERU*, v.32, n.2, 135-149, 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v32i2p135-149>. Acesso em: 28 nov. 2022.

OLIVEIRA, Dalila. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. *Práxis Educativa*, v. 15, 2020.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction*. 2 ed. New York, Routledge, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003090571>.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *D.E.L.T.A Preprint*, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2733/4794>.

ROCHA, Cláudia. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *D.E.L.T.A*, v.35, n.4, 2019.

WEI, Li. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, v. 43, 2011.

WELP, Anamaria; GARCIA, Ofelia. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. *Ilha do Desterro*, v. 75, n. 1, 2022.

YIP, Joanna; GARCIA, Ofelia. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: Revista de estudios sociales IX*, 2018.